

M

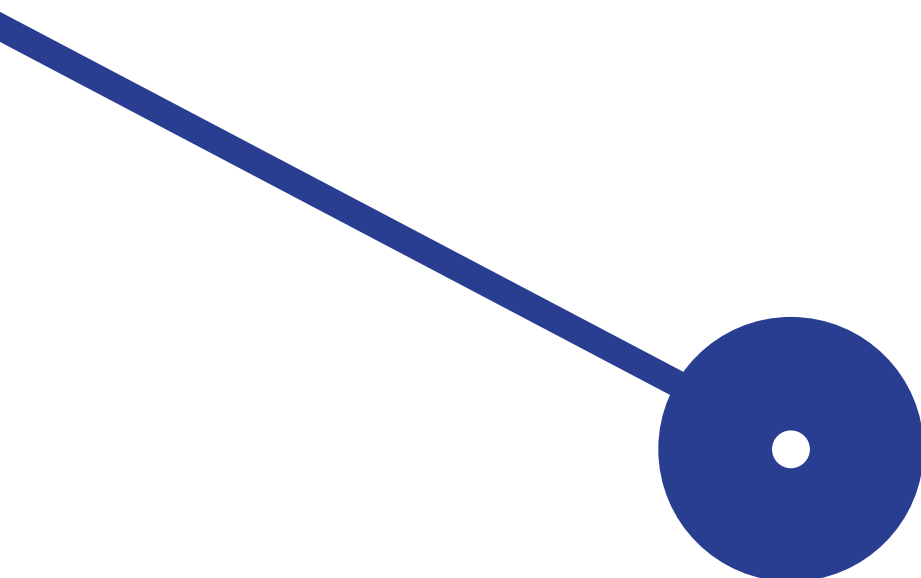
MESTRADO

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

Relatório de estágio

Sandy Coelho Monteiro

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sandy Coelho Monteiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadros Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Coorientação da Mestre Professora Vânia Graça

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sandy Coelho Monteiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadros Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Coorientação da Mestre Professora Vânia Graça

Porto, julho de 2022

“É hoje que te vais embora?”

“É hoje.”

“Oh O., não perguntes isso! Até parece que queres que ela vá embora da escola!”

“Eu percebi a pergunta. Mas talvez ele queira mesmo que eu vá, não é O.? Já deves estar farto de me aturar!”

“Não! Eu queria só saber se este era o último dia contigo... Só estou farto 1%!”

Às crianças

“Tens de ter paciência, meu amor. Para ti é! Um dia, vais ver que valeu o trabalho.”

À minha avó

AGRADECIMENTOS

Uma longa estrada percorri. Nesta fase, sinto que cheguei a uma curva. Estou consciente do que caminho que percorri até aqui, incerta do que encontrarei depois, mas confiante de que aprendi o essencial para conseguir enfrentar a estrada. Relembro as coisas que vi, os sentimentos que enfrentei e, em especial, as pessoas que levei comigo ou pelas quais passei e me ajudaram a seguir viagem. A essas pessoas, o meu profundo e sincero agradecimento.

Ao meu pai, por me ajudar a perceber que por muito grande que pareça o problema, há sempre solução.

À minha mãe, por me ouvir e ver chorar não sei quantas vezes e, de todas elas, me ter conseguido puxar para cima.

Aos dois, pai e mãe, pelo esforço para que pudesse assumir esta formação como prioridade e assim chegar até aqui, por me terem apoiado e não me deixarem desistir, mesmo quando se tornava complicado. Obrigada pela paciência quando o cansaço e o stress tomavam conta de mim. Obrigada por me darem força para continuar. Tudo o que fizer saberá a pouco para vos compensar.

Aos meus irmãos e à minha cunhada, por me apoiarem e me ajudarem sempre.

Às minhas amigas, que partilharam comigo bons e maus momentos, tornando o caminho mais leve.

Aos meus avós, e restante família, que colocaram toda a confiança e esperança em mim e, sem saberem, me deram motivação por não os querer desiludir.

À Sofia, eterna amiga e parceira de aventura. Obrigada pelas horas de trabalho, pela ajuda, companhia, cumplicidade e confiança. Obrigada, porque, apesar de tudo, mantiveste-te o meu grilo falante como na história do Pinóquio, ombro amigo, perto e presente, pronto a ajudar e dar-me força.

A todos os docentes da ESE que encontrei e que partilharam o que sabiam ao longo deste processo de formação. A vós vos devo também a minha formação pessoal e profissional.

Às Supervisoras Institucionais, Doutora Professora Paula Quadros Flores, Doutora Professora Margarida Marta e Professora Mestre Vânia Graça, que, pelo sentido de responsabilidade, dedicação, exigência e apoio, me permitiram evoluir e chegar aqui, ciente

de que haverá sempre algo a melhorar e que assim deverá continuar a ser o meu trabalho: com paixão, reflexão, superação, sem nunca ficar demasiado confortável. Obrigada por acreditarem em mim, por me terem ajudado a acreditar em mim, pelo tempo e pelas partilhas, essenciais para aprender.

Às docentes cooperantes, professora Maria do Céu Rebelo e educadora Augusta Queirós, que, em ambos os contextos, me apoiaram, me fizeram sentir bem recebida, me deram liberdade para experimentar, errar, aprender, evoluir. Obrigada por terem feito da vossa casa, um bocadinho a minha.

Às minhas crianças, eternamente minhas. De mim levaram todas um bocadinho e de cada uma carregam memórias e aprendizagens. Obrigada por me terem permitido entrar no vosso espaço, por confiarem em mim, pela generosidade. Obrigada pelo carinho, pelos abraços, pelos sorrisos, pelos desafios que colocaram, por serem todas diferentes, por, no meio de mil responsabilidades, me fazerem esquecer de tudo, porque eram vocês a prioridade. Obrigada por me lembrarem, todos os dias, porque é que escolhi este caminho.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório resulta do processo desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, necessária à obtenção do grau de mestre. Os profissionais de educação com perfil duplo, habilitados para a prática educativa nas duas valências, são responsáveis por reconhecer as crianças enquanto cidadãos únicos, ativos e dotados de capacidade crítica.

Assim, apresentam-se os referenciais teórico e legal, mobilizados na procura de uma prática inovadora, que privilegiasse metodologias ativas e assente numa perspetiva socioconstrutivista. Destaca-se a relevância da permanente observação e reflexão, com recurso à Metodologia de Investigação-Ação, estratégia de formação profissional, visando práticas educativas transformadoras que fossem ao encontro das necessidades, interesses e problemas dos contextos educativos, para um desenvolvimento holístico das crianças. Analisam-se, crítica e reflexivamente, algumas ações desenvolvidas, reflexo da mobilização de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos construídos durante a formação, reconhecendo que a mesma deverá permanecer presente ao longo dos anos de atividade profissional. Releva-se, por fim, o trabalho colaborativo. Nos projetos de intervenção, revelou-se favorável para o desenvolvimento das crianças. Depois, considerando que a identidade profissional se constrói permanentemente em interação com os que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional, o trabalho colaborativo foi indispensável durante o processo de formação, pois se aprendeu nos contextos, ouvindo as partilhas de quem, com mais experiência, contribuiu para a superação da formanda.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Perfil Duplo; Investigação-Ação; Socioconstrutivismo

ABSTRACT

This report is the result of the process developed within the scope of the curricular unit Supervised Educational Practice (SEP), included in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education, in the Higher Education School of Porto, necessary to obtain the master's degree. Education professionals with a dual profile, qualified for educational practice in both settings, are responsible for recognizing children as unique citizens, active and endowed with critical capacity.

So, the theoretical and legal frameworks are presented, mobilized in the search for an innovative practice that favors active methodologies based on a socio-constructivist perspective. The relevance of permanent observation and reflection is highlighted, using the Action-Research Methodology, a professional training strategy, aiming at transformative educational practices that would meet the needs, interests and problems of the educational contexts, for a holistic development of children. Some of the actions developed are analyzed, critically and reflexively, reflecting the mobilization of scientific, didactic and pedagogical knowledge built during the training, recognizing that it should remain present throughout the years of professional activity. Finally, collaborative work should be highlighted. In the intervention projects, it proved to be favorable for the development of children. Then, considering that professional identity is permanently built in interaction with those who contribute to personal and professional development, collaborative work was indispensable during the training process, because we learned in contexts, listening to the sharing of those who, with more experience, contributed to the master's student overcoming.

Keywords: Supervised Educational Practice; Dual Profile; Action-Research; Socioconstructivism

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - EXPLORAÇÃO DO <i>POLISPHONE</i> COM MAPA DA UE E ETIQUETAS SONORAS, EM PEQUENO GRUPO.....	52
FIGURA 2 – PREPARAÇÃO DE UM GRUPO PARA A PROGRAMAÇÃO DO ROBÔ PARA REALIZAR O PERCURSO.....	56
FIGURA 3 – ESTUFA CONSTRUÍDA PELAS CRIANÇAS, A FIM DE PROTEGER AS PLANTAÇÕES QUE FIZERAM NA HORTA.....	68
FIGURA 4 - PAINEL DAS PROFISSÕES, COM ILUSTRAÇÕES DAS CRIANÇAS DE PROFISSÕES EXPLORADAS NO PROJETO	71

LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha da Unidade Curricular

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Plano de Contingência

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEEPC – Plano Estratégico de Educação para a Cidadania

PES – Prática Educativa Supervisionada

PI – Plano de Inovação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

RI – Regulamento Interno

ÍNDICE

RESUMO ANALÍTICO	IV
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. EDUCAR: PARA QUÊ? COMO?	3
1.2. SER PROFESSOR NO 1.º CEB	11
1.3. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	19
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	28
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	30
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	36
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
3. CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	46
3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	46
3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	63
METARREFLEXÃO.....	81
REFERÊNCIAS	85
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	92

INTRODUÇÃO

O presente relatório emerge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Como consta em Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, após este processo de formação, que complementa a Licenciatura em Educação Básica, essencial para a formação de bases, o formando possui habilitações profissionais para a docência com perfil duplo, isto é, para uma ação educativa em contexto de EPE e de 1.º CEB.

O estágio, coração da PES, não decorreu em díade, sendo relevante destacar a importância que o apoio dos docentes cooperantes e dos supervisores institucionais teve ao longo do processo de formação da mestranda. Este estágio realizou-se, numa primeira fase, em contexto de 1.º CEB, com uma turma do 3.º ano de escolaridade e, numa segunda fase, em contexto de EPE, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Com este relatório, pretende-se apresentar e refletir sobre o processo de formação que decorreu ao longo do estágio em cada uma das valências. Para isso, importa fundamentar as decisões pedagógicas, com base em referenciais teóricos e legais orientadores da ação, mas também assentes na Metodologia de Investigação-Ação, com observação, planificação, ação e reflexão, essenciais para conhecer as realidades presentes nos contextos. Estes fundamentos orientaram a prática educativa desenvolvida ao longo da PES, prática esta que será exposta e alvo de uma reflexão crítica, numa articulação entre teoria e prática, com base no paradigma socioconstrutivista, que conduziu à transformação das práticas educativas e contribuiu para a construção da identidade profissional do docente em formação.

Neste sentido, o presente documento encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro, será elencado um enquadramento teórico e legal que sustentou a prática educativa supervisionada de ambas as valências. Num primeiro momento, apresenta-se uma combinação de perspetivas sobre a missão da educação e a forma como se poderá cumprir a mesma e, depois, destacam-se as particularidades de cada valência, com foco sobre a identidade do professor do 1.º CEB e do educador de infância.

No segundo capítulo, apresenta-se a caracterização de ambas as instituições cooperantes, integrantes do mesmo agrupamento, atentando às diferentes dimensões que

compõem o contexto educativo. Esta caracterização foi possível após o processo de observação que, como explicitado no mesmo capítulo, com apresentação da Metodologia de Investigação-Ação, é imprescindível para a planificação da ação docente, motor de um processo cíclico que traduz o trabalho de um profissional de educação crítico e reflexivo sobre a sua prática educativa.

No terceiro capítulo, serão apresentadas algumas ações pedagógicas integrantes na prática educativa desenvolvida ao longo da PES em cada um dos contextos, evidenciando uma interação com os capítulos I e II. Porque se exige uma prática fundamentada e a capacidade de assunção de uma postura crítica e reflexiva por parte do formando, estas ações são alvo de uma reflexão crítica, tradutora da triangulação de saberes que a PES possibilita.

Por fim, seguem-se breves considerações finais, através de uma metarreflexão, na qual se assume, mais uma vez, uma postura retrospectiva e analítica do processo, de um modo geral. Não se pretende apresentá-la como forma de conclusão, mas como etapa relevante para um processo contínuo de formação e crescimento profissional e pessoal.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. EDUCAR: PARA QUÊ? COMO?

Considerando os objetivos da formação, é imprescindível que se atue de acordo com um conjunto de referenciais teóricos que guie as práticas educativas. O primeiro fator a considerar é, desde logo, a compreensão da finalidade das ações pedagógicas e da profissão. Para que serve, hoje, a educação? Assume-se um particular apreço pela perspectiva de Morin (1999), que vê o ensino como uma missão essencial para a saúde de uma sociedade, missão que não se faz sem amor e fé no que o ser humano consegue realizar. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, está preconizado que a educação forma cidadãos “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986, p. 3068).

Na realidade atual, os cidadãos são confrontados com cada vez mais informação (Martins et al., 2017) que deve ser cuidadosamente analisada e selecionada. Como referiu Durkheim (1890, como citado em Morin, 1999), se a educação serve para revelar aos aprendentes a necessidade de conhecimento, exige também que este seja transformado em sabedoria, transformação que ocorre quando se é capaz de incorporar o que se aprende ao longo da vida. As cinco finalidades da educação referidas por Morin (1999) indicam que o profissional deve concentrar-se em problemas globais, contextualizando-os na prática educativa. Deve potenciar capacidades que permitam responder aos desafios impostos por estes problemas e, para isso, precisa de promover competências de atuação para um mundo melhor, visto o crescente ambiente de incertezas em que vivem, e ajudá-los a compreender os outros, numa educação para a cidadania e humanidade. Compreender-se-ão, deste modo, algumas práticas desenvolvidas na PES (Cf. Capítulo III). Ora, as finalidades mencionadas vão ao encontro do que é referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017). Os aprendentes precisam de mobilizar as competências que desenvolvem e as literacias que adquirem para conseguir dar resposta a este mundo de permanente mudança (Martins et al., 2017). O objetivo da educação passa, então, por capacitar os jovens a intervir na sociedade, mobilizando competências e valores na tomada de decisões, dispondo de “uma

capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10). Assim, justifica-se a cultura de base humanista para a qual os autores citados apontam, visando uma sociedade justa, com respeito pela dignidade humana e preservação do mundo.

Neste sentido, a educação não serve exclusivamente o saber curricular, mas transcende para competências úteis para a vida em sociedade e valores que sustentam a humanidade. Se os autores referem sociedade e humanidade, então é indiscutível que a cidadania tenha de estar presente nesta missão que é educar. No olhar de Morin (1999), educar deve servir para que a pessoa se construa, aprendendo a ser cidadão e a viver. Ora, Abrantes et al. (2002) idealizam o seguinte: ser cidadão é sentir-se pertencente a um mundo “onde tudo o que acontece a todos diz respeito” (p. 42). Contudo, se, porventura, há temáticas que parecem afetar todos, pois não reconhecem fronteiras (como a poluição), a mestrandia considera que outras, porque não nos afetam diretamente, podem tender a ser ignoradas. O estudo da problemática feito em contexto de 1.º CEB (Cf. Capítulo III) procura contrariar esta possível tendência. Segundo Abrantes et al. (2002), há cidadania quando um indivíduo estabelece um vínculo e se compromete social e afetivamente com a comunidade. A educação assume um papel neste sentido. Afinal, “para quê conhecer se não for para que esse conhecimento permita construir uma vida melhor, uma escola melhor, uma sociedade melhor?” (Caetano, 2019, p. 54). Esta construção realiza-se desde a infância. Então, de forma semelhante ao que acontece no 1.º CEB, onde a área da Educação para a Cidadania se situa num campo transversal (Abrantes et al., 2002), também na EPE, através da Área de Formação Pessoal e Social, se promove um trabalho permanente para formar “cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Esta preocupação esteve igualmente presente ao longo das práticas em contexto de EPE, nomeadamente, através da fomentação do espírito de entreajuda entre as crianças (Cf. Capítulo III). Embora alguns profissionais possam atribuir a função de educar para a cidadania às famílias, esta está na “essência do ato educativo” (Abrantes et al., 2002, p. 44) e deve servir para conjugar os saberes das diferentes áreas com um carácter humano.

Concluindo esta abordagem aos objetivos da educação, e concordando com Estrela (2006), a construção de teorias sobre a educação tem apontado, essencialmente, para uma visão do homem no mundo, a fim de alcançar um olhar integrador da mesma. Como se conseguem atingir estes objetivos? Estes princípios devem ler-se nas práticas de um educador

ou professor. Martins et al. (2017) sugerem que os conteúdos das diferentes áreas do saber sejam explorados em associação com situações familiares aos aprendentes, diversificando recursos e estratégias e potenciando, por exemplo, o questionamento, a resolução de problemas e a integração de saberes. Como defendido por Morin (1999), é impossível quebrar e segregar os problemas reais que afetam a sociedade. Contudo, não é incomum observar práticas onde os momentos dedicados a cada domínio são claramente distinguíveis, o que, segundo o autor, é insuficiente, sendo uma problemática a resolver na educação. Se visamos uma educação de base humanista, não promover a articulação de saberes é, portanto, impensável. É necessário parar de isolá-los ou as crianças revelar-se-ão incapazes de compreender o contexto em que se insere o que estão a aprender, de forma abrangente e contextualizada e, portanto, não reconhecerão a sua utilidade e não o mobilizarão para situações reais. Não separar as diferentes áreas do saber ou disciplinas traduz-se na articulação curricular, mas esta pode ocorrer em diferentes níveis. Para Leite (2012), manter pontualmente relações entre disciplinas, como acontece quando há multidisciplinaridade, ou integrar conteúdos de uma para outra, como acontece na interdisciplinaridade, não faz com que a barreira desapareça por completo. Já numa abordagem transdisciplinar, as parcelas desaparecem e, apesar dos conhecimentos das diferentes áreas estarem presentes, o foco passa a estar na compreensão do real, admitindo a sua complexidade. A transdisciplinaridade mostra-se, deste modo, essencial nas duas valências. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) enfatizam que a criança se desenvolve e aprende como um todo, atuando em todas as dimensões do ser em conjunto, num processo holístico. Neste sentido, é defendido que as áreas do saber se explorem de modo integrador e global (Lopes da Silva et al., 2016). De modo semelhante, também no 1.º CEB, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil do educador e do professor, é evidenciada a necessidade de utilizar saberes transversais de uma forma integrada, aliando a função cívica e formativa do trabalho docente e potenciando o desenvolvimento integral das crianças. Também Beane (2003) defende esta abordagem, sugerindo a integração de diferentes componentes do currículo, de forma a explorar temas e problemas, indo além das “disciplinas académicas tradicionais” (p. 108). Por isso, procurou-se desenvolver práticas educativas transversais ao longo da PES (Cf. Capítulo III). Note-se, porém, que nem só à articulação horizontal se deve fazer referência. A articulação curricular vertical, realizada entre diferentes

níveis educativos, como consta na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, também deve manter-se, a fim de, progressivamente, se proporcionar um alargamento e aprofundamento das aprendizagens realizadas, de forma coerente e sequencial, ao longo das transições.

A transição é um processo complexo. Em primeiro lugar, quando a criança integra a EPE, tem já aprendizagens construídas em creche ou em contexto familiar, que merecem que lhes seja dada continuidade (Lopes da Silva et al., 2016). Depois, tanto na EPE como no 1.º CEB, como refere Formosinho (2016), os profissionais definem-se como responsáveis por educar crianças, não responsáveis por uma disciplina ou área do saber. Ou seja, em ambas as valências, o profissional assume uma responsabilidade global na gestão das diferentes dimensões pedagógicas. No entanto, moldada pelas distintas origens e propósitos, “a profissionalidade do educador de infância e do professor de ensino primário sempre foi muito diferente” (p. 91). Só há menos de 30 anos, surge, em Portugal, a intenção de quebrar as barreiras organizacionais e pedagógicas que separam os dois níveis. O 1.º CEB já não é o primeiro contacto das crianças com a escola e não será o último, emergindo “a necessidade de promover uma continuidade educativa” (p. 96). Atendendo a esta formação de duplo perfil, importa refletir: como proporcionar esta continuidade? Desde logo, concordando com Formosinho (2016), importa que, no 1.º CEB, sejam consideradas as aprendizagens prévias das crianças. Aliás, de acordo com Monge e Formosinho (2016), mais do que reconhecê-las, importa dar-lhes sequencialidade. As crianças são, assim, “agentes no processo de transição, pois trazem o que aprenderam em casa e na pré-escola, e devem ser ativas na adaptação e nas respostas à transição” (Fabian, 2010, p. 187). Formosinho (2016) acrescenta que é essencial contrariar a tendência, mais evidente no 1.º CEB, de aplicar práticas transmissivas, impedindo que transitem para a EPE, inibindo a diversidade de modelos pedagógicos alternativos e provocando a institucionalização precoce das crianças. Não menos importante é o educador reconhecer que a EPE não é um meio de “pré-escolarização” (Monge & Formosinho, 2016, p. 180), mas uma etapa fundamental para o sucesso escolar. Afinal, “assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Considere-se, ainda, que, sem o envolvimento de todos os intervenientes, é difícil este processo de transição, pois implica a prontidão, não apenas das crianças, mas de todos os que nele participam (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Seja qual for o nível em que trabalha, o profissional, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, deve promover uma aprendizagem sistemática que envolva ativamente as crianças. Neste sentido, o Trabalho de Projeto torna-se numa metodologia que pode conduzir práticas que permitam atingir as finalidades apresentadas. De facto, Martins et al. (2017) sugerem que se organizem e desenvolvam atividades orientadas para a realização de projetos. De forma similar, Lopes da Silva et al. (2016) defendem que a implementação de projetos, na EPE, por serem integradores e exigirem a mobilização de formas de saber diferentes, “promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 11). A metodologia mencionada traduz um reconhecimento de problemas ou interesses relevantes para as crianças, que se devem abordar de forma intencional e organizada. O profissional de educação identifica-os e usa-os como situações de aprendizagem, cuja intencionalidade se reflete num processo contínuo de ações, que visam cumprir um objetivo predefinido (Abrantes et al., 2002). Encontrar estes problemas não exige muita investigação. Basta observarmos os radicalismos cada vez mais presentes ou as crises humanitárias, problemas cuja resolução “passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade” (Monteiro et al., 2017, p. 3). Com base neste pensamento, surgiu o projeto desenvolvido em contexto de 1.º CEB, denominado *Ser humano no mundo: numa fuga para a igualdade*. Já em contexto de EPE, o desenvolvimento do projeto *Podemos ser o que quisermos* partiu, não de um problema social, mas do reconhecimento de um interesse particular das crianças (Cf. Capítulo III). É importante que o desenvolvimento das práticas educativas esteja alinhado com os projetos de intervenção, de modo a desenvolver capacidades e atitudes presentes nos documentos orientadores, como o PASEO (2017). Neste documento, é dada relevância à formação de pessoas munidas de valores e competências, como autonomia, pensamento crítico, capacidade de trabalho colaborativo, com respeito pela dignidade humana, com capacidade de aprender ao longo da vida (Martins et al., 2017). Segundo Abrantes et al. (2002), o Trabalho de Projeto permite, precisamente, o alcance destes objetivos, ao fomentar uma aprendizagem contextualizada e estimulante, que exige a colaboração. Não sendo uma tarefa fácil, por envolver a gestão de vários aspetos, como o tempo e os meios disponíveis ou os imprevistos que ocorrem, deve reconhecer-se o seu “enorme potencial educativo” (p. 31), pois atenta nos interesses das crianças, o que as motiva e implica durante o processo (Cosme et al., 2021).

Além disso, um processo complexo como este, que supõe a atividade das crianças, impera que estas tomem decisões. Justamente, citando Monteiro et al. (2017) “aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (p. 3), tendo sido objetivo desenvolver experiências pedagógicas em que isso fosse possível (Cf. Capítulo III).

O futuro exige não apenas que as crianças estejam conscientes sobre o mundo que as rodeia, mas que sejam capazes de encontrar soluções (Monteiro et al., 2017), procurando mobilizar esses conhecimentos para a vida prática, na resolução de problemas emergentes, revelando a construção de aprendizagens significativas. Para esta construção, importa salientar a importância de conhecer cada criança e o seu processo de evolução. Dessa forma, o professor ou educador pode, sempre que pertinente, atuar para a diferenciação pedagógica, ou seja, partir de um diagnóstico sobre o que a criança é capaz de fazer, atendendo aos seus interesses e necessidades, de modo a preparar atividades ou utilizar estratégias especificamente adequadas para a mesma e que façam sentido (Marques, 2000). É neste sentido que a diferenciação pedagógica se revela fundamental. Se se defende “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 2018, p. 2928), então compreende-se que é função dos profissionais de educação assegurar-se que, pesem embora as dificuldades de cada criança, estas vejam as suas potencialidades levadas ao limite, através da diversificação de estratégias e recursos, adequadas às características individuais dos educandos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018). Este dever de assegurar o direito à educação garantindo a igualdade de oportunidades deve ocorrer antes da escolaridade obrigatória, como, aliás, é evidenciado nas OCEPE, que preconiza a exigência de resposta a todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016), pois “todas as crianças são competentes, cada uma o é a seu modo, como ser único e singular” (Cardona et al., 2021, p. 50). Esta singularidade resulta, nomeadamente, do facto de criança ter experienciado diferentes vivências, construído determinados saberes e ser capaz de utilizar certas estratégias. Considerar essa diversidade é essencial para contribuir para uma construção de aprendizagens eficaz, pois a criança constrói novas aprendizagens através de um vaivém entre experiências que lhe são familiares e, portanto, que assimila, e o que é apresentado como novo e disruptivo, que, causando um conflito cognitivo, lhe exige uma nova acomodação e consequente construção de aprendizagem, como defende a teoria piagetiana construtivista (Lebrun, 2002). Ao desenvolver um projeto, o profissional aproveita a

motivação das crianças que, sentindo, realmente, o projeto como seu, estão motivadas e empenhadas, mobilizando de forma articulada e cooperativa os seus saberes, construindo novas aprendizagens e desenvolvendo competências sociais e pessoais (Abrantes et al., 2002). Constituindo um processo prolongado, a metodologia de Trabalho de Projeto envolve diferentes fases, partindo da definição do problema, em que se compreende o que o grupo sabe sobre o mesmo, através do levantamento das suas ideias prévias, passando, depois, pela planificação do trabalho que se vai desenvolver, o que implica estabelecer objetivos e estratégias, de seguida, estas são executadas e, no fim, há divulgação e avaliação do projeto (Vasconcelos et al., 2011). No que concerne às questões da divulgação e avaliação, um profissional deve ser capaz de promover situações de aprendizagem considerando a articulação com os educadores que se encontram para lá do portão da instituição (Monteiro et al., 2017). As famílias não podem unicamente procurar a escola para cobrar as dificuldades sentidas pelas crianças, por exemplo, e os profissionais não podem isolar as mesmas na responsabilização pela educação dos aprendentes. Cabe-lhes, portanto, promover o diálogo e a partilha de experiências, para um trabalho conjunto (Damasceno & Duarte, 2008), sendo a divulgação de projetos uma forma de atuar neste sentido. Os produtos resultantes, realizados pelas crianças, ganham relevância, por facilitarem a exposição de aprendizagens. Finalmente, o caráter avaliativo da fase final é também imprescindível, pois a avaliação “é essencial para se retirarem os ensinamentos da experiência vivida em comum” (Abrantes et al., 2002, p. 31). Por fim, dado o enfoque na resolução de problemas relevantes para as crianças, e sendo que, como referido, estes não se parcelam, compreende-se facilmente como o Trabalho de Projeto permite a articulação curricular defendida anteriormente.

Perante os pressupostos teóricos, parece evidente o papel das crianças, tanto na EPE como no 1.º CEB, e o que é, hoje esperado que consigam desenvolver. E o profissional de educação? O que é esperado dos futuros docentes? “Admira-se o profissional pela sua capacidade de adaptação, eficácia e perícia. A profissionalização culmina numa prática que se apoia numa base de conhecimentos racionais e adapta-se integrando práticas bem sucedidas em situação” (Altet, 2000, p. 27). Contudo, há um vazio entre os discursos e as práticas e, para o completar, é imprescindível o desenvolvimento profissional dos docentes em formação, que é mais fomentado quanto maior for a sua integração em comunidades práticas (Nóvoa, 2009). Concorde-se, neste sentido, com a perspetiva de que “a boa teoria só se torna real na boa

prática” (Roldão, 2017). Exige-se, portanto, interligar o conhecimento construído na universidade com o que se aprende nos contextos educativos, a fim de se projetar a docência “como profissão baseada no conhecimento” (Nóvoa, 2017, p. 1116). Os educadores e professores precisam de tomar consciência de que não são apenas funcionários que aplicam técnicas, mas profissionais que precisam de desenvolver ferramentas para uma busca contínua de conhecimento, que transformarão em saber pedagógico (Roldão, 2017). Estes profissionais vão construindo a sua identidade, assumindo a responsabilidade de contribuir para a transformação das práticas nas suas intervenções (Nóvoa, 2009). Assim, como defende Mendonça (1994), o profissional, ator no projeto educativo, avalia e problematiza as práticas do quotidiano, predispondo-se a um processo contínuo de aprendizagem. Compreende-se, então, que para esta constante aprendizagem o mergulho na prática em colaboração parece fazer sentido e ser essencial no desenvolvimento do *eu* profissional. Concordando com Nóvoa e Alvim (2022), consideram-se as intervenções realizadas na PES (Cf. Capítulo III) basilares para a construção da identidade profissional da mestrandia, pois, afinal, “um pássaro não voa dentro de água” (p. 96), sendo a inserção nos contextos essencial. Esta inserção vai ao encontro de uma aprendizagem ativa, que Moran (2018) defende para os aprendentes, referindo-se à colaboração e partilha. Estas viabilizam descobrir, desenhar projetos, construir algo novo, refletir sobre as conceções do mundo, as crenças e, assim, alargar os horizontes.

Que processo de construção identitária é este e o que envolve? Este processo constitui o desenvolvimento do autoconhecimento do profissional, da perceção que se constrói sobre o que é a profissão e sobre o papel que se quer assumir (Nóvoa, 2009). Considerando o perfil duplo desta formação, como se verifica na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, os princípios da formação inicial de educadores e professores assentam na aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos, como no desenvolvimento de métodos e técnicas, mas também nas dimensões pessoais e sociais que integram as suas funções. Nóvoa (2017) apresenta um conjunto de dimensões que, combinando o lado pessoal e profissional, se traduzem na construção desta identidade: o enriquecimento da densidade do conhecimento cultural e científico, a apropriação do carácter ético da profissão e o desenvolvimento da capacidade de atuar perante a imprevisibilidade. Importa, porém, relevar, citando Sarmiento (2009), que este não é um caminho solitário. Aliás, os docentes mais experientes e a colaboração entre diferentes intervenientes, como a família e as crianças, são centrais no processo de formação

profissional e a inserção do profissional no seu grupo de pares. Todos são necessários para “construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116). O objetivo de qualquer profissional é conduzir os educandos a construir aprendizagens. Para isso, é importante registar as práticas, refletir sobre as ações e avaliá-las (Nóvoa, 2009). As narrativas e notas construídas ao longo da PES, à medida que as intervenções descritas (Cf. Capítulo III) se foram concretizando, também foram importantes neste âmbito, pois foi necessário analisar o contexto e as práticas e refletir sobre os mesmos para conhecer a realidade e as ações que exigia. Afinal, o profissional “dá respostas, adapta-se aos pedidos, ao contexto, aos problemas complexos e variados” (Altet, 2000, p. 27). A consideração destes aspetos revelar-se-á (Cf. Capítulo II), resultado da observação necessária a este conhecimento. Contudo, isto não é, por si só, suficiente. Educar implica uma capacidade de fazer a diferença e lidar com o carácter público da profissão, de relacionar-se, de trabalhar em equipa e de comunicar. Há uma dimensão humanista na formação do profissional (Nóvoa, 2009). Neste sentido, o autor reforça que o lado pessoal não pode ser negligenciado, pois, citando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “a maneira como se pensa e concretiza as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento” (p. 115). Ou seja, os profissionais são pessoas, revelando as suas referências pessoais na prática e precisando de refletir sobre si mesmos (Nóvoa, 2009). Por se poder refletir sobre que profissional se quer ser, então, compreende-se que se possa falar em identidades, no sentido em que cada profissional, influenciado pelos diferentes fatores referidos, pensa e age de forma diferente (Sarmiento, 2009).

Na construção da identidade profissional, não se pode ignorar que a presente formação conjuga um duplo perfil. Embora vários aspetos sejam comuns, como foi retratado, há especificidades que devem ser tidas em consideração. Mostra-se, por conseguinte, relevante refletir sobre o perfil e as práticas associados ao 1.º CEB e à EPE.

1.2. SER PROFESSOR NO 1.º CEB

Apresentam-se, de seguida, alguns pressupostos teóricos referentes ao 1.º CEB que alavancaram a prática educativa. Na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, pode ler-se que “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser

coadjuvado em áreas especializadas” (p. 3070). Neste regime de monodocência, observado na PES (Cf. Capítulo II), espera-se um ensino globalizante que compreenda a articulação curricular como algo essencial para a aprendizagem. O mesmo documento estabelece como objetivos específicos para o 1.º CEB o desenvolvimento da linguagem, tanto no âmbito da oralidade como da leitura e escrita, a compreensão de noções aritméticas e de cálculo e, ainda, o conhecimento do meio e o domínio das diferentes expressões (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986). Ao professor do 1.º CEB, é atribuída a função de desenvolver o currículo, de forma inclusiva, promovendo o desenvolvimento de competências e saberes nos alunos de forma articulada e contextualizada, conduzindo a aprendizagens significativas. Considerando fatores concretos na sua ação, como as características, conhecimentos, capacidades e experiências prévias de cada aluno, deve delinear de forma adequada, pertinente e relevante a prática educativa. Esta “bagagem” do aluno deve ser usada como “alavanca” para construir novas aprendizagens. O docente precisa, também, de considerar a forma como ele próprio se relaciona com os outros, devendo a família e a comunidade ser convidadas a integrar o processo educativo. Neste sentido, deve promover um ambiente de bem-estar, que favoreça as aprendizagens nas diferentes áreas (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, 2001).

Como se compreende através do mesmo documento, no âmbito da área de Português, são promovidas competências nos vários domínios, sendo relevada a necessidade de os alunos aprenderem a usar a língua de forma contextualizada, em situações de comunicação. Na área da Matemática, destaca-se a importância de se construir ligações entre a disciplina e a vida real, para mobilizar os conhecimentos no quotidiano, conectar conteúdos, dentro e fora desta área e resolver problemas, garantindo a compreensão de diferentes processos e o uso de vários materiais. Na área de Estudo do Meio, espera-se que sejam estimuladas a curiosidade, a experimentação e a capacidade do aluno de questionar e de relacionar o que aprende na escola com o que acontece no exterior. Por fim, porque não só destas disciplinas se faz o currículo, as expressões não são descuradas, sendo claro que cabe ao professor do 1.º CEB atribuir-lhes a atenção que é dada às restantes áreas (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, 2001). Se razões faltam aos professores para que seja dada esta atenção, importa, pelo menos, como refere Cardoso (2013), que haja consciência, por exemplo, de que a prática de atividade física propicia um melhor rendimento escolar, além de contribuir para o bem-estar e a confiança dos alunos. Da mesma forma, considerem-se também as expressões

musical, dramática e plástica. Além de instigar o apreço pela arte e a compreensão da sua importância, compete ao professor proporcionar atividades que estimulem a criatividade e a expressão, através da utilização de diferentes materiais, instrumentos e técnicas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001).

Repare-se que o foco não está centrado apenas em conhecimentos, mas na promoção de capacidades, como se pode verificar na evolução que tem ocorrido do currículo. No Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, pode verificar-se que, há uns anos, a ação do professor quanto à gestão do currículo devia ter como referência “os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por cada ano de escolaridade e ciclo de ensino” (p. 4013). No entanto, com o surgimento do PASEO, em 2017, os profissionais passaram a orientar-se para uma educação que prepare os aprendentes para responder aos desafios enfrentados pela sociedade global, incerta do futuro, num mundo global em mudança e, por isso, mostra-se “necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 2018, p. 2928). Visando esta possibilidade, como promulgado no mesmo Decreto-Lei, é dada às escolas e aos professores mais autonomia, para que possa ocorrer flexibilidade curricular e o currículo possa ser gerido de diferentes formas, a fim de promover o desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais (AE). Que aprendizagens são estas? Em Diário da República, é promulgado o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, onde se reconhece, por um lado, a extensão do programa e das metas como fonte de impedimento da consolidação de aprendizagens e do desenvolvimento de competências relevantes e, por outro lado, alguma falta de articulação horizontal e vertical. Assim se justificou uma reorganização curricular, com identificação de AE, que fossem ao encontro do que é esperado no PASEO. Estas aprendizagens passam a ser o referencial para os professores e constituem um conjunto de saberes articulados, capacidades e atitudes, que, por serem considerados indispensáveis e significativos, devem ser desenvolvidos por todos os alunos.

A alteração dos referenciais, por si só, não é suficiente para garantir mudanças produtivas nas práticas, dado que é necessária uma reflexão sobre a forma como o professor procura potenciar a construção pelos alunos das aprendizagens referidas. No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, defende-se um trabalho interdisciplinar, a dinamização do Trabalho

de Projeto, com valorização do papel do aluno, que precisa de construir aprendizagens significativas. Ora, a construção de aprendizagens significativas implica que haja tempo para uma integração pedagógica dos saberes, através de práticas que promovam a articulação curricular, favoreçam a diversificação de estratégias e ferramentas avaliativas e possibilitem o desenvolvimento de competências alinhadas com as preconizadas nos documentos orientadores, nomeadamente a nível de pesquisa ou que perpassam pelo “domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (p. 2929). Considerando estas indicações, compreende-se porque o ensino tradicional, sustentado em metodologias transmissivas, é redutor e inibidor do alcance destes objetivos, visto que não cria espaço e tempo para que estas práticas inovadoras e integradoras se possam desenvolver. Numa pedagogia transmissiva, “em que educar se identifica com instruir e aprender, com reproduzir” (Cosme et al., 2021, p. 13), o professor narra e os alunos apenas aprendem a memorizar. É feito um depósito, um comunicado e, se o professor fornece a informação toda, o aluno não precisa de ser criativo, de inventar, de transformar, não havendo saberes construídos (Freire, 2006). Permanece, assim, uma imagem de “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99). Contudo, percebemos que o saber se constrói quando o aluno pesquisa, compreende, descobre, reinventa e mobiliza esse conhecimento para a sua vida. Neste sentido, não pode ser visto como ignorante, num papel redutor de quem não sabe e necessita que lhe transmitam a informação (Freire, 2006). Portanto, para se ser bom professor não basta conhecer profundamente um determinado tema a abordar (Cardoso, 2013), mas construir práticas educativas que possam favorecer uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Que alternativas tem, então, o professor de 1.º CEB face a este ensino? As circunstâncias atuais exigem que os professores sejam capazes de responder aos novos problemas sociais e perspetivem uma ação confiante e potenciadora de práticas inovadoras (Quadros-Flores et al., 2013). Assim, devem potenciar-se práticas educativas assentes numa pedagogia, para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), participativa, em que o professor assume a função de “organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (p. 100) e a criança é vista como um ser capaz, sensível e inteligente. Paulo Freire

(2006) defende uma educação que preconize a problematização e diálogo, pois acredita em práticas em que tanto o professor como o aluno assumem a função de educando e educador. Na linha de pensamento do autor, o aluno não se pode desligar da realidade, visto que é essencial dar oportunidades de aprendizagem em que estes tenham de capturar e atribuir sentido ao que acontece no mundo, enquanto realidade em transformação. Acrescenta que, quando o professor coloca situações de problematização, que envolva um sentido do mundo em que estão inseridos, estes sentem-se desafiados e motivados a compreendê-las e a resolvê-las, uma vez que desenvolve um caráter crítico e significativo perante o problema, e, por isso, leva-os à construção dos seus conhecimentos (Freire, 2006). A respeito disto, Moran (2018) refere que o ser humano aprende de forma ativa, ao longo de toda a vida, o que permite que vá ampliando a sua perceção sobre o mundo nos diferentes aspetos e vá enfrentando os desafios que lhe são colocados. É a esta capacidade de resposta que a educação se deve dedicar, como mencionado anteriormente. Por isso, os métodos transmissivos não são eficientes para uma verdadeira compreensão, ao contrário de uma aprendizagem ativa, com questionamento, experimentação, reflexão e partilha, levando os alunos para níveis mais complexos, de forma progressiva, e integrando metodologias ativas. Por outras palavras, a aprendizagem significativa impõe alunos ativos, com oportunidades para que sejam estimulados e usem os conhecimentos prévios a fim de construir novos, sendo que não podemos esquecer que cada indivíduo aprende de forma distinta (Moran, 2018).

Concordando com Moran (2018), é essencial que todos os alunos reconheçam o seu potencial para evoluir constantemente e, por isso, “o professor nunca por nunca deve desistir de tentar motivar os alunos para o conhecimento” (Cardoso, 2013, p. 138). É certo que terão a orientação do professor, que deve ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, potenciando a motivação e o desenvolvimento de cada um, mas são eles os protagonistas, envolvidos na aprendizagem e participando efetivamente na sua construção. Ora, conhecer os alunos, os seus interesses e perceber a forma como veem o mundo é um fator primordial para que, ao planear um projeto, este faça realmente sentido para os educandos e seja um projeto para o qual estejam motivados e assumam um compromisso (Moran, 2018). Como se pode verificar (Cf. Capítulo III), foi precisamente sobre o reconhecimento destes aspetos que se construiu o projeto da PES, significativo para a sua aprendizagem e potenciador da construção de valores essenciais na sociedade atual, como a empatia ou a solidariedade.

É claro, então, que a transmissão não podia ser o meio de atuar ao longo da PES, optando-se por seguir metodologias e estratégias de aprendizagem mais ativas. Quando o professor opta por determinadas ações didáticas, está a construir um caminho de ensino e aprendizagem que pode, ou não, ser potenciador de aprendizagens significativas (Cosme et al., 2021). Neste sentido, vivendo-se, hoje, momentos de inovação, algumas estratégias se têm destacado, pelo facto de se mostrarem eficientes no cumprimento dos objetivos da educação (Quadros-Flores et al., 2013). No Capítulo III, serão evidenciadas algumas ao longo das intervenções, reforçando que foram utilizadas de forma contextualizada, numa perspetiva construtivista de articulação curricular de saberes, em que o aluno é, de facto, o construtor do seu conhecimento. Também a cooperação foi implicada no processo, uma vez que, segundo Cosme et al. (2021), esta se torna importante para que haja “entreaajuda, a partilha de materiais e opiniões, a discussão, e o consenso” (p. 63). Esta opção deve-se à crença de que, como defende Sanches (2005), o incentivo ao trabalho em pequenos grupos, em que cada um dos elementos assume a responsabilidade pelas tarefas a realizar, é uma estratégia potenciadora de interações e dinâmicas, favoráveis à aprendizagem. Para o autor, quanto mais for promovido este trabalho, maior será a autonomia dos alunos neste tipo de dinâmicas, tendo o professor mais tempo e espaço para dar apoio àqueles que apresentam maior dificuldade e que dele necessitam. Considerando as características da turma neste sentido (Cf. Capítulo II), este foi um aspeto que pesou na utilização desta dinâmica/estratégia. Além disso, a tentativa de estabelecer um fio condutor ao longo das aulas foi um aspeto considerado, como será possível verificar (Cf. Capítulo III). Neste sentido, as práticas foram organizadas em unidades de aprendizagem, uma forma de organização de atividades que permite aos alunos relacionarem os conteúdos, atribuindo-lhes um maior significado e relacionando-os com a realidade (Freschi & Ramos, 2009). Isto, uma vez que sobrecarregar os alunos com tarefas, simplesmente para que estejam ocupados, quando estas não têm um sentido, é, em si mesma, uma ação sem sentido (Cardoso, 2013). Como é que atribuímos este sentido? Além da organização mencionada, importa referir que os primeiros minutos da aula são essenciais para motivar os alunos e para que compreendam o que irá acontecer. Por isso, o autor propõe que, no início da aula, se coloque um desafio à turma, que estimule a reflexão e que oriente para a temática em estudo. Partir, portanto, da construção de mapas mentais e da colocação de questões, a fim de concretizar o mencionado e de fazer um levantamento dos conhecimentos

prévios, foi uma abordagem frequente nas intervenções da PES. Fazer com que as atividades partam destes saberes e experiências prévias é relevante, porque o aluno reconhece o que lhe é familiar, atribuindo maior significado e importância às novas aprendizagens (Leite, 2012).

Finalmente, no panorama atual, os desafios colocados à área da educação implicam o desenvolvimento de competências e capacidades de pesquisa, seleção e compreensão de informação sobre o mundo, num tempo em que a informação é vasta e variada. Essa leitura do mundo e da realidade societal exige que o aluno desenvolva a sua literacia digital (Pereira, 2011). Repare-se que, como apresentam Quadros-Flores et al. (2013), as TIC, além de envolverem os alunos, permitem que estes se encontrem no centro da aprendizagem, que participem ativamente e compreendam o que estão a aprender, que trabalhem colaborativamente e, por tudo isto, melhorem os resultados da aprendizagem. Com elas, favorece-se uma “abordagem construtivista em que se privilegia a aprendizagem colaborativa” (Cardoso, 2013, p. 296). Acontece que, embora se reconheça o seu fator motivador, alguns professores não dispõem de condições necessárias para estarem incentivados a usá-las, nomeadamente no que diz respeito à formação e aos recursos disponíveis no contexto escolar (Quadros-Flores et al., 2013), que por vezes, se refletem como fatores inibidores da integração pedagógica das TIC nas práticas educativas (Graça et. al, 2021). Assim, apesar de a presença de recursos tecnológicos ser valorizada pelos professores, muitos acabam desmotivados, face às condições dos equipamentos disponíveis nos contextos e, por isso, também ao longo da PES, esta realidade foi tida em consideração (Capítulo II) para o desenvolvimento das práticas. O recurso à robótica e o desenvolvimento de competências de programação são um exemplo deste uso das TIC (Cf. Capítulo III), dadas as potencialidades que apresenta. Além de motivar os alunos para a aprendizagem, este recurso favorece a promoção da capacidade de resolução de problemas e permite criar ambientes ou situações em que seja feito apelo à mobilização dos saberes dos alunos ao nível das diferentes áreas (Ribeiro et al., 2011). Como defende Prensky (2001), os professores precisam de práticas que articulem o ensino do currículo tradicional com os interesses e competências digitais que os jovens de hoje querem e precisam de desenvolver, atingindo-se este objetivo se eles próprios se motivarem para o desenvolvimento destas competências. Abrantes et al. (2002) reforça a importância de combinar as TIC com a metodologia de Trabalho de Projeto, pois disponibilizar mais informação para os alunos e apoiá-los na exploração e reflexão sobre problemas reais

gera oportunidades para a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. No entanto, recorrer às TIC não é sinónimo de criar uma aula produtiva (Cardoso, 2013), nem as TIC devem ser vistas como um fim, mas como um meio para alcançar determinado objetivo. Segundo o autor, um professor não pode cair no erro de usar as tecnologias, sem ter em consideração as circunstâncias e o objetivo que pretende alcançar através desse uso. É, portanto, imprescindível que as integre pedagogicamente na prática, de forma construtivista. Ao longo da PES, como apresentado (Cf. Capítulo III), procurou-se recorrer às TIC, utilizando ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), de distintas formas, visando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a temática em estudo, numa perspetiva de pesquisa, recolha, seleção e análise de informação, realização de exercícios de consolidação ou produção das suas criações. Essa utilização pedagógica das TIC implicou que a mestranda desenvolvesse também a sua literacia digital, pois “a Competência Digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (Graça et al., 2021, p. 27). Por isso se destaca que, ao longo da PES, a mestranda se tornou mais capaz de lidar com estas ferramentas (Cf. Capítulo III), desenvolvendo a sua literacia digital, competências estas importantes na sociedade de informação em que vivemos.

Concluindo, o professor do 1.º CEB estrutura-se com todos os aspetos apresentados. Não há uma forma ideal de ser professor. Recordando o que é defendido por Nóvoa (2009), cabe ao professor, que se forma permanentemente no exercício da sua profissão, construir a sua identidade profissional e, enquanto pessoa, escolher que docente quer ser. Além dos conteúdos e das competências, considerando que os alunos, no 1.º CEB, passam muitas horas na escola, que é lá que estabelecem muitas relações e que são, ainda, crianças em plena descoberta do mundo e do que é considerado certo ou errado, na sociedade em que estão inseridos, cabe ao professor, como defende Silva (1997), ajudá-los a fortalecer o seu caráter e a orientar as suas ações para o bem. O professor deve assumir uma relação, “onde o outro, onde o aluno está sempre primeiro. É uma relação que tem o outro, o aluno, por princípio e fim” (p. 171). No entanto, nem sempre a responsabilidade perante a comunidade é referenciada. Na perspetiva da mestranda, este compromisso não pode ser esquecido. Assim, compreendendo o que menciona Silva (1997), reconhece-se que ser professor implica vocação, prazer na disponibilidade e dedicação aos outros e na recolha dos resultados. Posto

isto, apesar de os resultados poderem não ser vistos no imediato, “eles hão-de florescer, desabrochar e deles essas crianças e esses jovens tirarão proveito. É nisso mesmo que consiste o prazer que se tira da profissão: o prazer de ser bom para os outros” (p. 172).

Por fim, na construção da identidade docente, devemos ser críticos, pois, como defende Silva (1997), o professor deve mostrar-se um exemplo daquilo que incentiva os alunos a ser e a fazer, até porque os mais novos precisam de orientar as suas ações com base em referências, que, muitas vezes, encontram no docente (Cardoso, 2013). No entanto, devemos estar conscientes de que ninguém é perfeito e, por isso, nada se ganha em fingir a propriedade de falso conhecimento. “Mais tarde ou mais cedo, os alunos irão perceber que o professor não é consistente com a imagem que pretende transmitir e nessa altura, perderá aquilo que é fundamental: credibilidade” (p. 132). Nem sempre o professor consegue executar o que planeou, o que acha justo ou o que pretendia, o que causa conflitos internos e frustração (Silva, 1997), mas, aí, a honestidade e a humildade devem imperar. Neste sentido, é importante que o professor crie um ambiente onde os alunos não tenham medo de participar e de errar, onde se sintam seguros, motivados e concentrados (Cardoso, 2013), assente numa relação de professor-aluno e aluno-aluno de mútuo respeito, com disponibilidade, aceitação (Silva, 1997) e acrescenta-se, ainda, com verdade.

1.3. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA

Direcione-se, agora, a atenção para alguns pressupostos teóricos referentes à EPE que sustentaram a prática educativa. Em primeiro lugar, importa definir o que é a EPE e compreender o que dela se espera, atualmente. De caráter facultativo e destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingressar no 1.º CEB (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986), esta ocorre nos estabelecimentos de onde se espera a prestação de serviços orientados para o desenvolvimento das crianças, através de atividades educativas e de apoio à família (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, 1997). Durante anos, atribuía-se à EPE uma função de caráter social, no sentido em que servia para satisfazer “as necessidades básicas de higiene e de alimentação de crianças desfavorecidas” (Marta, 2015, p. 115). Para tal, “gostar de crianças e ser de boas famílias era suficiente” (p. 115). Felizmente, hoje, merece outro reconhecimento e ocupar o lugar de educador implica outras competências. “A

sociedade portuguesa faz hoje mais exigências à educação e particularmente à educação pré-escolar” (p. 113) e, portanto, a aprendizagem realizada neste contexto deve acompanhar esta evolução. De acordo com a Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, da EPE espera-se a promoção do desenvolvimento integral da criança, através de experiências democráticas que contribuam para a compreensão do seu papel enquanto membro da sociedade. A criança precisa de se sentir bem, segura, ver-se envolvida em atividades e projetos que relacionam a família e a comunidade, despertar o pensamento crítico e a curiosidade e expressar-se através das suas múltiplas linguagens. Na pedagogia de *Reggio Emilia*, Malaguzzi aponta para 100 linguagens, estruturantes para se expressarem e, representando a forma como veem o mundo, poderem “construir e produzir a sua cultura” (Lino, 2013, p. 125). Desta imensidão de formas de comunicar, são exemplos não só as palavras, como também gestos e movimentos, “desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música” (p. 125), que se procuraram incentivar e escutar ao longo da PES (Cf. Capítulo III). Soncini (2016) refere que, na impossibilidade de comunicar de forma eficaz através da linguagem verbal, se toma consciência de que o ser humano dispõe de vários órgãos sensoriais, a que pode recorrer para se expressar de múltiplas formas e comunicar com os outros e com o mundo. Concordando com Souza e Veronesi (2019), reconhecer estas múltiplas linguagens é essencial, sobretudo na infância. As crianças são seres inteiros, com várias formas de se expressar e atribuir sentido ao mundo. Portanto, “a fala e a escrita não são mais importantes que um gesto ou toque, nem tampouco a visão é soberana ao olfato” (p. 52), devendo ser-lhes reveladas todas as possibilidades de interação com o mundo.

Onde entra o educador de infância no cumprimento do que se espera da EPE? A resposta dependerá, desde logo, de um fator relevante: a conceção que o próprio educador tem de criança, uma vez que esta guia as suas práticas. De acordo com Souza e Veronesi (2019), “a conceção de criança foi construída historicamente, transitando pela criança concebida como adulto em miniatura até ao sujeito de direitos” (p. 39), mas, nos contextos, nem sempre se verifica esta mudança. A infância é uma fase única, onde se constroem memórias e vivenciam experiências essenciais, determinantes para a vida do indivíduo. Não é um tempo de espera para se ser adulto. Quando o educador se dispõe a confiar nas capacidades das crianças, potencia essas vivências e permite-se a aprender com elas. Confiar implica deixá-las produzir a sua cultura, expressar-se, interagir, participar e atribuir sentido ao

seu mundo. Para Marta (2015), falar de ser educador de infância implica falar de uma ética de cuidar e educar, que se articulam e contribuem para que as crianças saibam agir autonomamente. Cabe ao profissional responder às suas necessidades básicas, sem descuidar a sua função enquanto promotor do desenvolvimento de conhecimentos e competências. Neste sentido, impõe-se, por um lado, considerar que o profissional exerce a sua profissão em constante contacto com crianças pequenas, num espaço onde os afetos e o diálogo são essenciais e “onde a criança e o profissional devem aprender a ser felizes, num clima de convivência saudável” (Marta, 2015, p. 147). Por outro lado, é função do educador, com papel de orientador, “despertar nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitam aceder ao conhecimento construído e a construir” (p. 137) enquanto sujeito ativo. Para o conseguir, precisa de abandonar o papel de quem tudo sabe e disponibilizar-se a ouvir as crianças, participando nas suas descobertas com um olhar sensível e curioso, disposto a aprender (Souza & Veronesi, 2019). Com base no que este olhar lhe permite compreender, estimula cada uma, visando a construção de aprendizagens significativas e diversas (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, 1997). Para isso, deve reconhecer que cada criança é um ser singular e, sendo empático perante a sua realidade, compreender o desenvolvimento global e as experiências de cada uma (Moyle, 2010). Considerando a sua individualidade, o educador observa para planificar atividades que vão ao encontro das suas necessidades, partindo dos seus conhecimentos e competências prévias, sendo flexível e integrando as propostas das crianças ou imprevistos emergentes (Lopes da Silva et al., 2016). Depois, o profissional integra de forma transversal todas as áreas do saber (Cf. Capítulo I). Assim, enquanto desenvolve atitudes e valores importantes enquanto cidadã, a criança aprende a utilizar as diferentes formas de linguagem para interagir e construir as suas representações sobre o que a rodeia, despertando a capacidade de questionar e querer compreender o mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Note-se, ainda, que, para esta formação enquanto cidadã, crítica, consciente e ativa, as TIC, por exemplo, podem ser aliadas competentes. Não só no 1.º CEB devem ser valorizadas (Cf. Capítulo I). Também os educadores se devem adaptar à evolução da sociedade e às novas realidades, reinventando-se e reconhecendo as potencialidades lúdicas e motivacionais destas ferramentas (Marta, 2017). De referir, ainda, que, para que o contexto educativo, enquanto organização, funcione, se exigem redes de comunicação que permitam as relações interpessoais entre os seus membros, profissionais e

famílias que, partilhando o mesmo objetivo, “devem saber trabalhar em conjunto” (Marta, 2015, p. 91), algo observado no contexto (Cf. Capítulo II) e reforçado na PES (Cf. Capítulo III). Isto, porque é função do educador facilitar estas relações, a fim de garantir a participação e interação de todos no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Inspiremo-nos, por exemplo, no destaque que a pedagogia de *Reggio Emilia* atribui a esta dimensão, pois os pais, educadores e outros cidadãos trabalham de forma colaborativa em torno da experiência educacional. Este sentido de vivência em comunidade, baseado na crença de que “todos aprendem com todos” (Lino, 2013, p. 111) é um dos principais pilares deste modelo.

Como referido, ao longo dos anos, tem-se observado a mudança da visão sobre a EPE. Passou de uma função de cuidar, como extensão do trabalho das famílias, para um “instrumento de transformação social crucial para criar uma sociedade melhor e atender a objetivos tanto sociais quanto económicos” (Brooker, 2010, p. 18). Os novos desafios lançados colocam novos desafios aos educadores e à construção da sua identidade profissional. Como conseguem cumprir a sua função? Segundo Marta (2015), para dar resposta aos desafios que lhe são apresentados, tem de ser criativo, capaz de pensar sobre si próprio, reconhecer e aplicar conhecimentos de forma inteligente. Deve reconhecer-se esta importância, pelo peso no sucesso das crianças e no desempenho dos profissionais, a quem se pedem práticas inovadoras e transformadoras. Como saber que práticas se devem adotar? A resposta não é imediata. Como acontece com o professor de 1.º CEB, cada educador constrói a sua história ao longo dos anos e as primeiras experiências na profissão são decisivas para a criação da sua identidade (Nóvoa & Alvim, 2022) e “para uma relação serena e confortável com a profissão” (Marta, 2015, p. 142). Esta identidade é condicionada por diversos fatores, mas as crenças de cada um, não estanques, pesarão também nas práticas adotadas. “Se acreditarmos que a vida das crianças deve ser divertida, desafiadora em termos cognitivos e físicos, e cheia de amor, por exemplo, devemos todos nos esforçar para criar um ambiente que preencha essa ambição” (Moyle, 2010, p. 89). Ademais, lembrando o facto de cada criança ser única, não podemos considerar que apenas um estilo de pedagogia permite responder às necessidades de todas (Moyle, 2010). Um educador está em constante procura de nova informação e conhecimento que permita atribuir sentido ao que faz (Marta, 2015), isto é, que permita construir um quadro concetual que sustente a sua prática pedagógica. Porque “a pergunta sobre o que deve ser a educação pré-escolar não pode ser objeto de uma única resposta,

completa e definitiva” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72), considera-se relevante uma breve revisão das perspectivas de diferentes modelos pedagógicos, sobre os quais se procuraram sustentar as práticas desenvolvidas ao longo da PES, em parte, refletidas no Capítulo III.

Primeiro, a previsão de ações futuras e a reflexão sobre práticas passadas são fulcrais para que a criança se construa como aprendente, curiosa e interessada, num processo participativo e democrático (Lopes da Silva et al., 2016). Ora, segundo o modelo da Pedagogia-em-Participação, perspectiva da Associação Criança, a participação da criança inicia-se quando lhe é dada oportunidade de negociar o que e como aprender, traçando com ela objetivos e atividades. Neste modelo, planificar impõe criar momentos em que as crianças partilham as suas propostas, fazendo-se ouvir e aprendendo a ouvir os outros. Assim, revela-se a importância de escutar, que deve traduzir-se na procura de conhecimento sobre os seus interesses, saberes e motivações, sendo, quer a escuta quer a observação, um “porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49). Também na pedagogia *High/Scope* se reconhece a importância desta observação, defendendo-se que uma ação educativa adequada implica, necessariamente, a observação da criança. Só esta permite programar a ação articulando as orientações curriculares com a realidade do contexto (Hohmann & Weikart, 2009). A observação deverá, assim, ser constante, pois as crianças, a todo o instante, se dão a conhecer. Neste sentido, a documentação pedagógica é relevante, por informar sobre os processos e realizações das crianças, revelando os seus conhecimentos e competências, constituindo-se uma ferramenta de apoio à reflexão por parte do educador sobre a sua prática (Lopes da Silva et al., 2016). Há, particularmente, uma estratégia que deve ter atenção: a observação das brincadeiras.

A observação e o envolvimento do educador nas brincadeiras cria oportunidades para conhecer melhor a personalidade de cada criança e as suas motivações intrínsecas (Neto, 2020), além de permitir perceber os seus conhecimentos e habilidades (Silveira & Cunha, 2014). A brincadeira, forma natural com que a criança atribui sentidos ao mundo, revela o modo holístico como aprende (Cardona et al., 2021). Segundo Neto (2020), a criança brinca, porque esta é uma atividade prazerosa, mas, ao fazê-lo, “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se autónoma” (p. 11). Foram já mencionadas as competências, presentes no PASEO, que se esperam num jovem, exigidas pela sociedade atual, em constante mudança e em clima de incerteza (Cf. Capítulo I). Ora, “o brincar e ser

ativo na infância, em diversos contextos de vida, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência” (Neto, 2020, p. 43). Além de ser uma forma de expressão de personalidade, é, ainda, promotor da criatividade, da responsabilidade, da tomada de iniciativa, da relação com os outros, sendo também, neste sentido, essencial para o desenvolvimento da expressão oral (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, tendo sido reconhecidos alguns destes aspetos como dificuldades a ter em consideração na prática, após a observação do contexto (Cf. Capítulo II), acrescem os motivos para se ter procurado respeitar o direito da criança a realizar esta atividade ao longo da PES, bem como criar, através do projeto desenvolvido, materiais e condições para estimular a brincadeira, nomeadamente o jogo simbólico (Cf. Capítulo III). Note-se que, citando Carlos Neto (2020), brincar a fazer de conta é representar a realidade social e permite que a criança aprenda sobre a cultura do adulto, imitando e construindo objetos. Reconhece-se, portanto, que criar condições para que o brincar não seja menosprezado é “um assunto muito sério” (p. 24), pois “brincar não é um passatempo ou um entretenimento. É um modo de pôr em ação o pensamento” (p. 42). Se não se reconhecer esta seriedade, se o tempo das crianças for preenchido com formas de as institucionalizar e se o objetivo do jardim de infância for, sobretudo, preparar as crianças para a escola com permanentes atividades de caráter pedagógico, então será inibido o desenvolvimento integral da criança que o brincar possibilita (Silva & Sarmiento, 2017).

Acontece, ainda, que, nas suas brincadeiras, as crianças têm uma preferência natural por passar o seu tempo ao ar livre. Consentir que o façam é permitir-lhes dar o salto para a aprendizagem. No entanto, a excessiva procura de segurança pelo adulto pode condicionar a liberdade de que as crianças necessitam. Elas precisam de desenvolver competências para, autonomamente, serem capazes de se manterem seguras e de atentarem à segurança dos outros, sem que esta preocupação se transforme num inibidor de brincadeiras (Silveira & Cunha, 2014). “Se as crianças não correm riscos, não podem aprender a viver em segurança” (Neto, 2020, p. 60). As crianças precisam dos riscos, ainda que, naturalmente, controlados. É no confronto com estes que elas, seres humanos inteligentes, de forma ativa, lúdica e prazerosa, resolvem problemas, aprendem e se desenvolvem. As atividades devem, por isso, variar desde os jogos tradicionais a andar à chuva, correr, equilibrar-se, perseguir, brincar com areia e água, trabalhar a madeira ou construir com paus e outros materiais soltos. Podem estar associadas a riscos ou podem sujar, mas são essenciais (Neto, 2020). Considerando que,

como defende o autor, incluir intencionalmente materiais no espaço exterior favorece os contextos e experiências de brincadeira livre, justificou-se a atuação neste sentido, na PES (Cf. Capítulo III), de acordo com as condições disponíveis e o espaço existente.

Há que considerar, no entanto, que, embora as aprendizagens das crianças ocorram, frequentemente, de forma espontânea, nas brincadeiras, o educador atua também com intencionalidade educativa para proporcionar práticas pedagógicas consistentes, num ambiente estimulante, espelho da reflexão elaborada e do sentido que atribui à sua prática (Lopes da Silva et al., 2016). É deste modo que, partindo das observações realizadas durante o brincar e suscitando a curiosidade e vontade de aprender, podem surgir novos projetos, com propostas intencionalmente delineadas para compreender a realidade (Lopes da Silva et al., 2016). Na pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), defende-se esta estratégia. Segundo Niza (2013), a exploração espontânea das crianças, no tempo lúdico, gera oportunidades para que se espantem, para que se interroguem, justificando o surgimento de eventuais projetos, quer por iniciativa da criança, quer propostos pelo adulto. No presente capítulo, foram já explorados os benefícios que o desenvolvimento de projetos apresenta para a construção de aprendizagens pelas crianças. Em diferentes modelos pedagógicos para a EPE, este reconhecimento pelo trabalho de projeto é evidenciado. Na perspetiva da Associação Criança, defende-se que este “garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011, p. 72). Na perspetiva dos seguidores de *Reggio Emilia*, de acordo com Lino (2013), a duração dos projetos é variável, devendo o foco assentar nos interesses reais observados, ou seja, um projeto deve prolongar-se até que deixe de fazer sentido para o grupo. De acordo com Edwards (2016), quando se desenvolve um projeto, os profissionais “realmente não sabem onde o grupo vai parar” (p. 162) e isto pode revelar-se assustador quando a experiência é, ainda, diminuta. Contudo, concordando com Carlos Neto (2020), “a vida é toda um jogo de grande incerteza” (p. 33) e escutar implica estar disposto a aceitar essa incerteza (Rinaldi, 2016). Possuir esta abertura é, portanto, imperativo se não pretendemos cair na tendência de uma pedagogia transmissiva com práticas totalmente pré-programadas. Oliveira-Formosinho (2013), revisando sobre a pedagogia *High-Scope*, refere que, ao possibilitar à criança tomar iniciativa e propor experiências enriquecedoras para a aprendizagem das mesmas, o adulto tem um papel “menos diretivo e mais de apoio e suporte” (p. 75). Porém, isto não significa que assuma uma postura passiva, competindo-lhe também

tomar decisões e iniciar atividades. O que importa compreender é que “a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança” (p. 76). Concordando com Edwards (2016), o currículo emerge das interações que ocorrem no contexto e, dessa forma, “os trabalhos de projeto assumem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem” (p. 130). Atente-se na referência feita às interações.

Como defendido na perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1962, como citado em Vasconcelos, 1997), o contexto social e a interação com os pares são essenciais para a construção de aprendizagens e o alcance de níveis de desempenho superiores. Ora, na Pedagogia-em-Participação, defende-se a necessidade de desenvolver o sentido de pertença a um grupo, implicando aprendizagens sobre o modo como nos relacionamos com os outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Corroborando com esta perspectiva, considera-se essencial fomentar as interações, “tão relevantes como as experiências de apropriação comunicativa e significativa das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares” (p. 40). Em *Reggio Emilia*, as crianças são incentivadas a partilhar as suas opiniões entre si. Valorizar esta partilha conduz a que estas compreendam que podem ensinar os outros e aprender com eles, transformando as diferenças em recursos para a aprendizagem (Lino, 2013). Não se ignore, contudo, a perspectiva construtivista de Piaget, já mencionada no presente capítulo e que, aliás, sustenta a metodologia de *High/Scope*, também orientadora, em alguns aspetos, para a prática da PES. Defende-se a validade de ambos os pensamentos. Como exposto por Lino (2013), as crianças aprendem individualmente, mas têm na interação com os pares uma forma de construção de conhecimentos em grupo, resultante da negociação, da partilha e da colaboração com os mesmos. Através da promoção do trabalho colaborativo e do diálogo, elas desenvolvem a consciência de que “o grupo multiplica capacidades, inteligências, pontos fortes e que, em situações de problemas, as dificuldades são partilhadas pelo grupo, sendo de mais fácil resolução” (p. 118). Igualmente, na ação dos profissionais defensores do MEM, pode rever-se esta perspectiva. Os contextos educativos são “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). É através destas práticas que as crianças se apropriam do conhecimento. A partilha do que cada uma sabe é vista como um ato solidário, civicamente relevante (Niza, 2013). Da mesma forma, Hohmann e Weikart (2009), fundadores da pedagogia *High/Scope*, acreditam que se constroem relações de confiança sempre que as crianças são incentivadas a procurarem a ajuda umas das outras

para resolverem os problemas. Os educadores de *Reggio Emilia* chamam-lhes “nós cognitivos” (Edwards, 2016, p. 162), oportunidades para testar ideias, confrontar hipóteses e construir novas aprendizagens. Por isso, neste modelo, a organização das salas visa a estimulação da resolução de problemas de forma colaborativa (Edwards et al., 2016). Afinal, em pequenos grupos, as crianças desenvolvem habilidades sociais, precisam de compreender a perspectiva do outro, de comunicar, de ser solidárias e, com o apoio do educador, reconhecer a importância de estarem juntas, colaborando para um projeto comum (Dubovik & Cippitelli, 2018). Salienta-se, contudo, que não basta juntar as crianças. A interação, por si só, não é o único fator a ter em consideração. Em MEM, procura-se que os grupos sejam constituídos de forma a garantir a heterogeneidade no que às idades diz respeito, pois se acredita que esta diversidade favorece dinâmicas sociais, garantindo-se “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149). Esta heterogeneidade é procurada na Pedagogia-em-Participação, como forma de enriquecimento cultural (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Posto isto, considerando todas as potencialidades apresentadas e as dificuldades evidenciadas pelas crianças no que diz respeito ao trabalho colaborativo, após a observação do contexto (Cf. Capítulo II), promoveram-se momentos em pequenos grupos, nomeadamente, para elaborar construções, com potencialidade explanadas aquando da apresentação das atividades realizadas na PES (Cf. Capítulo III).

Concluindo, várias são as dimensões que o educador deve considerar e os caminhos pelos quais o pode decidir fazer. O importante será “dar cada vez mais competências pessoais às crianças para estas serem capazes de resolver problemas complexos, terem capacidade crítica e saberem trabalhar em grupo” (Neto, 2020, p. 128). Isto, lembrando que “somos pobres porque não aprendemos a brincar, e muitas vezes somos nós próprios (adultos) que brincamos sobre o direito de brincar” (p. 222).

2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Toda a investigação praxeológica autêntica é obtida não pela distância, mas pela proximidade reflexiva, crítica e intersubjetiva dos atores educacionais que vivem no tempo experiencial as situações educativas” (Formosinho, 2016, p. 25). A aprendizagem das crianças e dos profissionais desenvolve-se nos contextos e, por isso, compreender o que neles acontece e apresentar a identidade dos processos pedagógicos que ocorrem é fundamental numa investigação, pelo que importa descrevê-los (Formosinho, 2016).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A Prática Educativa Supervisionada decorreu em duas instituições pertencentes a um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, formado por nove estabelecimentos, da EPE ao Ensino Secundário. É um agrupamento que privilegia no seu Projeto Educativo (PEA) (2018-2021) um ambiente de humanismo e responsabilidade, sustentado na crença de que uma escola se vai construindo no tempo, perante os desafios com que se depara, assumindo um carácter “dinâmico, flexível e inovador que resulta da tensão entre o estabelecido, o habitual e o intencional” (p. 4). Assume como principal missão prestar um serviço educativo de qualidade, para uma aquisição de competências nos diferentes domínios, “conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (p. 6). A visão do agrupamento é apresentada no Regulamento Interno (RI) (2019). Partilhada pela comunidade escolar, perspectiva-se em três dimensões estratégicas: “Sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; Qualidade de uma ação educativa aberta à inovação; Cidadania ativa, participada e responsável” (p. 3). Como consta no PEA (2018-2021), a instituição de ensino, regida por princípios orientadores como o envolvimento da comunidade nos processos educativos, com promoção da sua dimensão ética, ou a inovação e melhoria contínua das práticas, realizou um diagnóstico, a fim de avaliar potencialidades e fragilidades. Concluiu que a formação para os valores sociais e coletivos ou a valorização da inter e transdisciplinaridade são vistos como potencialidades. Porém, verificam-se atitudes passivas dos alunos na operacionalização

desses valores. Então, é proposto um conjunto de ações, que passam pelo desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e articulação curricular, baseados nas Aprendizagens Essenciais (2018) e no PASEO (2017), e a garantia aos alunos do “exercício de uma cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração” (p. 13).

Evidenciando a preocupação pelos valores mencionados, o Agrupamento estabeleceu um Plano Estratégico de Educação para a Cidadania (PEEPC) (2019-2022), instrumento orientador das práticas educativas a desenvolver, cujos valores se devem concretizar nas ações educativas e decisões pedagógicas. Na EPE, esta é uma área transversal, incidindo em atitudes, disposições e valores. No 1.º CEB, é de natureza transdisciplinar, sendo que, no 3.º ano de escolaridade (no qual decorreu a PES), se perspectivam, entre outros domínios, a interculturalidade e o voluntariado. Este último também não deve ser descurado na EPE. É igualmente privilegiada a adoção de metodologias promotoras de “experiências reais e processos vivenciais, recorrendo a metodologias diversificadas” (p. 4), mobilizando a participação dos alunos, assente nos quatro pilares da educação defendidos por Delors et al. (1996): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Ressalta-se, assim, a valorização do Trabalho de Projeto, com incentivo à pesquisa, apresentação e discussão de informações providas de diversas fontes, ou à organização campanhas de voluntariado (PEEPC) (2019-2022). Para a consecução destas práticas, no RI (2019), é defendido que “a articulação e gestão curricular deve promover a cooperação entre os docentes do agrupamento procurando adequar o currículo e as necessidades específicas dos alunos” (p. 13). Foi ainda estabelecido um Plano de Inovação (PI) (2021), após analisar os resultados de avaliações internas e externas, para definir prioridades em cada nível educativo. São, assim, apresentadas estratégias pedagógicas adequadas e conducentes à construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências.

Finalmente, importa considerar a decorrência da PES em período de pandemia. Neste sentido, foi definido o Plano de Contingência COVID-19 (PC) (2020), sujeito a atualizações regulares. Apesar de não exigir, durante a PES, adaptações ou a transformação da prática, como a implementação de aulas ou atividades online, de certo modo, inibiu o contacto direto com as famílias e outras crianças durante o primeiro semestre.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O primeiro período da PES decorreu numa Escola Básica que comporta apenas turmas do 1.º CEB. O espaço exterior, completamente pavimentado, está organizado em três grandes áreas: duas laterais ao edifício (uma coberta e outra onde os alunos dispõem de um campo de futebol) e uma área frontal, com jogos desenhados no chão e um campo de basquete. Verifica-se assim o que Almeida (2016) define como uma estruturação potencialmente excessiva e limitadora da criatividade e brincadeiras das crianças. Os alunos acedem ao espaço exterior nos intervalos ou em momentos orientados pelos docentes, não contactando com a natureza, dada a inexistência de espaços verdes. Veem o acesso a materiais limitado a uma bola de futebol (atribuída, à vez, a uma turma) e os equipamentos limitados às balizas e aos cestos. Em dias em que se verificam condições atmosféricas adversas, porque apenas uma área exterior é coberta, esta é reservada a uma turma, decorrendo o intervalo dos restantes alunos no espaço interior. Relativamente ao interior da escola, o edifício é composto por dois pisos. No rés do chão, além dos halls e corredores, existem duas salas, a cozinha, o refeitório e as casas de banho. O primeiro piso tem três salas, onde ocorrem as atividades letivas de outras turmas, e a biblioteca, que dispõe de uma grande variedade de livros e jogos. Os alunos frequentam a biblioteca, principalmente para realizar a requisição ou troca de livros, sendo também este o local onde decorre o apoio aos alunos integrados no projeto “Aprender Melhor”, um projeto que, como consta no PI (2021), visa apoiar o processo de ensino-aprendizagem de forma individualizada e diferenciada aos alunos que apresentam mais dificuldades.

A sala onde decorreu a PES situa-se no rés do chão. Apesar de ter um espaço livre restrito, dada a área ocupada por equipamentos e mobiliário, as suas dimensões satisfazem as necessidades dos alunos. Com paredes e teto que lhe conferem um ambiente acolhedor, a sala está bem iluminada com luz artificial e três janelas que permitem a entrada de luz natural, permanecendo uma temperatura amena, favorável ao conforto das crianças. Em certos momentos, a luminosidade afeta a visibilidade para o quadro, problema que se resolve recorrendo aos *blackouts* e às cortinas de que a sala dispõe. A disposição da secretária da

docente permite que se assegure a visibilidade entre a mesma e todos os alunos. Já as mesas destes estão dispostas lado a lado, formando uma linha em U, com abertura voltada para a parede do quadro. No espaço envolvido pelo U, em duas filas paralelas, encontram-se os alunos com mais dificuldades, voltados para o quadro. A disposição atual deste mobiliário justifica-se, segundo o que foi referido pela docente cooperante, por três fatores: pelas restrições impostas pela pandemia; por haver alunos com dificuldades visuais, que estão mais confortáveis perto e de frente para o quadro; pela variedade de alturas dos alunos, garantindo-se, deste modo, que os mais altos não impeçam a visibilidade aos restantes. Aliada a estes motivos, está também a rejeição do modelo tradicional por parte da docente, que acredita não ser favorável para a aprendizagem. Neste sentido, importa destacar que deve existir uma reflexão permanente sobre a adequação do espaço, a fim de criar abertura e flexibilidade para fazer alterações, de acordo com as necessidades observadas no grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Por isso, a docente assume uma posição flexível, estando disposta a fazer, sempre que pertinente, as alterações necessárias. As paredes da sala são uma forma de comunicação, que “sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Ora, nestas, estão expostas várias produções artísticas dos alunos, revelando a promoção da autoestima e valorização do seu trabalho. Por outro lado, há placards temáticos e recursos, como o abecedário ou as tabuadas, a que alguns precisam de recorrer frequentemente, para conseguirem desenhar algumas letras ou lembrarem e confirmarem o produto de uma multiplicação.

No que diz respeito aos recursos disponíveis, a docente tem acesso a recursos didáticos diversificados, nomeadamente Pentaminós, Polidrons, Barras de tipo Cuisenaire, Blocos lógicos, Miras, Tangrans, MAB, Metro articulado, Geoplanos, Balanças de pratos e pesos ou ábacos. Os alunos são, frequentemente, chamados a participar na distribuição e arrumação dos mesmos, assumindo funções promotoras da autonomia e responsabilidade, como referido em Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Relativamente a equipamentos tecnológicos, recorrerem aos tablets e computadores portáteis guardados na biblioteca, quando cedidos pela docente, embora a sua quantidade não possibilite uma utilização individual. Na sala, embora exista um projetor móvel, não há quadro interativo nem computador, sendo utilizado o computador pessoal da docente. Um dos maiores problemas observados consistiu em falhas recorrentes no acesso à internet. De certo modo constrangida

por isto, a professora apoia-se, geralmente, no quadro de giz, nos manuais e noutros recursos didáticos. Estes aspetos revelaram-se condicionantes a considerar na planificação das intervenções. Um docente deve incorporar, nas atividades, linguagens e suportes diversificados, nomeadamente, as TIC, desenvolvendo competências neste domínio (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001). Por este motivo, e por tudo o que foi referido no capítulo anterior, procurou-se que as condicionantes referidas não se traduzissem num fator inibidor do uso das TIC, incentivado em diversas atividades (Cf. Capítulo III).

No que diz respeito à organização da rotina pedagógica, importa saber que, à segunda-feira, na primeira hora da manhã, metade dos alunos se ausentam da sala, no âmbito da disciplina obrigatória de Iniciação à Programação, que se revela importante, como refere a Direção-Geral da Educação (2016), para que, desde cedo, os alunos “criem hábitos de utilização das tecnologias de modo adequado e construtivo” (p. 3). Cada aluno frequenta, assim, a disciplina de duas em duas semanas. À segundas e quartas-feiras, na primeira hora após o intervalo de almoço, a docente cooperante apoia pequenos grupos de alunos de outras turmas, na biblioteca, no âmbito do projeto “Aprender Melhor”. Embora haja uma organização estrutural do tempo para cada domínio de aprendizagem, a gestão do tempo não é rígida. A docente convida os alunos a tomar algumas decisões relativas à organização da rotina, satisfazendo os seus interesses e necessidades. Assim, assume como natural o incumprimento de alguma planificação ou a alteração dos temas abordados, se satisfazer as curiosidades emergentes das crianças. Evidencia-se, deste modo, a existência de flexibilidade na gestão do tempo, indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde se refere que um professor planifica de forma flexível as atividades, considerando as propostas das crianças e situações imprevistas que possam surgir.

Relativamente à turma com a qual decorreu a PES, esta é constituída por 21 alunos, 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Uma aluna tem nacionalidade brasileira, sendo os restantes portugueses, alguns com familiares de diferentes origens. De um modo geral, os alunos são curiosos e participativos, mas têm pouca autonomia, uma forte dependência emocional e evidenciam dificuldade em manter a concentração. Há, inclusive, um aluno medicado no sentido de combater esse défice. A professora acredita que estas dificuldades se acentuaram no período de confinamento decorrente da pandemia COVID-19, que antecedeu as atividades letivas. Verifica-se também

uma heterogeneidade de ritmos de aprendizagem da turma, o que, concordando com Sanches (2005), se traduz no desafio de encontrar estratégias para responder à diversidade. Ora, de acordo com o princípio da equidade, presente no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, cabe à escola garantir que todos os alunos recebem o apoio necessário de modo a “concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 2920), mobilizando os meios de que dispõe. Importa, então, mencionar que há sete alunos integrados no projeto “Aprender Melhor”. Estes não permanecem constantemente na sala, saindo, por vezes, para receber apoio de outros docentes. As suas principais dificuldades surgem no âmbito do Português e da Matemática, sendo as mais evidentes relativas à fluência na leitura e à escrita. Deste modo, foi relevante proporcionar ao longo das intervenções da PES, momentos diversos em que se procurasse o desenvolvimento destas capacidades (Cf. Capítulo III). Entre os alunos assinalados, três necessitam de Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, tendo um Relatório Técnico-Pedagógico. A estes alunos foi reconhecida a necessidade de antecipação e reforço das aprendizagens e adaptações curriculares não significativas. Uma aluna encontrava-se assinalada pela docente cooperante, que propôs a implementação de medidas semelhantes, aguardando uma resposta da equipa multidisciplinar, até ao final do primeiro semestre, quando esta necessidade foi confirmada. Há, ainda, uma criança diagnosticada com Epilepsia de Ausência, facto a ter em atenção, pois, quando a medicação é ajustada, o seu sistema nervoso é afetado, implicando mudanças comportamentais, maior cansaço, dificuldade de concentração e menos predisposição para aprender. Para dar resposta a estes alunos, ocorre diferenciação pedagógica na avaliação, sofrendo os testes pequenas adaptações e dispondo estes de mais tempo e apoio para a sua realização. No que às práticas diárias diz respeito, as dificuldades mencionadas não impõem que ocorram adaptações nas atividades propostas ou nos recursos disponibilizados. Pelo contrário, a experiência da docente cooperante revelou que quando ocorriam práticas diferenciadas ou os recursos sofriam adaptações, os alunos se sentiam minorizados e desmotivados. Mostra-se mais eficaz, neste sentido, propor as mesmas atividades a toda a turma, requerendo-se, sim, uma maior orientação e motivação por parte do adulto, que deve respeitar e considerar nas práticas o ritmo de cada aluno. Deste modo, nas intervenções da PES, procurou-se fornecer um maior apoio aos alunos com mais dificuldades, fomentando também o trabalho colaborativo. Além de permitir o apoio de colegas mais competentes, este trabalho permitiu

gerir os diferentes ritmos (Cf. Capítulo III). Não se trata, assim, de “evitar ou de eliminar a diferença na sala de aula, mas fazer com que essa diferença apareça para que ela possa ser aproveitada” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 20).

Relativamente às interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo, é importante que haja colaboração, a fim de favorecer “a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como de outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001, p. 5571). Neste sentido, não obstante a heterogeneidade da turma, foi observada uma relação saudável entre os alunos, que sabem ouvir-se e respeitar-se. No que diz respeito às interações professor-aluno, é visível uma interação harmoniosa, com respeito e utilização de uma linguagem apropriada. Por outro lado, um docente desenvolve o processo de ensino tendo em consideração aspetos como a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências do aluno (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001). É neste sentido que a docente evita longos momentos de exposição, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos (Cf. Capítulo I) e estimulando a partilha de experiências e ideias. Os alunos mostram sentir confiança e segurança para participar e envolver-se nas atividades, o que é promovido, recorrentemente, em diálogos em grande grupo. Não prejudicando o êxito do processo de ensino-aprendizagem, há de uma forma controlada espaço para rir e brincar. Impera, assim, um ambiente de aprendizagem saudável, com incentivo à comunicação, reflexão e sensibilidade para com os sentimentos e preocupações dos alunos. Relativamente às interações com a família, foi possível observar que é mantida uma comunicação regular com os encarregados de educação. A docente estabelece o contacto através do telemóvel ou via *e-mail*, sempre que necessário, e recorre, ainda, à plataforma *Discord* para partilhar informações. Trata-se de uma plataforma que permite a partilha do resultado de algumas atividades e o esclarecimento de questões dos encarregados de educação, possibilitando a partilha de informação para além das reuniões periódicas e formais. Por outro lado, e porque um professor deve valorizar o trabalho em equipa para o enriquecimento da sua atividade (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001), salienta-se o facto de as interações entre todo o corpo docente serem positivas, predominando a entreaajuda, nomeadamente na resposta aos alunos integrados no projeto “Aprender Melhor”. Estes recebem o apoio de vários docentes, nomeadamente de titulares de outras turmas. Finalmente, a escola possui

um papel essencial perante a comunidade educativa, no sentido de dinamizar relações com diferentes instituições (Cardoso, 2013). Neste sentido, importou potenciar estas relações nas intervenções da PES, como será visível (Cf. Capítulo III).

Focando a atenção em algumas práticas observadas no contexto, em primeiro lugar, dadas as dificuldades na leitura e escrita, já mencionadas, é recorrente o estímulo destas capacidades, por exemplo através do projeto “Palavra Dita, Palavra Escrita”, que visa o desenvolvimento da consciência sobre as relações entre a língua falada e escrita e da consciência fonológica (PI) (2021). Por outro lado, considerando a falta de autonomia como uma fragilidade, as atividades propostas são, maioritariamente, realizadas em grande grupo. Nestes momentos, as competências relativas à oralidade são promovidas pelas discussões. Embora esta dinâmica permita o apoio da docente, carece de atenção, pois dificultará a verificação de que todos estejam a acompanhar a aula e a construir aprendizagens significativas. Embora deva ser reconhecida e aproveitada a participação como potencialidade dos alunos, nestes momentos de diálogo e partilha, esta estratégia poderá limitar a autonomia do aluno, que tenderá a esperar por respostas de um colega ou do docente. Já as tarefas em pequenos grupos são menos evidentes, ocorrendo, principalmente, em momentos de consolidação de aprendizagens. No âmbito do progresso de um maior sentido de autonomia e responsabilidade, deve ser ponderado o interesse na promoção do trabalho colaborativo ao longo da PES. Este apresenta potencialidades face aos atuais desafios da educação, criando um clima de aprendizagem positivo e estimulando valores de partilha e solidariedade (Damiani, 2008). O trabalho individual, que permite avaliar as dificuldades e as potencialidades de cada aluno, também não é descurado, ocorrendo, por exemplo, em atividades de escrita e leitura. Há uma preocupação em diversificar as formas de abordar os conteúdos e os problemas, com uso de estratégias distintas, aceitando as propostas dos alunos e respeitando os seus estilos de aprendizagem. Contudo, durante o período em que ocorreu a PES, percebeu-se que, embora a docente estabeleça ligações entre as disciplinas, nem sempre o ensino é feito de forma a garantir a transdisciplinaridade, cuja importância foi defendida (Cf. Capítulo I). Este constitui o grau máximo da articulação, melhorando a compreensão da realidade (Leite, 2012). Neste âmbito, importa destacar a criação e implementação, na turma, do projeto “Mulheres que brilham”, presente na planificação do Domínio de Autonomia Curricular (DAC) (2021-2022). Com ele, de forma articulada, são

promovidos o sentido estético, o pensamento crítico e criativo, objetivando-se a promoção da igualdade de género e a consciencialização para a existência de desigualdade. Foi a partir deste projeto que nasceu o projeto da PES, partindo da temática, mas alargando os horizontes do problema, no âmbito da Educação para a Cidadania.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Integrado no mesmo agrupamento que integra o contexto de 1.º CEB, o contexto onde decorreu o segundo período da PES presta serviço a dois grupos de crianças em idade Pré-Escolar. O edifício é composto por um piso, que contém um hall, onde as crianças colocam os seus pertences pessoais, um corredor, um escritório, as duas salas de atividades, a casa da banho das crianças e a dos adultos, uma arrecadação, com cacifos para os profissionais guardarem os seus pertences, e com arrumação de outros materiais, e, ainda, o espaço comum de cozinha e refeitório. A receção às famílias é feita à entrada da instituição.

O espaço da sala dois, onde decorreu a PES, está organizado em áreas de interesse: área das expressões, área da biblioteca, área das ciências experimentais, área do faz de conta e área das construções. Possuindo a sala pequenas dimensões, não há espaço para a existência de muitas mesas e acontece que as crianças, estando a realizar atividades diferentes e com distintos materiais, podem estar a partilhar a mesa ou o espaço do tapete. As crianças compreendem a organização do espaço, conhecem as áreas existentes e deslocam-se entre elas livremente, respeitado o número máximo de crianças por área. A organização das áreas deve sofrer alterações ao longo do ano, nomeadamente incorporando novos materiais, refletindo uma postura flexível perante a necessidade de adaptações a novas atividades e projetos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Salienta-se, por isso, a posição flexível por parte da educadora, disponível para eventuais alterações e a criação de novas áreas de interesse para as crianças. Depois, como consta nas OCEPE e como referido no presente capítulo, na descrição do contexto de 1.º CEB, as paredes da sala comunicam e dão visibilidade às realizações das crianças, sendo de relevar a exposição de produções artísticas das mesmas, não apenas nas paredes da sala, mas também no corredor da instituição. Relativamente a

equipamentos tecnológicos, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, constata-se que as TIC devem fazer parte integrante dos recursos mobilizados pelo educador de infância. Aliás, o mesmo é defendido por Lopes da Silva et al. (2016), que apelam ao reconhecimento da importância da exploração das tecnologias na educação da infância, bem como das suas potencialidades e riscos, a fim de promover uma utilização diversificada e crítica sobre as mesmas pelas crianças. Na sala, existem colunas e um projetor fixado no teto, estando, ainda, disponível, no escritório, um projetor de chão, equipamentos considerados na planificação das intervenções. O espaço da sala é maioritariamente ocupado pelas áreas, incluindo-se o mobiliário para arrumação dos materiais e as mesas. O jogo ativo é, assim, viabilizado, sobretudo, no espaço exterior, dado o espaço de chão livre de que dispõe. “Criar transparência, relação entre o interior e o exterior, diluindo fronteiras” permite alargar “o espaço de fazer educação” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 14). Neste sentido, existe uma porta de vidro que dá acesso direto ao mesmo e, na mesma parede da sala, existem janelas grandes, que possibilitam a vista para o exterior, o que, “convida a olhar lá para fora, a considerar que o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções” (p. 14). No espaço exterior, há um fantocheiro, criado pelas estagiárias do semestre anterior, uma área com piso sintético de borracha, com dois escorregas, redes e um túnel, equipamento bastante usado pelas crianças. O restante espaço é pavimentado em cimento. Uma pequena área é coberta, dispondo as crianças de um banco, que lhes confere algum conforto. O restante espaço possui chão livre, apresentando potencialidades para brincadeiras mais ativas, dispondo as crianças de material, como arcos, pneus e triciclos. Há, ainda, uma casa feita com paletes, igualmente criada por outras estagiárias, e uma zona de terra, com plantações, favorável ao contacto com a natureza. Para satisfazer a necessidade de exploração sensorial das crianças, é essencial que o meio disponibilize materiais diversificados e estimulantes (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, numa parede que delimita o espaço, as crianças dispõem de um quadro sensorial, que estimula a audição e o tato. Pelas suas características, interessou considerar a utilização do espaço exterior na dinamização de atividades ao longo da PES, além dos momentos de exploração espontânea. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a organização deste espaço merece uma reflexão e as potencialidades educativas, como brincar, realizar atividade física e interagir, devem ser aproveitadas.

No que diz respeito aos materiais, na sala, existe uma grande diversidade, sobretudo quanto a puzzles e jogos pedagógicos e didáticos. Existem livros, alguns numa estante a que as crianças podem aceder e outros numa acessível apenas aos adultos. Há, ainda, legos em grande quantidade, assim como *peggy bricks*, Polidrons e outros materiais para construção. No que toca a jogos, há letras do abecedário, dominós, pentaminós, ábacos, blocos lógicos, tangram, entre outros. Os materiais são, na sua maioria, estruturados, feitos em madeira, que, apesar de, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), serem esteticamente agradáveis e propícios a situações de bem-estar e serenidade, a riqueza de experiências poderá padecer pela pouca disponibilidade de recursos versáteis. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), é necessário introduzir criteriosamente novos materiais, que desafiem as crianças e vão ao encontro dos interesses e necessidades, nomeadamente materiais de qualidade, versáteis, naturais e reutilizáveis. Este aspeto foi, neste sentido, merecedor de reflexão e atuação nas intervenções da PES (Cf. Capítulo III). Na área das expressões, encontram-se diversos materiais para produções artísticas, existindo, na despensa, vários outros, entre eles, reutilizáveis, a que a educadora recorre quando necessita. Importa, por fim, mencionar que, para o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças, é condição que elas se apropriem do espaço, o que implica conhecê-lo e participar na sua organização (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, observou-se que as crianças, após cada utilização, assumem a responsabilidade de, autonomamente, arrumar, revelando reconhecer e compreender esta organização e participando nas decisões relativas às alterações que no espaço ocorrem.

Apresentando a rotina pedagógica, importa referir que o tempo pedagógico deve ser alvo de reflexão, a fim de promover momentos que partam dos interesses das crianças e que tenham em conta a necessidade de individualidade, tempo em pequeno e em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Na sala sujeita a observação, as atividades/projetos, normalmente, iniciam-se em grande grupo, dividindo-se, posteriormente, em pequenos grupos ou focando-se a educadora num apoio mais individualizado, em determinadas atividades. Assim, às 9h é dado início ao acolhimento das crianças, em grande grupo, na sala de atividades, pela educadora e assistente operacional. Como defendido pelos autores supracitados, o acolhimento é um momento de transição entre a casa e o contexto educativo, que permite que as crianças se reencontrem e comuniquem, sendo essencial para a promoção do seu bem estar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Partilham-se experiências, cantam-

se os bons dias e marcam-se as presenças, à vez, segundo a ordem pela qual a educadora chama as crianças, no quadro de presenças semanal. Este possui a forma de uma tabela simples, com cinco colunas, cada uma correspondente a um dia da semana útil, onde as crianças colocam as suas fotografias ou registo dos nomes. Citando Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), este instrumento revela uma “imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (p. 26). Neste momento, a educadora procura também promover a apreensão de referências temporais, através do questionamento sobre o dia da semana e a data. No entanto, ao longo da PES, considerou-se interessante potenciar as aprendizagens promovidas com a exploração do quadro de presenças, tendo-se acrescentado um quadro de presenças mensal, com a forma de tabela de dupla entrada. Geralmente, uma criança conta os elementos presentes, respondendo, por vezes, a outros problemas colocados, promotores do desenvolvimento de noções matemáticas, recorrendo à adição, por exemplo, quando após uma contagem e a chegada de novas crianças, descobrem quantos elementos estão presentes. Após o acolhimento, ocorrem atividades/projetos orientado(a)s pela educadora e/ou exploração espontânea das áreas de interesse. Seguem-se os momentos de higiene, lanche da manhã e exploração espontânea do espaço exterior, inibida apenas pela chuva, que leva à permanência das crianças na sala. Entre as 12h e as 13h30min., decorre a pausa para almoço, seguida da exploração espontânea. Após o regresso à sala, desenvolvem-se atividades orientadas e/ou exploração espontânea das áreas de interesse, até às 15h30, hora da partida de todas aquelas que não frequentem o tempo de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). O tempo de AAAP integra os períodos que estão além das horas letivas, das 7h30min. às 19h. Sendo parte integrante do tempo letivo, importa mencionar que, à quinta feira, entre as 11h e as 12h, são dinamizadas atividades no âmbito da Expressão Musical, por uma docente externa à instituição. Embora haja esta organização estrutural do tempo, a educadora cooperante mostra ser flexível, prolongando ou encurtando momentos e alterando atividades, de modo a trabalhar no sentido de satisfazer as necessidades e os interesses que as crianças apresentam, em determinado momento. Ora, uma rotina diária organizada e previsível, mas de carácter flexível, é essencial para dar resposta às necessidades e interesses de cada criança (Hohmann & Weikart, 2009). Além disso, por permitir a compreensão e previsibilidade da sucessão dos acontecimentos, sem deixar de dar

espaço para que as crianças façam propostas ou, indiretamente, justifiquem alterações, esta rotina pedagógica é fundamental para o desenvolvimento das mesmas, no sentido em que dá segurança, respeita os diferentes ritmos e possibilita diferentes oportunidades com sentido, enquanto promove a apreensão de referências temporais (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente às características do grupo, objeto de análise fundamental para uma prática fundamentada e construtiva, este é constituído por 25 crianças, 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta heterogeneidade no que às idades diz respeito, segundo Lopes da Silva et al. (2016), “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24). Todas são portuguesas, à exceção de uma, natural de Angola. As crianças demonstram particular interesse por atividades de desenho e pintura. Nos momentos de exploração espontânea das áreas, além das expressões, é visível uma maior afluência à área do faz de conta e exploração de materiais de construção, frequentemente utilizados no jogo simbólico. De notar, por outro lado, a dificuldade observada em algumas crianças em manter a concentração. Cardona et al. (2021) reconhecem que é natural que surjam conflitos entre as crianças e que o papel do educador está em apoiar e mediar o processo de resolução dos mesmos, para que, gradualmente, elas o consigam fazer autonomamente. Ora, há um grupo de crianças que gera, frequentemente, conflitos com os colegas, sendo, de um modo geral, observadas, em atividades em pequeno grupo, as dificuldades em partilhar, aguardar pela sua vez, dar espaço e valorizar a participação do outro, respeitando os diferentes ritmos. Destaca-se a relevância de promover aprendizagens no âmbito da Formação Pessoal e Social, área presente em todo o trabalho educativo e, em certa parte, relacionada com as questões de cidadania já mencionadas (Cf. Capítulo I). Justifica-se, por isso, a promoção de atividades de natureza colaborativa, que impliquem a necessidade de práticas de partilha e entreajuda que fomentem um clima de interações saudáveis, pois “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), algo, portanto, essencial para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem. Por outro lado, revelou-se essencial, na PES, preparar uma rotina organizada, a fim de manter o interesse das crianças nas atividades e evitar tempos de espera, igualmente impulsionadores de conflitos. Embora este crescimento enquanto cidadã inserida numa

sociedade seja permanente no crescimento da criança, a EPE, como refere a Lei Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, é a primeira etapa deste processo, devendo favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (p. 670) em cooperação com as famílias. Estes foram aspetos que mereceram relevo ao longo do desenvolvimento dos projetos da PES.

Relativamente às interações pedagógicas entre os diferentes intervenientes, o educador ocupa o papel de facilitador, cabendo-lhe, desde logo, alargar as relações sociais das crianças, promovendo a compreensão e aceitação de regras de convivência (Lopes da Silva et al., 2016). Além dos momentos de exploração espontânea, que evidenciam as interações entre as crianças, a educadora procura essa interação, sobretudo através dos momentos em grande grupo. As interações com as crianças da outra sala ocorrem, geralmente, antes das 9h, nos tempos de lanche, almoço e exploração do espaço exterior, tendo sido, ao longo das intervenções da PES, promovidos mais momentos de partilha entre os dois grupos (Cf. Capítulo III). Também a colaboração entre adultos é relevante no processo educativo, pois, além de o estabelecimento de relações interpessoais constituir parte integrante do processo contínuo de construção da identidade profissional (Marta, 2015), como referido pela autora, é importante que haja competências para se trabalhar em conjunto, visto que todos contribuem para a educação da criança (Cf. Capítulo I). Então, a pensar no seu bem-estar e no bom funcionamento do processo educativo e sua continuidade, as relações entre profissionais devem basear-se no trabalho colaborativo (Lopes da Silva et al., 2016). Ora, a educadora e a assistente operacional colaboram constantemente, sendo visível a comunicação e a relação de confiança estabelecida, relação igualmente evidenciada entre as duas educadoras na instituição. A participação das famílias, que devem ser informadas sobre o processo educativo, havendo troca de informação e de preocupações, deve ser incentivada, para que todas possam contribuir e participar no processo de desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Além deste envolvimento permitir uma melhor compreensão, por parte das famílias, sobre o projeto curricular de grupo, ou o papel do educador e as aprendizagens construídas, também contribui para um ambiente de maior proximidade, importante para as crianças, e um maior conhecimento por parte do educador, que terá mais recursos para dar resposta às necessidades de cada uma (Mata & Pedro, 2021). Neste sentido, a educadora cooperante assume privilegiar o contacto direto com os familiares, nos tempos estipulados, ou procurando adaptar-se aos seus horários. Os momentos de chegada e partida das crianças

são também oportunidades para breves diálogos e troca de informações. A comunicação realiza-se, ainda, via *e-mail*, plataforma *Teams*, contacto telefónico ou recados escritos e levados pelas crianças. Procurando-se manter uma estreita relação com os familiares, estes, com bastante disponibilidade, segundo o testemunho da educadora, apoiam os projetos desenvolvidos no contexto, quer financeiramente, quer contribuindo com práticas e materiais, envolvendo-se em atividades, como as feiras, partilha de experiências e preparação de celebrações. Por fim, como meio de enriquecimento de situações de aprendizagem, também a restante comunidade deve ser incentivada a participar e colaborar, promovendo um clima de partilha e comunicação, tanto de modo informal, como formalmente, através de parcerias com outras instituições (Lopes da Silva et al., 2016). É com este objetivo que, no contexto, se proporcionam saídas ao exterior, sendo exemplos a visita ao *Sea Life* ou ao museu do carro elétrico, oportunidades de aprendizagem e estimulação do interesse das crianças pelo meio. Este interesse é promovido, ainda, através da envolvimento em projetos de articulação pedagógica, como o Projeto Internacional Eco-Escolas, o Clube de Ciência Viva, ou o “Magicar, ideias e Palavras”, comuns aos Jardins de Infância do Agrupamento e que visam a promoção da linguagem e de competências metalinguísticas nas crianças (PI) (2021).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação sobre as práticas educativas permite o desenvolvimento profissional do educador e professor, visto que exige a adoção de uma postura reflexiva e crítica sobre a ação educativa. Cortesão e Stoer (1997) reconhecem essas potencialidades para o desenvolvimento profissional, quando referem que é imperativo a formação de profissionais preocupados com a diversidade, que procurem responder às expectativas e desafios atuais. Neste sentido, um profissional de educação deve estar consciente da diversidade entre crianças, questionar-se sobre os processos e os resultados obtidos e, consequentemente, sobre a adequação dos seus métodos, visando uma constante recriação e renovação da identidade profissional e, consequentemente, das suas práticas. Citando Quadros-Flores e Raposo-Rivas (2017), hoje, na era digital, é imperativo o encontro com novas dinâmicas e estratégias, mas exige-se uma mudança com sentido. Ora, a produção de conhecimentos para que isto ocorra acontece se o profissional atuar como um investigador, que procura atribuir

significados ao que está a fazer (Cortesão & Stoer, 1997). Com a construção de saberes produzidos pela investigação, procura-se a passagem “de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva e profissional que se adapta às necessidades, ao contexto, ao novo público, às novas situações” (Altet, 2000, p. 32). Assim, a Metodologia de Investigação-Ação contribui para assumir esta postura analítica, crítica e interventiva, face ao que se observa e aos problemas que se detetam. Esta metodologia permite, assim, a construção de um conhecimento que sustenta “práticas orientadas para a transformação social” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 27). Destacando a importância de a compreender, a Metodologia de Investigação-Ação é um desafio lançado aos profissionais de educação no sentido de melhorarem as suas práticas educativas (Coutinho et al., 2009). Nesta metodologia, permanece uma relação de interdependência entre momentos de ação e investigação, tendo em consideração um determinado problema detetado. Por outras palavras, ela desenrola-se num entrosamento entre a investigação sobre problemas, a ação para os resolver, com transformação da realidade, e reflexão sobre as consequências da ação (Amado & Cardoso, 2014). Também Bogdan e Biklen (1994) reforçam que a investigação qualitativa, por causar dúvidas nos profissionais sobre si, cria uma autoimagem enquanto objeto de estudo, favorecendo a tomada de consciência sobre as suas ações, valores e atitudes, passo essencial para gerar mudanças. Ora, há investigação-ação quando se atua para transformar. Concordando com os autores, esta transformação pode ser um desafio, dada a possibilidade de conflito entre as perspetivas dos diferentes intervenientes. Foi, por isso, essencial a colaboração das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais.

Relativamente às diferentes fases do processo, importa, desde logo, referir que o investigador necessita de conhecer o contexto sobre o qual irá atuar e, para atingir esse objetivo, a observação participante revela-se adequada (Simões & Sapeta, 2018). Foi a esta estratégia que se recorreu, na PES. Segundo os mesmos autores, esta observação possibilita o contacto com os diferentes intervenientes, gerando um clima de confiabilidade com o investigador que, envolvido no contexto, atribui um maior significado à realidade. Resultantes desta imersão no contexto, utilizaram-se técnicas e construíram-se recursos relevantes para a recolha de dados. Esta recolha surgiu ao longo da investigação, sendo recolhidas informações através de observação direta e indireta. Foram elaborados guiões de observação, passíveis de serem preenchidos através de um olhar sistemático e intencional das duas

realidades. Os diários de bordo constituíram também, neste âmbito, aliados para o registo das observações, acompanhados de notas de campo, registos fotográficos e vídeos. Porque o olhar atento do investigador não permite obter todas as informações necessárias, realizaram-se entrevistas às docentes cooperantes, com apoio num guião de entrevista, e analisaram-se documentos, nomeadamente referentes ao agrupamento. Todas estas técnicas permitiram construir um conhecimento mais profundo sobre a realidade. Todos os guiões referidos foram contruídos de raiz, visando compreender as dimensões que compunham os dois ambientes educativos. Este olhar observador permaneceu ao longo da PES, pelo carácter dinâmico da realidade, pois cada nova experiência ou situação fornecia mais informações.

Havendo conhecimento acerca da realidade, o investigador desenvolve uma planificação, que visa melhorar uma prática, sendo passível de sofrer alterações para dar respostas a imprevistos (Coutinho et al., 2009). É primordial estudar com antecipação que práticas serão mais eficazes para que as crianças aprendam o que é pretendido (Cardoso, 2013). Relativamente a esta fase, no 1.º CEB, foram realizadas quatro planificações, progressivamente mais longas, em torno de um projeto, cujas estratégias e objetivos resultaram de uma interseção entre os conteúdos a abordar e aprendizagens a desenvolver, os recursos disponíveis e as necessidades ou potencialidades das crianças que a observação permitiu reconhecer. No contexto de EPE, as planificações não apresentaram o mesmo carácter gradativo, caracterizando-se, desde a primeira, por serem semanais. Esta planificação semanal dos diferentes momentos, além de potenciar o estabelecimento de um fio condutor entre os mesmos, proporcionou a compreensão e a evidência da evolução no processo educativo das crianças. Isto reconhece-se pela primordial identificação de interesses, necessidades e aprendizagens individuais. Esta identificação justificava determinadas ações pedagógicas e, portanto, a definição de aprendizagens e competências a promover, seguida da reflexão sobre as estratégias que permitiriam concretizar, na prática, estas intenções. Em ambos os contextos, se manteve a preocupação em partir dos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, assim denominados nas planificações elaboradas em contexto de EPE e integradas, nas planificações do 1.º CEB, na contextualização e identificação de conhecimentos prévios. As estratégias adequaram-se, ainda, às características do contexto e recursos disponíveis, informações recolhidas através da observação. Citando Coutinho et al. (2009), planificada a prática, o investigador coloca em prática o plano elaborado, observa os

efeitos resultantes da sua intervenção, reflete criticamente sobre eles e, considerando-os, dá início a um novo ciclo. A ação, ao longo da PES, traduziu-se, além da prática quotidiana desenvolvida desde o início de colaboração com as docentes, nas intervenções, observadas e não observadas, com implementação de caráter flexível atividades planificadas.

Por fim, toda a ação foi, naturalmente, alvo de reflexão, uma vez que um bom profissional de educação “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p. 57). Assim, mostrou-se fundamental assumir uma postura crítica e responsável sobre as práticas, detetando fragilidades e potencialidades, colocando em causa as decisões tomadas para, posteriormente, procurar evoluir. Ou seja, através do paradigma de investigação apresentado, procurou-se “desnaturalizar aquilo que já deixou de se questionar, desafiar as lógicas dominantes da prática, propor a construção de abordagens mais justas e responsáveis” (Caetano, 2019, p. 70). Esta reflexão contínua ao longo da PES pôde verificar-se pela realização de guiões de pré-observação, onde, entre outros aspetos, se previam eventuais dificuldades e formas de resolver os problemas. Além disso, também foram construídas narrativas, individuais e colaborativas. Estas, como refere Reis (2008) possibilitam que o profissional em formação inicial, além de relatar acontecimentos, reconstrua as suas experiências e assuma uma postura crítica e reflexiva, motivando-se para novas formas de agir. Visando este fim, eram frequentes os momentos de reflexão conjunta pós-ação, quer de momentos dinamizados pelas docentes cooperantes, quer após a assunção dessa responsabilidade pela mestrandia, onde se partilhavam observações e se questionavam as decisões pedagógicas. Decorrentes dos momentos supervisionados, ocorreram, ainda, reuniões entre mestrandia, docentes cooperantes e supervisoras institucionais. Estes momentos de reflexão partilhada e confronto de opiniões revelaram-se um enorme contributo para as intervenções seguintes. Concordando com Altet (2000), a observação e análise do que o profissional faz e, assim, a tomada de consciência “opera uma oscilação do processo de ensinar para o processo de aprender” (p. 33). Este é o ponto de partida para que se implique na mudança, sentindo-a e desejando-a (Altet, 2000). Acredita-se que este seja o pilar básico da intencionalidade da formação de profissionais com vista a mudança, transformação e renovação das situações educativas. Por isso, ao longo da PES, decorreu uma aproximação a esta metodologia, visto que coloca a formação docente em modelos construtivistas, sustentada numa investigação que se quer reflexiva e interativa.

3. CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica “é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente quotidiana” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130). Resultado dos saberes construídos, o presente capítulo apresenta a prática pedagógica desenvolvida em cada contexto. As ações sustentaram-se numa reflexão assente, por um lado, nos quadros legal e teórico presentes no primeiro capítulo, que orientaram a procura de uma prática inovadora e construtiva, dadas as necessidades do panorama atual da educação. Por outro lado, as etapas de observação, essenciais na metodologia de investigação apresentada (Cf. Capítulo II), foram essenciais para a construção de planificações contextualizadas e adequadas a cada grupo. Foi, assim, possível construir e operacionalizar práticas visando dar resposta às necessidades, interesses e problemas nos contextos. Serão apresentadas algumas, alvos de uma reflexão crítica, pois “a tomada de consciência daquilo que um professor faz realmente, e das suas representações, é o ponto de partida da sua implicação de professor na mudança.” (Altet, 2000, p. 33).

3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

As práticas desenvolvidas, neste contexto, foram organizadas em unidades de aprendizagem, com potencialidades já mencionadas (Cf. Capítulo I), e sustentaram-se na metodologia de Trabalho de Projeto, igualmente, já retratada (Cf. Capítulo I). O projeto desenvolvido com a turma, ao longo das intervenções, denominou-se *Ser humano no mundo: numa fuga para a igualdade*, podendo definir-se como um subprojeto de um maior, *Mulheres que brilham*, a ser, no início da PES, desenvolvido pela docente titular. Neste ano letivo, após um período fortemente condicionado pelas restrições impostas pela pandemia, receberam-se diretrizes para atuar num regresso progressivo à normalidade. Permitiu-se que as crianças jogassem futebol, no intervalo, mas observou-se que os meninos não deixavam as meninas jogar, o que justificou a abordagem de questões sobre igualdade de género. Neste projeto, exploravam-se histórias de mulheres com um papel relevante na sociedade, que, pelas suas

ações, se destacaram, nomeadamente na cultura. Sucede-se que, no início da PES, tendo visto notícias, um aluno mencionou a situação de desigualdade e desrespeito enfrentada pelas mulheres, no Afeganistão. Indignado, não aceitava que as meninas não pudessem ir para a escola. Detetado o interesse, motivação e curiosidade para compreender melhor esta realidade, que rapidamente se revelaram em toda a turma, surgiu o projeto da PES. A flexibilidade curricular e a autonomia cedida aos professores e às escolas, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Cf. Capítulo I), deram espaço para que, surgindo um tema pertinente para a turma, pudesse ser abordado. Sem a possibilidade da gestão flexível do currículo, os conteúdos seriam os mesmos para todos e o espaço para se aceitarem diferentes ritmos de trabalho seria limitado, revelando inadequações que contribuíam para o insucesso escolar (Formosinho, 2009). A exploração de certas problemáticas, fulcrais na atualidade e sobre as quais os alunos mostraram interesse, não ocorreria, por falta de tempo, dedicado aos conteúdos especificamente presentes no currículo. Estar-se-ia a matar a vontade de aprender, sem formar cidadãos ativos, críticos, autónomos e interventivos na sociedade.

Um dos pilares fundamentais do Projeto Educativo do agrupamento assenta na promoção de uma cidadania ativa e responsável, com a consciencialização sobre a diversidade cultural, étnica e a importância de a respeitar, como à dignidade humana (Cf. Capítulo II). É defendido que a escola deve contribuir para a construção de saberes e valores importantes para uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. Por isso, o projeto da PES (ver Apêndice A) traduz-se na visão de três grandes objetivos gerais: 1) consciencializar os alunos sobre a existência de outras realidades, colocando a diversidade cultural em análise e reflexão; 2) alertar para a problemática dos refugiados, colocando-se no lugar do outro e compreendendo as motivações e dificuldades enfrentadas; 3) incentivar os alunos para uma cidadania ativa e responsável, assumindo uma postura solidária e interventiva na comunidade. Os objetivos passam, assim, não só pelo desenvolvimento de competências nas diferentes disciplinas, trabalhados de um modo articulado, através da construção de unidades de aprendizagem, durante a PES, como também objetivos transversais, que revelam o caráter de cidadania na função da educação (Cf. Capítulo I). Neste sentido, era pretendido, indo ao encontro do PASEO, que o aluno pensasse de forma crítica e autónoma, perspetivando o trabalho colaborativo e capacidade de comunicação, conhecendo e respeitando os direitos, valorizando o respeito pela diversidade e dignidade

humana, pela cidadania e solidariedade, rejeitando a discriminação e a exclusão social. Era relevante que o aluno ponderasse as suas ações para o bem comum, consciente de si e dos outros, mostrando sensibilidade e solidariedade, para ser interventivo (Martins et al., 2017).

Partindo, então, do tema levantado pelo aluno, que suscitava interesse à restante turma, e porque se mostrou a relevância de partir das suas ideias prévias (Cf. Capítulo I), explorou-se a história de Malala. Pretendia-se que os alunos descobrissem realidades distintas e, a partir deste facto, foi desencadeado o projeto. Mostrou-se relevante abordar a diversidade cultural e ajudar os alunos a compreender que os direitos das crianças, comuns apesar da diversidade, nem sempre são respeitados. Nesse sentido, retrato de uma realidade traduzida na não garantia dos direitos, surgiu a problemática dos refugiados, pertinente e urgente a ser trabalhada, uma vez que, cada vez mais, os alunos serão confrontados com esta realidade. Partindo do foco nesta problemática, procurou-se perceber quem são, de onde vêm, por que motivos, em que condições e, por fim, como é possível ajudá-los, assumindo uma postura ativa face ao problema. Nesta ajuda, porque a prática assente nesta metodologia exige uma partilha (Cf. Capítulo I), a comunidade educativa foi envolvida, como será visto posteriormente. As práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES estiveram sempre alinhadas com o projeto de intervenção da turma, num processo contínuo e transversal (ver Apêndice A). Em cada unidade de aprendizagem, procurou-se partir de questões-problema, sendo os alunos desafiados a mobilizar os seus conhecimentos prévios. Estas questões, colocadas como perguntas abertas, servem, segundo Altet (2000), para estimular a reflexão e partilha livre das ideias sobre um tema. Cardoso (2013) acrescenta que partir destas é relevante para, no final das atividades, os alunos se confrontarem com as respostas dadas.

Na primeira intervenção (ver Apêndice B1), através de duas pistas (um retrato de Malala e uma gravação sonora da conhecida frase da jovem), os alunos foram desafiados a descobrir o tema da aula. Deste modo, os conhecimentos prévios foram ativados e as atividades surgiram a partir das suas intervenções, valorizando as suas ideias, motivando-os e mobilizando essas concepções para a construção dos novos conhecimentos. Concordando com Cosme et al. (2021), a exploração de obras literárias pode constituir uma oportunidade para introduzir um determinado tema, cativando os alunos. Então, depois desta partilha, procedeu-se à leitura, recorrendo a um *kamishibai*, e análise da adaptação da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca (2015). Após a análise, num diálogo em

grande grupo com partilha das interpretações, foi necessário definir o conceito de talibã. Então, procuraram a definição no dicionário, dada a necessidade de desenvolverem a destreza na manipulação do mesmo, e leram um texto que complementava a informação obtida nos dicionários e que foi registada. Demonstrando bastante interesse e curiosidade perante os temas explorados, e surpresos face a algumas diferenças culturais, gerou-se uma discussão, em grande grupo, onde foram capazes de assumir uma postura crítica. No capítulo II, foi já mencionada a potencialidade dos alunos no diálogo em grande grupo e a comum pertinência das suas intervenções. Ora, dar espaço para que as crianças discutam temas sensíveis como este e para que levantem questões gera oportunidades enriquecedoras, embora seja um risco, pois nem sempre o professor conhece as respostas para satisfazer as curiosidades das mesmas. Precisamente, a aluna L. questionou, quando se discutiam as restrições impostas pelos talibãs, no Afeganistão, a seguinte situação “A mulher não pode sair à rua sem estar acompanhada por um homem, mas se ela não tiver pai, nem irmãos nem marido e precisar de sair, como faz?”. Apesar de ter havido uma preparação, a fim de possuir conhecimento sobre o tema em estudo, esta questão foi inesperada, não podendo responder à aluna com conhecimento de causa. Embora a docente cooperante, imediatamente, tenha respondido, não se revelando um problema, importa refletir sobre estas situações imprevistas. O que deveria ser feito nesta situação? Este momento foi relevante na construção da identidade profissional da mestranda. No capítulo I, defendeu-se a humildade e a verdade na postura do professor. Então, caso a docente cooperante não tivesse respondido, a solução passaria por partilhar a curiosidade com a aluna, recorrendo à *internet* para encontrar respostas, junto com a turma e, assim, responder à questão numa lógica de pesquisa de informação em conjunto.

A segunda intervenção decorreu num período de avaliações. A docente cooperante pretendia que, num dos dias, as atividades fossem dedicadas à sistematização de conhecimentos, no sentido de fazer revisões sobre os conteúdos abordados no âmbito do Estudo do Meio, relativos aos símbolos nacionais. Esta tencionava, ainda, abordar, enquanto novo conteúdo, a leitura de números maiores do que 1000, no âmbito da Matemática. Poderia ter-se trabalhado de uma forma segregadora, fazendo, por exemplo, revisões sobre conteúdos de Estudo do Meio e, depois, promovendo aprendizagens no âmbito da Matemática. Contudo, delineou-se uma unidade de aprendizagem (ver Apêndice B2) que privilegiasse a articulação curricular dos saberes, explorando os conteúdos de uma forma que

contribuísse para que fossem construídas aprendizagens de modo significativo e contextualizado pelas crianças (Cf. Capítulo I). Nesse sentido, e porque as intervenções ocorriam no âmbito do projeto, mostrou-se possível a articulação e a combinação dos interesses programáticos da docente com o projeto da PES. Relembre-se que os alunos se indignaram com algumas diferenças culturais entre Portugal e o Afeganistão, mostrando interesse em aprofundar aprendizagens relativas à diversidade cultural, relevantes para promover a aceitação e a valorização da mesma. Segundo a metodologia do Estudo do Meio, deve-se partir do estudo da realidade mais próxima do aluno para, posteriormente, se chegar a realidades mais distantes (Carvalho & Freitas, 2010). Neste sentido, algumas atividades dedicaram-se à exploração da cultura portuguesa, mais próxima da turma. Os alunos começaram por refletir e escrever sobre como seria a vida de Malala se a sua infância tivesse ocorrido em Portugal. Assim, puderam revelar alguns conhecimentos prévios, nomeadamente, referindo que esta seria feliz por ir para a escola com outras meninas, ao contrário do que acontecia no seu país. Depois, em torno do mesmo tema, foram integrados, por um lado, conteúdos de Estudo do Meio, realizando-se um *quiz* sobre os símbolos nacionais, através do qual os alunos se revelaram, como se objetivava, capazes de dar a conhecer os mesmos a uma criança que viesse de outro país, como Malala. Por outro lado, envolveu-se a Matemática, num desafio em que precisavam de decifrar números, recorrendo à sua leitura e composição, para descobrir curiosidades sobre a cultura portuguesa e partilhá-las com os colegas. Repare-se como diferentes disciplinas foram envolvidas, mantendo-se um fio condutor: mostrar o que sabiam e descobrir mais sobre a cultura portuguesa. Os alunos estavam motivados e, empenhados em saber mais sobre Portugal, não tinham presente a ideia de estar a realizar determinada atividade com o foco em abordar os conteúdos de cada disciplina. Mais tarde, considerando a necessidade de reconhecer a diversidade cultural, para uma progressiva descentralização, colocou-se a questão-problema: “Que tradições e culturas existem em alguns países da Europa e do Mundo?”. Nas atividades seguintes, consideraram-se dois aspetos fundamentais, resultado da observação do contexto: havia a necessidade de promover o trabalho colaborativo e era evidente um diminuto recurso às TIC (Cf. Capítulo II).

Relembre-se o que foi apresentado no capítulo anterior, relativamente ao primeiro aspeto. Detetou-se que as crianças não tinham o hábito de realizar atividades suportadas numa pedagogia de trabalho em pequenos grupos, em sala de aula, sendo mais comum o

trabalho individual. O efeito desta realidade foi evidenciado numa primeira experiência, paralela ao projeto, quando foram desafiados pela mestranda a construir uma pequena horta, no âmbito da celebração do Dia Mundial da Alimentação, com o intuito de incentivar a alimentação saudável e de os consciencializar para as questões da sustentabilidade. Esta atividade decorreu em pequenos grupos, cada um responsável pela sementeação de um determinado produto. Como é defendido por Calvo (2016), a promoção da cooperação entre as crianças é um fator essencial para a motivação e o rendimento na construção de aprendizagens. Os grupos foram constituídos de forma heterogénea, de modo a distribuir os alunos com mais dificuldades, juntando-os com quem os podia apoiar. Neste momento, a turma mostrou-se envolvida, mas este tipo de atividade, por não ser comum realizarem atividades em pequenos grupos, trouxe novidade e, por isso, entusiasmo. Apesar de, como refere Nérici (1970), o entusiasmo ser uma força motivadora para o esforço e o sucesso da aprendizagem, os alunos tiveram dificuldade em geri-lo. Além disso, pesava o facto de terem pouca autonomia e dificuldade em distribuir tarefas pelos elementos. Considerem-se estas observações. Os ritmos de trabalho eram heterogéneos, alguns alunos revelavam algumas dificuldades (Cf. Capítulo II) e estes não se sentavam ao lado de colegas mais competentes, mas nas mesas centrais. Por tudo isto, tornou-se evidente que o trabalho de grupo devia continuar a promover-se durante a PES, uma vez que os problemas devem ser resolvidos e estas dinâmicas permitem desenvolver competências no âmbito da cidadania, pois “a unidade básica de criação de habilidades e atitudes comunitárias é a sala de aula” (Yus, 2002, p. 132).

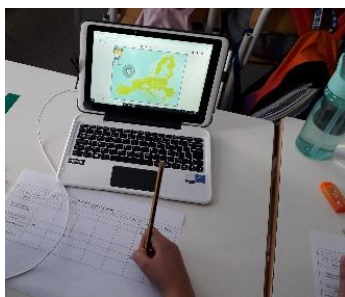
Relativamente às TIC, como é comum em vários profissionais (Cf. Capítulo I), notava-se alguma inibição no recurso às mesmas pela docente, que se assumia, de certa forma, condicionada pelo contexto. Além de não existirem tablets em quantidade que possibilitasse uma utilização individual, o acesso à *internet* apresentava muitas falhas. Se, por vezes, estando apenas um dispositivo ligado à rede, ocorriam cortes na ligação, era certo que, ligando-se vários dispositivos, a *internet* falhava em todos. No entanto, foi defendido que estas condições não deviam inibir o uso das TIC, sendo necessário procurar soluções que o tornassem viável (Cf. Capítulo II). Procurar utilizá-las pedagogicamente e acreditar nas suas potencialidades contribuiu para que, com o apoio da supervisora institucional, enquanto futura profissional, a mestranda conhecesse novas plataformas e ganhasse destreza a utilizá-las, sendo hoje mais fácil integrá-las na prática pedagógica. Inclusive, fez com que ganhasse

autonomia para procurar outras plataformas que fossem ao encontro da intencionalidade pedagógica pretendida.

Posto isto, nas atividades que decorreram, pretendia-se envolver as TIC, colocando o aluno no centro da aprendizagem e potenciando a pesquisa e a partilha, enquanto se promovia o trabalho em pequenos grupos. A formação de grupos homogêneos, relativamente ao desempenho e às dificuldades apresentadas, contribui para a segregação, para reforçar as diferenças entre os alunos e impede a inclusão (INCLUD-ED, 2016, como citado em Cosme et al., 2021). Então, a constituição dos grupos, à semelhança do que aconteceu na construção da horta, foi intencionalmente realizada pela mestranda, procurando garantir aos alunos que precisavam de maior apoio a ajuda dos colegas com menos dificuldades. A cada grupo foi entregue um tablet e, nele, em primeiro lugar, os alunos acederam ao motor de busca para descobrir o autor do lema “Unidos pela diversidade”. Esta pesquisa aproxima-se das metodologias ativas, promotoras de um papel ativo, participativo e crítico, essenciais na atualidade e explanadas no Capítulo I, uma vez que, quando se permite ao aluno “aceder aos saberes, por exemplo, navegando na *Internet* aceitamos não ser a única fonte do saber, damos um passo para... uma pedagogia mais activa” (Lebrun, 2002, p. 22). Depois, foram exploradas diferentes culturas de países pertencentes à UE: França, Espanha, Irlanda, Bélgica, Alemanha, Grécia e Itália. Sorteado um país para cada grupo, acedendo a um *Polisphone* com um mapa da UE e etiquetas sonoras, os alunos ouviram textos, interpretando, filtrando e recolhendo informações, por exemplo, referentes a pratos típicos, locais famosos, ou festividades, necessárias para o preenchimento de uma tabela, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1

Exploração do Polisphone com mapa da UE e etiquetas sonoras, em pequeno grupo



Sucedese que, previsivelmente, o acesso à *internet* constituiu um problema. O recurso aos dados móveis não foi capaz de o solucionar e, portanto, em alternativa, aos grupos cujos

tablets não acediam ao *wi-fi*, foram entregues textos com a mesma informação que seria ouvida no *Polisphone*. Esta atividade constituiu um importante momento para reflexão, por diferentes motivos. Em primeiro lugar, antes de ser criada a alternativa, estando alguns alunos a ter insucesso devido ao problema referido, notou-se um aumento gradual da desmotivação. Ora, quando os alunos estão desmotivados, há tendência para uma maior indisciplina e, conseqüentemente, mais probabilidades se geram de insucesso escolar (Cardoso, 2013). Foi precisamente isto que aconteceu, observando-se um conseqüente ruído. Ocorreu, portanto, o confronto com a maior dificuldade sentida, em termos de construção pessoal e profissional, no período inicial da PES: a assunção de uma postura confiante, capaz de gerir os comportamentos da turma. Em diálogo com a docente cooperante e a supervisora institucional, concordou-se que se impunha a melhoria da postura e a necessidade de alguma assertividade. Neste sentido, houve um esforço para um bom desempenho, conseguindo a mestranda, ao manter uma atitude positiva e bem disposta, progressivamente mais confiante, graças à prática, que esta dificuldade fosse superada, deixando de se sentir este problema. Por outro lado, importa questionar a decisão tomada na ação. Neste momento, foi sentido o que é referido por Altet (2000), ou seja, que, em determinados momentos, os professores se deparam com situações que exigem “respostas imediatas e apropriadas de forma a minimizar a desorganização da turma e os problemas encontrados” (p. 116). A decisão foi tomada, mas importa questionar até que ponto terá sido justa. Alguns alunos puderam explorar o *Polisphone*, enquanto outros se suportaram no texto. Embora a motivação tenha permanecido, dado que o foco estava em recolher a informação necessária, poderiam ser consideradas outras estratégias. Apesar do tempo despendido na procura de acesso à *internet*, os alunos poderiam ter realizado a pesquisa após os restantes grupos. Outra opção seria ter exposto o *Polisphone*, a fim de se realizar a recolha em grande grupo, um país de cada vez. No entanto, a última opção contrariava a necessidade de promover o trabalho em pequenos grupos e conseqüente autonomia, quando, como referem Cosme et al. (2021), a escolha de um método deve ir ao encontro da intencionalidade do professor. Relevando um fator positivo na observação deste processo, importa referir que os alunos mostraram compreender melhor o funcionamento do trabalho em pequeno grupo, sendo consciencializados para a importância de todos participarem. Foi interessante observar que, no seio da maioria dos grupos, autonomamente, se assumiram diferentes estratégias na

divisão das tarefas. A partilha e a entreaajuda permaneciam, contudo, um aspeto a desenvolver em alguns alunos. Em suma, na formação profissional, este momento permitiu tomar consciência sobre o impacto de cada decisão, ficando assente que, em próximas atividades, independentemente das condicionantes, os alunos deveriam ter as mesmas oportunidades.

Na terceira intervenção (ver Apêndice B3), a unidade de aprendizagem foi sustentada na questão problema “O que enfrentamos quando perdemos alguns direitos?”. Objetivava-se a consciencialização sobre os Direitos das Crianças e casos de desrespeito pelos mesmos. Inicialmente, em grande grupo, os alunos partilharam as suas conceções, explicando o que consideravam ser os direitos, partilhando a sua posição sobre a influência da origem cultural na garantia dos mesmos, exemplificando que direitos tinham garantidos e que casos conheciam onde estes não eram respeitados. Além de outras atividades, que permitiram uma melhor compreensão do conceito e reconhecimento dos direitos presentes na Convenção sobre os Direitos das Crianças, destacam-se as referentes às artes visuais e as que envolveram as TIC. Depois de conhecer que direitos fazem parte da convenção, cada aluno ilustrou aquele que mais valorizava, na produção “Deste direito, não abro mão!” (ver Fig. 3 do Apêndice C), registando a justificação da escolha e partilhando-a, oralmente, através da gravação de um vídeo. Foi interessante perceber a importância que as crianças deram aos direitos relativos à saúde e à família e que, quando se conversava acerca de casos onde os direitos não eram garantidos, os alunos partilharam os seus conhecimentos, surgindo o termo “refugiado”. Mostrando já o terem ouvido, estavam interessados em saber mais sobre o assunto. Por conseguinte, foi explorada a problemática dos refugiados, que constituiu parte predominante do projeto. Sendo apresentada a ilustração de uma mão aberta, com o direito “Proteção à criança refugiada” escrito e acompanhado da frase “Eu tive de abrir mão deste direito”, os alunos foram questionados, “Quem poderia ter feito isto? Porquê? Em que circunstâncias?”. Após a distinção entre migrante e refugiado, através do jogo “Fui forçado?”, na plataforma *Wordwall*, onde liam casos concretos, reconhecendo aqueles em que a migração era forçada, procedeu-se à leitura da obra *Uma longa viagem*, de Daniel Hernandez Chambers (2018), pertinente para introduzir o tema, como defendido anteriormente. Através da exposição das páginas do livro, ocorreu uma primeira leitura pela mestrandia, seguida de uma leitura pelos alunos. Sendo esta uma dificuldade evidenciada por alguns (Cf. Capítulo II), pretendeu-se promover o desenvolvimento desta competência, ao longo do projeto, sendo este momento

um exemplo dessa prática. Através da análise da obra, com preenchimento, em trabalho de pares, de um esquema num guião de interpretação, os alunos reconheceram a guerra como motivo de migração forçada, compreenderam as dificuldades enfrentadas pelos refugiados na viagem e as condições em que chegam, incluindo o facto de, por vezes, encontrarem as fronteiras fechadas. Demonstraram, neste momento, ter desenvolvido competências de leitura e de interpretação, no âmbito do Português, nos domínios da Educação Literária e da Leitura, pois compreenderam o sentido do texto e foram capazes de mobilizar o que aprenderam para responder ao guião. Contudo, relembre-se a relevância dada à articulação disciplinar, anteriormente destacada. Para além do Português, surgiram, depois, articulados a Matemática, as TIC e o Estudo do Meio. Como?

Partindo do nome da obra, questionou-se “Se um refugiado viesse para cá, enfrentaria uma viagem assim tão longa? A que distância de nós se encontrarão os países de onde vêm os refugiados?”. Depois de fazerem uma estimativa, confrontaram a sua ideia com a medição das distâncias entre o concelho onde se localizava a escola e alguns dos países de onde chegavam mais refugiados, através do *Google Earth*. Este recurso digital foi utilizado, pois permitia visualizar o planeta a três dimensões, com exploração pouca complexa. Sendo a plataforma uma novidade para os alunos, com o apoio da mestranda, localizaram, no mapa, o concelho onde se situava a escola e os países de origem dos refugiados e, usando as ferramentas do *Google Earth*, descobriram as distâncias, definidas em quilómetros, que aprenderam a converter para metros. Nestes momentos, para dar resposta aos alunos, demorou-se mais tempo do que o previsto, dado que se verificaram pequenas dúvidas na conversão matemática, pela grandeza dos números, na leitura dos mesmos, que representavam as distâncias. Portanto, optou-se por esclarecer e dissipar as mesmas. Nesta situação, um caminho possível, se se optasse por cumprir estritamente a planificação, seria ignorar essas dificuldades, desenvolvendo competências nesse sentido, eventualmente, mais tarde, ou chamar a participar apenas os alunos que, seguramente, dariam uma resposta certa. No entanto, era naquele momento que as aprendizagens seriam construídas pelos alunos e, além disso, ao fazê-lo, estar-se-ia a excluir alguns da atividade. Ora, um profissional reconhece as diferenças entre os alunos e respeita-as, combatendo a exclusão (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, 2001). Por isso, incentivou-se a participação da aluna B. ou da aluna L., por exemplo, que revelavam dúvidas, o que implicou que se dedicasse algum tempo na procura

de estratégias promotoras de uma verdadeira compreensão. Depois, também o aluno O. revelou uma dúvida, tendo dificuldade em entender que uma distância representada em metros era igual a essa distância, convertida em quilómetros. Como foi referido anteriormente, poder-se-ia ter dado uma breve resposta ao aluno, correndo o risco de que a dúvida permanecesse. Pelo contrário, este foi incentivado a pensar. Dirigiu-se ao quadro e a dúvida apresentou-se à turma, contribuindo para o esclarecimento de alunos que partilhassem a mesma. Simulando outras situações e contextos, mais familiares e concretos para o aluno, integrando números menores, a mestranda questionou-o, apelando à atenção da turma. Este mostrou ter compreendido o que era pretendido, como se pôde verificar, mais tarde, quando, questionado sobre a igualdade da grandeza de outras distâncias, o aluno respondeu corretamente, convicto da sua resposta e sorrindo, orgulhoso de si. Reconheceu-se, portanto, que um professor deve ser flexível sobre a planificação das atividades, adequando a ação perante as situações (Cf. Capítulo II), e, dadas estas pequenas conquistas, que da flexibilidade advieram, as decisões tomadas pareceram adequadas e importantes.

Esta flexibilidade na gestão do tempo levou, então, a um atraso no início da atividade de programação, com o *Bee-Bot* (ver Figura 2).

Figura 2

Preparação de um grupo para a programação do robô para realizar o percurso



A atividade tinha como objetivo o desenvolvimento de competências de orientação espacial e de linguagem de programação de objetos tangíveis (um *Bee-Bot* disponível na instituição). Como refere Delors et al. (1996), a tecnologia, bem utilizada, é um fator motivacional para que o aluno desenvolva aprendizagens. Assim, em pequenos grupos, os alunos foram desafiados a programar o robô para realizar um percurso, evitando obstáculos e simulando a viagem dos refugiados, desde o país de origem até Portugal. Isto, num tapete quadriculado com obstáculos (enfrentados pelos refugiados), construído pela mestranda para

o efeito. Enquanto um grupo programava o robô (ver Fig. 1 do Apêndice C), todos, no guião orientador que contemplava uma grelha quadriculada, localizavam os pontos de partida e de chegada e os obstáculos, registando a programação realizada por cada um dos grupos. Exigiu-se assim, a colaboração do aluno para a resolução de um problema, método que, segundo Lebrun (2002) favorece a aprendizagem e para o qual as tecnologias podem ser postas ao serviço. Foram previstos 50 minutos para esta atividade. Considerando aquilo que era conhecido sobre a turma, nomeadamente o ritmo de trabalho, esta previsão terá, desde logo, sido um erro, como se veio a comprovar, pela necessidade de continuar a atividade na parte da tarde, culminando na manhã seguinte. Deu-se esta continuidade, para garantir as mesmas oportunidades a todos, ou seja, a fim de que todos pudessem manipular o robô e programar o seu percurso, nas mesmas condições.

Esta demora deveu-se, sobretudo, às dificuldades sentidas, que se revelaram na resposta dada pelos alunos. Observou-se que careciam de alguma capacidade de abstração, não conseguindo esquematizar, no guião, o percurso que estava a ser executado pelo grupo com o *Bee-Bot* usando a linguagem de programação com setas. Alguns revelavam, ainda, dúvidas na utilização dos termos “meia volta à esquerda/direita”, e portanto, conhecimentos matemáticos de localização e orientação no espaço, presentes nas AE de Matemática (Direção-Geral da Educação, 2021). Deste modo, o tempo de cada grupo prolongava-se e os restantes não conseguiam acompanhar o trabalho dos colegas, preenchendo a folha de registo. Era essencial, para prosseguir a atividade de forma significativa, ajudá-los a compreender estes aspetos. Portanto, optou-se por parar e, em grupo turma, dialogar como deveriam realizar a programação, desafiando-os, com exemplos, a traduzir os movimentos que as setas representavam. Apenas quando se verificou que todos tinham compreendido, se avançou com a programação dos percursos. Segundo Cardoso (2013), um professor proativo “nunca desiste de fazer o aluno compreender e chegar aos objetivos” e “a sua missão não parará até encontrar uma maneira, eventualmente diferenciada, de cada aluno apreender a lição” (p. 65). Para tal, foi dada continuidade à adaptação das estratégias ao longo da atividade. Com o apoio necessário, impediu-se, citando Perraudeau (2006), que as dificuldades se tornassem bloqueios para os alunos. À medida que o grupo indicava o próximo passo que o *Bee-Bot* faria, pedia-se que seleccionassem a seta que se devia colocar no quadro, presente no guião fornecido, registando a programação e apoiando os alunos que, com mais

dificuldades, não conseguiam acompanhar o ritmo com que surgiam as indicações. Assim, garantiu-se que todos registavam o mesmo percurso e, vendo-o concretizar-se (quando se aplicava a programação no robô), associassem as setas aos movimentos.

Avaliando os resultados da atividade, de um modo geral, verificou-se que os alunos estavam interessados e empenhados, sendo notório um clima de “confusão positiva”, saudável e produtiva, causada pela motivação que o desafio lançado gerou na turma. Inclusive os alunos com maior dificuldade, como a S., estavam decididos a responder aos desafios. A S., por exemplo, em pé, posicionava-se segundo a orientação dos movimentos do *Bee-Bot* para conseguir programar os movimentos. A questão a salientar nesta observação é que, sem indicações, a aluna conseguiu, com essa estratégia, compreender a programação e os movimentos e responder aos desafios. Constataram-se, ainda, progressos na capacidade de programar, na manhã seguinte, uma vez que os alunos demonstravam conhecer as etapas do processo e eram capazes de se auto corrigir e de corrigir o outro, argumentando o porquê de determinado pensamento aquando da programação e, assim, evitando erros na mesma. Neste sentido, integrar a robótica no projeto possibilitou verificar as suas potencialidades, uma vez que a sua utilização pedagógica permite a associação de pensamentos abstratos ligados à programação com algo palpável e com uma finalidade, conseguindo os alunos uma aprendizagem mais profunda da tecnologia (Direção-Geral da Educação, 2016). Finalmente, dado que um professor deve assumir as suas responsabilidades nos resultados dos alunos e refletir sobre a adequação das estratégias que utilizou e na forma como pode ajudá-los a recuperar (Cardoso, 2013), importa referir que a implementação de outra estratégia teria sido benéfica para a concretização das atividades. Neste sentido, refletindo sobre as decisões tomadas, teria sido mais vantajoso proporcionar um momento de diálogo, em que se desenvolvesse, previamente, conhecimentos de programação, antes de passar para a aplicação com o *Bee-Bot*. Certamente, esta estratégia tornaria o momento mais significativo desde o início, evitando alguns dos problemas mencionados.

Depois de reconhecerem a existência de um problema social, tomando consciência acerca das dificuldades enfrentadas por um refugiado, a aluna L. fez a seguinte intervenção: “Eu sei que as coisas não estão bem e é injusto, mas eu não posso fazer nada para resolver. O que é que eu posso fazer?”. Tendo em consideração os objetivos transversais, no âmbito da formação para a cidadania e a missão da educação para a formação de cidadãos que se comprometem

socialmente com a sua comunidade (Cf. Capítulo I), e partindo do facto de que não bastava que a turma reconhecesse o problema, mostrou-se evidente a necessidade de estimular uma postura ativa e interventiva face à realidade estudada. A questão foi, por este motivo, devolvida aos alunos, a fim de refletirem sobre o modo como podiam ajudar os refugiados. Informou-se a turma de que, no concelho, a delegação da Cruz Vermelha abrigava e apoiava várias famílias de refugiados, aceitando contributos dos cidadãos. Os alunos sugeriram, por isso, dar o seu apoio, contribuindo com roupa e produtos de higiene, mostrando-se motivados para organizar uma campanha de solidariedade para angariar os bens necessários.

Com o apoio da mestrandia, em pequenos grupos, constituídos heterogeneamente, as crianças divulgaram o projeto, construindo um cartaz para difundir a campanha perante a escola e as famílias. Coube a cada grupo escrever uma das partes que constituía o texto, apresentando-se, de seguida, a forma como foi feito o apelo à comunidade e como foi apresentado o projeto. Por um lado, com o apoio da docente cooperante, estabeleceu-se o contacto com uma professora da escola secundária pertencente ao mesmo agrupamento, que, explorando a mesma problemática com uma turma, se mostrou interessada na participação no projeto, envolvendo a sua instituição no mesmo. Por outro lado, no contexto da PES, o cartaz foi exposto (ver Fig. 2 do Apêndice C), as famílias receberam cópias e os alunos, impulsionadores do projeto, também fizeram a sua parte para envolver a comunidade educativa, dirigindo-se aos colegas e professores, nas diferentes salas de aula da escola. Com o objetivo de contextualizar a campanha e envolvê-los, explicitaram os bens que poderiam doar e apelaram ao seu contributo: “Não precisam de dar muita coisa, mas, por favor, o que trouxerem não deve estar estragado, porque ninguém gosta de receber coisas estragadas.” (Aluna M.). Neste momento, foi possível observar que a turma, quase sem intervenção do adulto, foi capaz de mobilizar algumas aprendizagens que construiu ao longo do projeto para esclarecer dúvidas aos colegas e explicar como surgiu a campanha. “Nós, com esta campanha, estamos a ajudar os refugiados, que são pessoas que fogem dos seus países por causa da guerra, por exemplo, e chegam aqui quase sem nada.” (Aluna E.). “Na viagem, eles passam fome, sede e é muito perigoso.” (Aluna A.). “Às vezes eles vêm em barcos e, para caber toda a gente, não conseguem trazer muitas coisas.” (Aluno B.), “Imaginem o que é perder a vossa casa, a vossa família e ir para um país que não conhecem. Perdem muitos direitos.” (Aluno M.). Deste modo, num ambiente descontraído, os alunos demonstraram saber mobilizar os conhecimentos, capacidades, competências e

atitudes desenvolvidas ao longo do projeto a um contexto real, consciencializando os seus colegas para estas questões de cidadania.

Como referido no capítulo II, os alunos evidenciavam alguma dificuldade na escrita, constituindo este um domínio merecedor de atenção. Ora, “parece claro que os alunos se sentem mais à vontade e motivados a escrever quando a escrita tem um propósito concreto” (Cardoso, 2013, p. 109). Portanto, além de terem sido proporcionados outros momentos de escrita ao longo do projeto, destaca-se o momento seguinte, em que os alunos, numa ação de solidariedade, demonstraram interesse em escrever uma carta dirigida aos refugiados, que beneficiariam com as doações, para lhes transmitirem uma mensagem de apoio, revelando, novamente capacidade empática e generosidade. Este estímulo pela escrita foi também incentivado na última intervenção (ver Apêndice B4), denominada “Somos inspiradores”. Após o reconhecimento de um problema social e da atuação perante o mesmo, propôs-se que os alunos se assumissem, mais uma vez, enquanto cidadãos conscientes do mundo e que, de alguma forma, se pudessem sentir inspiradores para alguém, ao ajudar. Então, após relembrar a história de Malala, através da obra *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai (2017), cada aluno foi desafiado a ser inspirador, como a personagem da história, escrevendo um texto onde expusesse o que faria se tivesse um lápis mágico para tornar o mundo um lugar melhor. Os alunos com mais dificuldade receberam um maior apoio da mestrandia para conseguirem compor frases que traduzissem as suas ideias. Este exercício de escrita criativa não só demonstra o trabalho desenvolvido para combater uma dificuldade, como permitiu, para a construção da identidade profissional, testemunhar a importância que um *feedback* pode ter no desenvolvimento do aluno e no vínculo entre o professor e a turma.

Para Cosme et al. (2021), o *feedback* deve ser “contextualizado, materializando-se através de informações que permitam apoiar, regular e orientar o processo de aprendizagem dos alunos” (p. 57). Ora, a atividade de escrita do texto foi interrompida pela chegada da hora de almoço. Durante esse tempo, a mestrandia permaneceu na sala de aula e aproveitou a ausência dos alunos para detetar erros ortográficos no texto de cada um, apontando-os, mas também escrevendo comentários, procurando dar um *feedback* que conduzisse à melhoria das produções e à motivação para a continuação da atividade. Assim, foi deixada uma mensagem personalizada, a cada aluno, motivando e elogiando para que este sentisse confiança no seu processo de escrita. Tendo em consideração o tema e a atividade, as

mensagens foram deixadas em nome “do teu lápis mágico”, proporcionando um momento de magia e entusiasmo quando os alunos retomaram a atividade de escrita: “Professora, o meu lápis mágico deixou-me uma mensagem!” (Aluno A.), “Professora, eu sei quem foi o lápis mágico...!” (Aluno O.), “Professora, agora que corrigimos os erros e lemos a mensagem, podemos apagá-la e continuar a escrever?” (Aluna E.). Os alunos, conscientes sobre quem deixou as mensagens, mas envolvidos pela forma como estas surgiram, faziam questão de mostrar que tinham corrigido os erros e que estavam a melhorar o texto, num ambiente agradável e alegre, mas onde cada um se mantinha concentrado e dedicado na sua produção. Considerando o intuito com que este momento surge aqui referido, importa destacar o caso particular de um aluno que, até ao intervalo, evidenciava uma postura de desmotivação para a escrita do texto, tendo apenas elaborado uma lista de três ações que resumiam o que tornaria o mundo melhor, embora não tivesse dificuldade em construir um texto. Pouco tempo depois de ter lido a mensagem deixada, chamou a mestranda, sorridente, para que visse o seu texto, “Olha, já fiz mais cinco linhas!” (Aluno O.). Observou-se, então, que já tinha escrito um texto, sem, no entanto, apagar o *feedback*. Na mensagem, podia ler-se “As ideias que tiveste provam que tens um bom coração. (...) Tenho a certeza de que, da forma como és justo e atento, vais lembrar-te de muitos problemas no mundo que gostavas de resolver. Estou a confiar em ti!”. Quando questionado sobre o motivo que o levou a não apagar a mensagem, o aluno respondeu simplesmente “Eu não a quis apagar.”. Compreendeu-se que, mais do que motivadora, esta mensagem, que, de alguma forma, revelou conhecimento sobre a personalidade do aluno, tinha sido significativa e, por isso, não se exigiu que a apagasse. Isto ilustrou a importância de acreditarmos no potencial dos alunos e transmitirmos confiança, ao invés de nos limitarmos a fazer correções ou apontar erros.

Nesta intervenção, dedicou-se outro momento à resolução de problemas matemáticos, conquistados num anterior desafio. A turma foi dividida em duas equipas. Cada problema, que surgia duas vezes, foi sorteado e atribuído a dois alunos, um de cada equipa. Cada um tinha a função de resolver o seu problema, contando com o apoio da equipa. Refletir sobre este momento é relevante, pois o comportamento das crianças e as suas intervenções permitiram reconhecer que do incentivo ao trabalho de grupo advieram resultados, observando-se que os alunos que tinham resolvido os problemas dirigiam-se aos colegas com mais dificuldades para os ajudar, mantendo-se todos ocupados nesta tarefa. “O A. está a ajudar a S. Por isso, eu vou ver se a N. precisa de ajuda.” (Aluno N.). Além disso, revelaram paciência e

sensibilidade perante os colegas, como se verifica na seguinte intervenção do aluno R., “O G. precisou de tempo para ler o problema e perceber a pergunta. Eu estava à espera. Agora, está a calcular o resultado da multiplicação, mas eu não lhe disse o resultado, estou a deixá-lo pensar.”. Deste modo, os alunos, que apresentavam as dificuldades já mencionadas, revelaram empatia, autonomia, capacidade de trabalho colaborativo e de argumentação, na explicação das estratégias para resolver os problemas, indo ao encontro do que é preconizado no PASEO.

Finalmente, a avaliação dos resultados atingidos com o projeto pôde decorrer num momento de envolvência de uma instituição da comunidade. Dado o interesse da turma em compreender melhor o trabalho desenvolvido pela Cruz Vermelha, sobretudo com os refugiados, e porque também este é inspirador, duas representantes da instituição disponibilizaram-se a visitar a escola para conversar com os alunos, partilhar as suas experiências e esclarecê-los, por exemplo, quanto à forma como os bens doados seriam distribuídos pelos refugiados. Acontece que, antes de as convidadas partilharem o trabalho realizado, começaram por fazer uma introdução mais teórica, expondo alguns temas relacionados com a problemática. Esta introdução não foi realizada de modo expositivo, mas numa conversa informal, onde os alunos foram questionados. “Um migrante sai do país porque quer, por exemplo, para ter um emprego melhor. Um refugiado foi obrigado a fugir para ter paz e segurança.” (Aluno R.). “Nós falamos dos direitos. Os refugiados, às vezes, perdem o direito a ter a sua família, porque são separados.” (Aluno G.). Os alunos também relembrou momentos e atividades desenvolvidas, enriquecendo as partilhas das convidadas com os seus saberes. “Nós lemos um livro que se chamava *Uma longa viagem*. Ele mostrava as dificuldades que uma família de pássaros tinha, numa viagem, e as dificuldades dos homens.” (Aluno M.). “Eles tinham fome, medo e, no fim, encontravam fronteiras fechadas.” (Aluna L.). As convidadas mostraram-se surpreendidas com as intervenções e, agradavelmente, compreendeu-se que as crianças tinham construído aprendizagens, mobilizando-as e respondendo às questões.

Num mundo em permanente mudança, é fundamental desenvolver capacidades, princípios e valores, essenciais para a permanência do respeito pela dignidade humana, face à diversidade e à evolução constante a nível tecnológico e social, referidos nos capítulo I. Assim, destaca-se a promoção de aprendizagens através da criação de práticas educativas que privilegiam a articulação curricular, assente em metodologias ativas e participativas e combinadas com a utilização pedagógica das TIC. Os alunos foram capazes de mobilizar essas

aprendizagens, reflexo de uma maior consciência sobre os desafios impostos na atualidade e conduzindo à formação de cidadãos críticos e participativos na mesma. Mais contenta dizer que a docente cooperante se interessou em dar continuidade à temática do projeto, alargando a ajuda para fora do país e tencionando convidar estudantes refugiados a visitar os alunos para partilharem experiências, o que evidencia a pertinência do projeto para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. O facto de as práticas educativas estarem alinhadas ao projeto de intervenção e de terem sido promovidos momentos de partilha com a comunidade educativa, revelou uma simbiose positiva entre a escola e outras instituições envolvidas e que se mostraram essenciais à prática docente. Por isso, este é um caminho que deixa orgulho e motivação para continuar a progredir neste processo de formação inicial.

3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As práticas que decorreram em contexto de EPE, como aconteceu no 1.º CEB, sustentaram-se na metodologia de Trabalho de Projeto, com características e potencialidades já explanadas (Cf. Capítulo I). O projeto desenvolvido com o grupo, ao longo da PES, denominou-se *Podemos ser o que quisermos* e constitui-se como um processo de exploração de diferentes profissões e surgiu após ter sido observado o interesse das crianças sobre a temática. No decorrer de uma atividade, a M. observou dois bancos em madeira, novos, e disse “O meu pai também faz isto! Faz mobílias.”. A mestranda questionou “Como se chama a profissão do teu pai?”, mas a M. mostrou-se confusa. “Acho que é pintor...”. O pequeno grupo em que estava inserida participou na conversa. “Um pintor é quem pinta! O teu pai é construtor.” (Criança P.). “Então, quem constrói casas como se chama?” (mestranda). “É construtor.” (Criança G.). “São todos construtores?” (mestranda). “Pode ser sapateiro!” (Criança G.). “Isso não! Um sapateiro faz sapatos.” (Criança P.). Como as crianças pareciam estar confusas em relação à profissão do pai da M., esta concluiu: “Eu vou perguntar ao meu pai como se chama e depois explico-vos.”. Depois de ir a casa, na hora de almoço, a M. contou que o pai era restaurador de móveis, mostrando interesse, quando questionada, em partilhar mais sobre esta profissão com os colegas, que se revelaram motivados para explorar também outras profissões. Além

deste episódio, observou-se que, no espaço exterior, surgia, frequentemente, vocabulário relacionado com o tema e brincadeiras associadas, como perseguições de polícias, por exemplo. Verificou-se também que a área do faz de conta era bastante frequentada pelo grupo, considerando-se pertinente, indo ao encontro do que defende Neto (2020), citado no capítulo I, enriquecer o espaço com novos materiais e potenciar o alargamento destas brincadeiras no exterior. Com o projeto, pretendia-se, de forma geral, promover o alargamento do vocabulário conhecido pelas crianças em torno da temática, um maior conhecimento do mundo social, com compreensão do que é feito em algumas profissões e potenciar o interesse pela brincadeira de faz de conta a partir da criação de oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de saberes e competências, tendo em consideração as necessidades e interesses do grupo.

Considera-se relevante referir que as atividades desenvolvidas se alicerçaram na observação do contexto (Cf. Capítulo II) e no reconhecimento de potencialidades de algumas práticas defendidas por diferentes modelos pedagógicos para a EPE (Cf. Capítulo I). Estas não se sustentam, assim, num único modelo, mas são reflexo da combinação de diferentes perspetivas. O Trabalho de Projeto é assumido como metodologia potenciadora da construção ativa de aprendizagens pelas crianças, por diferentes modelos, podendo emergir a partir da observação de brincadeiras e conversas das crianças (Cf. Capítulo I). Ora, foi precisamente esta observação que permitiu, não só no início, como ao longo de toda a prática, a identificação de interesses, necessidades e aprendizagens de cada uma, que guiaram a ação pedagógica, atribuindo-lhe intencionalidade educativa. Após a definição do tema do projeto, implementou-se a segunda fase da metodologia utilizada. Importava compreender que profissões as crianças conheciam e as que queriam conhecer e, considerando a motivação por brincadeiras de faz de conta, definir que profissões poderiam ser alvo de uma exploração mais profunda, refletindo, em conjunto, sobre o que poderia ser feito para explorar cada uma delas. Sobre esta etapa, embora deva ressaltar-se uma falha por não ter sido elaborado um mapa conceitual organizado onde as propostas das crianças e o plano de ação fosse registado, o que veio a ser corrigido com a elaboração de um ponto de situação, como apresentado à frente, as ideias foram, ainda assim, apontadas e as atividades emergiram a partir das mesmas. Destacam-se, de seguida, alguns momentos decorrentes da terceira fase do projeto,

resultantes deste planeamento feito em colaboração entre a mestrande, a docente cooperante e as crianças.

No desenvolvimento do projeto, as crianças haviam já assumido o papel de agricultoras, enriquecendo o espaço da horta pedagógica com a plantação de alguns pés de legumes (ver Fig. 1, 2, 3 do Apêndice E). Depois de investigar na *internet* sobre o que era necessário para o crescimento das plantas, o grupo concluiu que seria importante protegê-las e cuidar das mesmas (ver Apêndice D1). Tendo algumas crianças demonstrado, previamente, interesse em experienciar a profissão de construtor, questionou-se o grupo para perceber se sabiam o que era uma estufa. Compreendendo, após a visualização de algumas imagens, que a estufa se assemelhava a uma casa que protegia as plantas, o R. sugeriu que podiam construir uma para colocar na horta. As crianças E., R., M., P., G. e R.G. revelaram interesse na construção. A partir desse momento, em pequeno grupo, foram incentivadas a refletir, imaginar e projetar, procurando interferir-se o mínimo possível nas suas decisões e ações, apoiando-as, sobretudo, na organização das tarefas necessárias para a construção. “Como vai ser a vossa estufa? Têm tudo o que precisam?” (mestrande). “Nessa imagem, parece que a estufa tem um plástico e paus, ou ferros.” (Criança E.). “Parece uma casa. Temos de fazer um telhado.” (Criança M.). “Para quê?” (mestrande). “Eu sei! Para a chuva cair e não ficar em cima.” (Criança R.G.). “Vocês estão a planear o que têm de fazer, muito bem! Antes de construir talvez seja preciso desenhar um plano.” (mestrande). “Um desenho da estufa?” (Criança E.). “Sim, um projeto, para saberem quantos paus vão precisar e onde os põem.” (mestrande). O grupo, olhando para as imagens disponibilizadas, discutiu para responder a estas questões. Cada criança precisou de mobilizar as suas aprendizagens para ir resolvendo os problemas contextualizados e concretos que emergiam, estratégia de natureza participativa, defendida anteriormente (Cf. Capítulo I). No entanto, as crianças revelaram dificuldade em projetar a estufa no papel. Então, sugeriu-se que tentassem construir uma maquete, para conseguirem visualizar melhor e, depois, então, fazer o desenho. O M. reparou que havia marcadores ao seu lado, pegou num e colocou-o na vertical sobre a mesa. “Temos de ter quatro paus assim, nos cantos.” (Criança M.). Os colegas ajudaram-no a segurar nos outros três. Depois, fizeram o telhado, usando mais marcadores (ver Fig. 4 do Apêndice E). Após o projeto a três dimensões, mais concreto, a E. conseguiu, observando-o, desenhar o projeto na folha, compreendendo o que representava cada traço e adquirindo, agora sim, o projeto mais significado. Destaque-se que a projeção

era uma etapa relevante, uma vez que o registo das crianças permite que comuniquem as suas ideias e raciocínios, devendo ser incentivado, com respeito pela representação que cada criança faz (Castro & Rodrigues, 2008). Este foi, ainda, um momento revelador da importância de respeitar a progressão do mais concreto para o mais abstrato, o que deveria ser considerado e ter acontecido logo à partida.

Projetada a estufa, mostrava-se necessário fazer a lista de materiais, para terem tudo reunido na hora de construir. “São os carpinteiros que trabalham com a madeira” (Criança M.). A mestranda sugeriu que, se fizessem a lista com o material e dessem as indicações necessárias, entregaria a lista a um carpinteiro para conseguir as estacas. Então, o grupo registou o material, nomeadamente o número de estacas de que precisava. O questionamento das crianças, com incentivo a que reconhecessem problemas e encontrassem soluções, promovendo a autonomia, demonstrou-se essencial para que as atividades progredissem. “Como é que o carpinteiro sabe o comprimento das estacas? Não vos vai dar estacas do tamanho destes marcadores?” (mestranda). “Temos de medir! Há, ali, uma régua grande!” (Criança E.), reconhecendo a régua como instrumento de medição.

O grupo dirigiu-se para o exterior, importando destacar, aqui, o impacto da transparência e da ligação entre o espaço interior e exterior para que haja a fusão entre os mesmos e as atividades possam decorrer fluidamente (Cf. Capítulo II). A régua, com 1 m, foi levada, aceitando-se que esta fosse utilizada como unidade de medida, mas não se tencionando exigir que as crianças recorressem aos numerais para indicar o resultado das medições, o que mostraria a utilização do centímetro como unidade de medida padronizada. Ora, o grupo, tendo como referência a régua, concluiu que algumas estacas poderiam ter o tamanho deste objeto. O G. observou a régua e concluiu “Estas têm de ter 100 então.”. Outras teriam de ser um pouco maiores, por exemplo, para fazer o telhado. O G. fez uma estimativa “Acho que 100 mais um pouquinho... 120 chega.” (Criança G.). A mestranda reconhece a necessidade de rigor nas medições, mas estas dimensões seriam, de facto, adequadas para o objetivo, portanto, não interferiu. A referência ao 100 e ao 120 não foi acompanhada pela unidade de medida, o centímetro. A criança não reconheceu esta unidade de medida, mas reconheceu o numeral, como um símbolo indicador de uma quantidade. Refletiu-se, na ação, sobre a oportunidade criada para estabelecer uma correspondência entre unidades de medida. No entanto, concluiu-se que seriam temas mais abstratos, que exigiriam uma

exploração mais profunda, quando, no momento, o foco das crianças estava em registrar o que era preciso, da forma que, para elas, fosse perceptível. Não se querendo prejudicar o significado que estavam a atribuir, não se exploraram estas questões. A utilização da régua como unidade de medida manteve-se alvo de exploração, quando, por exemplo, o grupo foi desafiado a medir o comprimento do plástico. Com o apoio da mestranda, compreenderam que podiam colocar a régua sobre o plástico, marcar o fim da mesma, mover a régua, colocando o início na marca anterior e continuar até acabar o plástico (ver Fig. 5 do Apêndice E). O R., a E., o P. e o M. concluíram que o plástico media 3 réguas. O G. percebeu que, tendo a régua 100, o plástico media 300. Numa reflexão após a ação, levantou-se a questão de que talvez fosse benéfico para as crianças criar um momento, antes ou depois, para explorar melhor este reconhecimento de unidades de medida e a que correspondem estes “300”. Contudo, considerando que, na educação de infância, há aprendizagens a promover, ao longo do tempo, com respeito pelos ritmos de cada criança, considerou-se que a riqueza da atividade assentou sobre a prática de medição, fomentada. As crianças estarão mais perto de reconhecerem unidades de medida padronizadas e estabelecerem diferentes correspondências, mas mais oportunidades surgirão para que, de forma significativa, se continuem a promover aprendizagens nesse sentido. O registo das medidas das estacas foi feito, no projeto, apontando o G. o comprimento de cada uma, e registaram a lista dos materiais, o que gerou uma nova oportunidade para estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. “Como vão prender as estacas umas às outras? E ao chão?” (mestranda). Mais tarde, as crianças partilharam oralmente o que tinham feito com o restante grupo, partilha importante, por um lado, porque exigiu que refletissem sobre as suas ações e, por outro, porque revelou que atribuíram significado ao que fizeram, sendo capazes de responder às questões colocadas, justificando-se.

Por fim, disponibilizaram-se as estacas de madeira, sendo colocadas ao pé da horta enquanto as crianças brincavam no espaço exterior. O P. viu os materiais e chamou os colegas construtores, responsáveis pela estufa. Intencionalmente, procurou-se que as crianças sentissem o menos possível a transição entre o tempo de brincadeira no exterior e o momento de atividade orientada. Isto, porque, afinal, iriam continuar a brincar, agora fazendo de conta que eram construtores, e pretendia-se que assim o sentissem, não como uma obrigação. Esta decisão permitiu, ainda, que crianças pertencentes ao grupo da sala um, que brincavam no

exterior, se aproximassem, curiosas, questionando e levando à necessidade dos construtores se assumirem como tal, explicando o que iriam fazer e por que motivo. Ora, tal como a representação escrita, também a comunicação oral, que exige uma reflexão sobre as ações, é essencial para o desenvolvimento do raciocínio (Castro & Rodrigues, 2008). O fornecedor das estacas deu mais estacas do que as pedidas na lista e quatro delas tinham um comprimento maior, por se ter lembrado de que parte da estaca ficaria escondida ao ser enterrada. Estas alterações foram partilhadas com as crianças para compreenderem as diferenças entre a lista e o material apresentado, mas justificou uma reflexão, sendo sentido como um erro, um pormenor que não se detetou no momento de planeamento, o que, tendo sido previsto, evitaria que o plano das crianças não se seguisse de forma mais efetiva. “O que é que fazemos primeiro?” (mestranda). “Pomos as estacas. No fim é que pomos o plástico.” (Criança R.). “Onde é que pomos as estacas?” (mestranda). Refletiram por pouco tempo, pois o P. apresentou uma solução: “Esperem, eu vou lá dentro buscar o nosso plano das instruções.” (Criança P.). “Eu sei como saber quais são as estacas de 100 e 120. Se tiver o tamanho da régua tem 100. Se passar para cima, tem 120.” (Criança E.). “Muito bem, porque a de 120 é maior do que a régua.” (mestranda). O objetivo da criança, naquele momento, era distinguir as estacas e, encontrando uma estratégia, que os colegas seguiram (ver Fig. 6 do Apêndice E), deu resposta ao que era preciso. Estas observações permitiram verificar o impacto da promoção de uma postura ativa por parte da criança (Cf. Capítulo II). É certo que o facto de pensarem no projeto desde o início, projetarem através de representações com sentido, refletirem para resolver problemas, assim como o facto de se sentirem livres para tomar iniciativa e se ajudarem, contribuiu para que cada decisão ou ação tivesse significado. Assim, permaneceram motivadas e, terminada a construção, demoraram-se a contemplar o resultado do seu trabalho (Figura 3).

Figura 3

Estufa construída pelas crianças, a fim de proteger as plantações que fizeram na horta



Destaca-se, finalmente, um aspeto considerado relevante e que foi alvo de observação e análise ao longo da atividade. A observação do contexto permitiu, no início da PES, reconhecer que seria importante, ao longo do desenvolvimento do projeto, promover a capacidade de trabalho colaborativo (Cf. Capítulo II). Relembre-se que se observou alguma dificuldade em partilhar, dividir tarefas e saber esperar, mais evidente nas crianças de 3 anos mas também visível nas restantes, o que justificou a persistência na proposta de atividades organizadas em pequenos grupos, que exigissem a entreaajuda, para atingir um fim comum. Ora, foi interessante observar que, ao longo das diferentes etapas da atividade, cada vez menos se mostrou necessário chamar a atenção para esses aspetos. Este enfoque na socialização para a aprendizagem permaneceu importante, mas observou-se que as crianças foram capazes de se respeitarem e ajudarem. Propunham substituições nas tarefas, cediam a vez uns aos outros para a tarefa de medição das estacas e definiam, autonomamente, que seria necessária a entreaajuda entre dois elementos para cortar as fitas, para que um pudesse cortar enquanto outro a esticava. Confiou-se na capacidade das crianças, deu-se autonomia, procurando evitar interferir ou dar indicações. Assumiu-se, assim, o papel de orientador, no qual o educador se deve reconhecer (Cf. Capítulo I), sendo as crianças capazes de pensar, juntas, em soluções para responder a cada novo desafio. Pelo que delas resultou, observando-se a importância da valorização da perspectiva socioconstrutivista (Cf. Capítulo I), este tipo de práticas continuaram a ser promovidas noutros momentos.

Depois de alguns diálogos, pesquisas, propostas de algumas atividades e exploradas as profissões sobre as quais as crianças mostraram interesse, importou fazer um ponto de situação, como já mencionado. Pretendia avaliar-se se mantinha significativo para o grupo dar continuidade ao projeto ou se, pelo contrário, o interesse pela temática havia deixado de ser visível, justificando-se avançar para a última fase. Relembre-se o carácter variável da duração de um projeto, que deve durar enquanto fizer sentido para o grupo, como defendido na Pedagogia de *Reggio Emilia* (Cf. Capítulo I). Neste sentido, ocorreu um diálogo a fim de lembrar e registar, elaborando um mapa concetual (ver Fig. 7 do Apêndice E), o que tinha sido feito no âmbito do projeto e ouvir se as crianças tinham mais propostas para explorar outras profissões. Criar, novamente, uma oportunidade para darem a conhecer as suas propostas e intenções, como se defende, por exemplo, na Pedagogia-em-Participação (Cf. Capítulo I), foi essencial para contextualizar a ação futura e garantir que o projeto ainda tinha

sentido para o grupo, que previa e compreendia cada momento. As ideias das crianças, motivadas para continuar a fazer de conta e assumir outras profissões, registaram-se e deu-se continuidade ao projeto. Importa notar que, sendo cada criança um ser único, os interesses não eram partilhados por todos. Por exemplo, se a maioria das meninas queria experimentar ser bailarina, os meninos propunham ideias mais relacionadas com as profissões de bombeiro ou polícia. Como responder aos interesses de cada criança, de modo a garantir que todas permanecessem envolvidas no projeto? Considera-se que a forma como a preparação do espetáculo de bailarinas (ver Fig. 8 do Apêndice E), momento definido por muitas crianças, na avaliação do projeto, como o preferido, pode elucidar sobre esta questão.

As crianças não partilhavam todas o mesmo interesse em aprender uma coreografia e apresentá-la num espetáculo de dança perante a comunidade educativa. Seria motivo para ignorar este interesse? Considerou-se que era tão legítimo esta vontade de algumas como a vontade de outras em experimentar determinada profissão. As crianças não são todas iguais e, possuindo a sua personalidade e os seus próprios interesses e aprendizagens, estes devem ser respeitados (Cf. Capítulo I). Isto não significa, porém, que devam simplesmente ser colocados à parte. Foi, neste sentido, que surgiu a questão “O que vai ser preciso fazer para preparar o espetáculo de dança das bailarinas?”, à qual se procurou obter respostas juntamente com as crianças. Assim, entendeu-se que seria necessário ensaiar uma coreografia, o que promoveria o desenvolvimento da lateralidade e da coordenação motora grossa, articulando movimentos de mãos e pés. Porém, era também preciso construir o cenário, fazer a roupa, fazer bilhetes, para vender ao público, as crianças da sala um, e criar dinheiro, para que o público pudesse comprar os bilhetes. Alguém recortaria as moedas e as notas, sendo que a manipulação da tesoura seria uma oportunidade para promover o desenvolvimento da motricidade fina e a coordenação óculo-manual, necessidade mais evidenciada em algumas crianças. Alguém precisaria de ser cenarista, utilizando diferentes materiais, como tintas, rolos, esponjas, papel recortado, cola, tesoura ou plástico, para construir um cenário alusivo ao tema do espetáculo (ver Fig. 9 do Apêndice E). Foi delicioso observar o M., com 3 anos, a pintar e repintar o fundo do cenário com tinta azul, usando o seu rolo, ou o T., da mesma idade, livre, a trocar a esponja de uma mão para outra e a descobrir como é que se sentia mais confortável, ou ainda o R.V, a pintar, simultaneamente, com um pincel em cada mão. Mais tarde, outros seriam os vendedores de bilhetes (ver Fig. 10 do Apêndice E), contando o

dinheiro entregue e verificando o troco, sendo que o P., o M. e o G. desenvolveram um interesse especial pelo cálculo mental e uma excelente capacidade de resolver problemas relacionados, ao receber o público na bilheteira. “O bilhete custa 4€. Se me dás 5€, então dás-me demais. Eu tenho de te dar 1€. Obrigado!” (Criança M.). “Esta moeda vale 1€. O bilhete custa 4€. Pensa, quantas moedas achas que tens de me dar? (...) Boa, são 4 moedas, e não precisas de troco.” (Criança G.). Verificou-se, indo ao encontro de Castro e Rodrigues (2008), que as crianças, progressivamente mais competentes a efetuar contagens, são capazes de realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias. Foram capazes de resolver problemas envolvendo a adição e a subtração, sem ser necessário apressar o registo de numerais e símbolos mais abstratos, que as crianças podem já compreender, mas que terão oportunidade de explorar no 1.º CEB. Não se impediu, contudo, como mencionado no capítulo I, de se promover o desenvolvimento de competências que, mais tarde, no processo de transição, serão essenciais para a construção de novas aprendizagens (Cf. Capítulo I). Os interesses pelas diferentes atividades surgiram, envolvendo-se todas as crianças, que precisaram de saber esperar, partilhar o espaço e contribuir para um objetivo comum. Relembre-se a tendência para a geração de conflitos e a dificuldade em manter este espírito de entreajuda que favorece relações saudáveis (Cf. Capítulo II). Promover momentos em que todas se sentiam importantes e úteis foi preponderante para a fomentação destas relações.

Recorde-se, depois, que o grupo partilhava um particular interesse pelo desenho e pintura (Cf. Capítulo II). Por isto, se compreendem as suas propostas para pintar o cenário do espetáculo das bailarinas, ou para construir e pintar um carro dos bombeiros e o carro da polícia (ver Fig. 11 do Apêndice E), ou para fazer um placar sobre as profissões (Figura 4) e expor para a comunidade educativa.

Figura 4

Painel das profissões, com ilustrações das crianças de profissões exploradas no projeto



Cada criança, ao longo do desenvolvimento do projeto, teve oportunidade de se expressar, não só através da pintura, mas de outras formas, ou não possuísem elas múltiplas linguagens (Cf. Capítulo I). Repita-se o que foi defendido anteriormente, ao citar Souza e Veronesi (2019), “a fala e a escrita não são mais importantes que um gesto ou toque, nem tampouco a visão é soberana ao olfato” (p. 52). Realizadas todas as experiências que haviam sido planeadas com as crianças, chegou o momento de divulgar o projeto, a fim de expor aprendizagens construídas (Cf. Capítulo I). Não só se pretendia que as crianças da outra sala conhecessem melhor o projeto desenvolvido, como, a fim de promover a interação com crianças de uma escola do 1.º CEB, para onde várias crianças transitarão após frequentarem o jardim de infância, se convidou uma turma do 2.º ano para visitar o contexto e conhecer os projetos de ambos os grupos (da sala um e dois). A forma como se poderiam divulgar as experiências vivenciadas e as aprendizagens construídas pelo grupo foi discutida com as crianças e concluiu-se que seria preparada uma exposição (ver Apêndice D2). “Fizemos muitas construções que podemos mostrar” (Criança E.). “Os meninos do 2.º ano vão ver logo a estufa.” (Criança P.). “Também podemos mostrar o carro dos bombeiros e da polícia e eles podem brincar com eles.” (Criança M.). As crianças, motivadas pela aprendizagem de novas canções, sugeriram, ainda, que aprendessem uma canção sobre as profissões, para cantá-la na exposição. Propôs-se, deste modo, ao grupo que se criasse uma canção. Apresentando-se parte de uma letra inventada pela mestrandia, as crianças completaram-na, inserindo o nome de algumas profissões exploradas ao longo do projeto, de modo a garantir a presença de rimas, entre o segundo e o último verso de cada quadra. As crianças que foram capazes de distinguir os sons e de reconhecer similitudes entre diferentes palavras construíram a letra da canção, registada, com escrita e ilustrações representativas de cada profissão presente. Esta etapa foi fundamental para assegurar uma melhor compreensão do registo e facilitar a memorização da sequência. Na aprendizagem artística e, especialmente, na expressão musical, a repetição é fundamental para que a criação seja apreciada e preservada na mente e na memória das crianças (Godinho & Brito, 2010). Deste modo, importa referir que, respeitando o ritmo de cada uma e compreendendo que a por vezes frágil capacidade de manter a concentração (Cf. Capítulo II), inibia uma duração prolongada de exploração da canção, foram feitas várias repetições para que todas as crianças pudessem aprender a cantar, acompanhando a mestrandia com a viola. A interpretação foi ainda acompanhada, não de

gestos, mas do suporte a outros instrumentos, na procura de uma maior envolvência e usufruto e da promoção da capacidade de manter a concentração. Assim, a cada profissão foi associado um instrumento de percussão, disponível na instituição. De acordo com a ordem em que as crianças se encontravam posicionadas, eram entregues alguns desses instrumentos, respeitando a sequencialidade com que as profissões surgiam na canção. Cada uma, de acordo com o instrumento que tinha, reproduzia o som duas vezes, após a profissão associada surgir na letra. Verificou-se que tinham dificuldade em parar e fazer silêncio com um instrumento na mão, sendo necessário dar espaço para um momento de exploração livre dos mesmos para, posteriormente, apelar ao silêncio e respeito pela ordem, essencial para a interpretação da canção. Esta observação justifica uma reflexão.

Gradualmente, ao longo das várias repetições, que ocorreram em dias diferentes, as crianças pousavam os instrumentos e faziam silêncio, à espera da sua vez, com mais facilidade. Não se entenda mal a intenção desta observação, pois a intenção, ao disponibilizar instrumentos às crianças, não estava em inibi-las ou à sua expressão. O que se pretende colocar em foco é a necessidade que mostravam de manipular os instrumentos, o que ocorria pontualmente, no momento semanal de expressão musical dinamizado por uma docente externa. À medida que estes se foram tornando mais familiares e que puderam passar pela mão de diferentes crianças, a sua utilização decorreu de forma mais tranquila, mantendo-se a motivação e entusiasmo, mas num ambiente menos agitado. Este momento de criação e interpretação musical revelou-se enriquecedor. As crianças relembravam-se, com facilidade, da letra e da associação entre profissão e instrumento. Algumas, com 3 anos, que, no início, tinham dificuldade em tocar apenas duas vezes o seu instrumento, pela necessidade de desenvolver a capacidade de contagem, com o apoio da mestrandia, educadora e colegas, compreenderam, gradualmente, quando deviam parar. Naturalmente, a reprodução dos sons nem sempre ocorreu no tempo certo, mas o resultado nunca foi considerado o mais importante. Valorizou-se a progressão do grupo, a sua capacidade de se recordar da letra e da melodia, de se concentrar para conseguir intervir na sua vez e, sobretudo, a sua motivação, envolvência e prazer ao interpretar a canção. Acredita-se que o facto de estarem envolvidas desde o princípio como criadoras constituiu um fator promotor de uma maior apropriação da canção, tornando cada interpretação um momento significativo.

No âmbito da divulgação do projeto, a M. sugeriu, ainda, que se fizessem “bonecos das profissões”. Considerando este interesse, o facto de algumas crianças necessitarem de desenvolver a motricidade fina, de se valorizar a promoção do gosto pelas artes e de se reconhecer a importância da estimulação sensorial nos seus diferentes domínios (Cf. Capítulo I), propôs-se a criação de personagens representativas das profissões, com pasta de papel. Além da modelagem da personagem, a elaboração da pasta de papel seria promotora da coordenação óculo-manual e da coordenação motora fina e proporcionaria uma experiência sensorial estimulante ao tato, visão e olfato. Então, com o contributo das famílias, que apoiaram o fornecimento de algum material necessário, as crianças tiveram oportunidade de rasgar papel higiénico molhado, apertar para coar a água, misturar, amassar, sentir a cola nas mãos e a suavidade da farinha, ou, cheirando a cola, relembrar os colegas de que a pasta não poderia ser comida. Por esta diversidade de experiências se destaca, aqui, esta atividade. No entanto, verificou-se que a experiência não pode ser considerada, à partida, prazerosa para todos. O R.G mostrou relutância em sujar as mãos, esfregando-as no avental, e sentir a pasta colada aos dedos não foi agradável para o R.V., que repetia “Ajuda, está sujo!”. Estas reações foram respeitadas e as crianças apoiadas, mostrando-se que era uma parte natural do processo e ajudando o R.V. a amassar a pasta até que ganhasse uma maior consistência e não colasse nas mãos, o que assegurou que a criança continuasse motivada. Após preparar a pasta de papel, todas tiveram tempo para modelá-la, livremente, sendo, aqui, a postura flexível de um educador na gestão do tempo uma condicionante essencial. No fim, cada uma criou a sua personagem para, no dia seguinte, com a pasta seca, poder expressar-se através de outra linguagem, pintando-a com tinta (ver Fig. 12 do Apêndice E).

No dia da divulgação do projeto, como forma de partilhar as suas experiências (Cf. Capítulo I), com visita da turma do 2.º ano, os grupos das duas salas prepararam a sua exposição. O grupo de crianças da sala dois, além de expor as suas produções (ver Fig. 13 do Apêndice E), apresentou às restantes crianças a interpretação da canção criada, sobre as profissões, assim como uma peça de teatro de fantoches (ver Fig. 14 do Apêndice E), apresentada anteriormente, numa fase precoce do projeto, e que o grupo mostrou interesse em repetir, relembrando com facilidade a história e as intervenções de cada personagem, reflexo do facto de terem sido elas a criá-las. Após estes momentos, as crianças puderam explorar livremente o espaço exterior, observando as produções e questionando os autores

do projeto sobre aquilo que viam. Recorde-se que a última etapa do projeto visa, também, a avaliação do mesmo (Cf. Capítulo I). Ora, as observações feitas neste momento permitiram verificar a capacidade do grupo de explicar, de forma espontânea, aquilo que tinha sido feito, contextualizando as suas realizações. “Fizemos este livro para explicar que as profissões são todas importantes. Dissemos à Sandy e ela escreveu. Olha este bombeiro! Fui eu que fiz!” (Criança R.) (ver Fig. 15 do Apêndice E). Neste momento de exploração livre do espaço exterior, observou-se um facto destacável. As crianças do 2.º ano revelaram saudades de brincar no parque, usufruindo daquele tempo no espaço exterior com toda a sua energia. Considerando o que se mencionou acerca da importância do brincar na infância, nomeadamente o que defende Carlos Neto (Cf. Capítulo I), este constituiu um momento em que se confirmou a relevância de relembrar que os alunos, no 1.º CEB, permanecem crianças, valorizando e dando resposta a esta necessidade. Pelas oportunidades criadas pelo projeto de exterior desenvolvido pelas mestrandas a estagiar no contexto, várias oportunidades de brincadeira foram criadas, importando refletir sobre a brincadeira que este projeto fomentou.

Como surgiu e em que consistiu este projeto? Relembre-se a organização do espaço exterior e os materiais disponibilizados no mesmo (Cf. Capítulo II). Como citado anteriormente e indo ao encontro do que é defendido na pedagogia de *High/Scope*, é imprescindível que, num contexto de educação de infância se disponibilizem materiais versáteis e diversificados (Cf. Capítulo II). Ora, embora houvesse arcos, pneus e triciclos, considerou-se que o exterior podia ser enriquecido com outros materiais, que fomentassem a criatividade e promovessem a criação de oportunidades de exploração livre impulsionadoras de brincadeiras diferentes. Ademais, saliente-se que as crianças, ao longo do desenvolvimento do projeto, demonstraram particular interesse por realizar construções. Segundo Dubovik e Cippitelli (2018), os jogos de construção favorecem o desenvolvimento das potencialidades das crianças, propiciam mais interações, o questionamento e uma maior capacidade de organização, entre outras vantagens que tornam importante a sua valorização. Para os autores, permitir que a criança construa é dar-lhe espaço para que se expresse numa das suas múltiplas linguagens e, quanto mais este espaço for dado, mais voz lhes é conferida e mais criatividade e imaginação se promovem. Deste modo, justificou-se a criação da área das construções, no exterior, com disponibilização de novos materiais. Um grupo, da sala um, assumiu a responsabilidade de pintar uma mesa de trabalho, que poderia servir de apoio à realização das construções. O

grupo da sala dois responsabilizou-se pela pintura de um armário com estantes que seria o local de arrumação dos novos materiais. Disponibilizou-se material reutilizável, como recipientes de iogurte, cápsulas de café, copos de papel, entre outros, assim como blocos de madeira e de poliestireno de diferentes dimensões (ver Fig. 1 do Apêndice F), de modo a promover experiências e novas descobertas “que contemplem multissensorialidade dos materiais, a diversidade de tamanhos e de volumes” (Dubovik & Cipitelli, 2018, p. 18). Para a pintura do armário, incentivaram-se as crianças com mais dificuldade na manipulação do pincel a contribuir nesta tarefa, o que se mostrou adequado, dado que o pequeno grupo pôde receber maior apoio e, numa nova oportunidade, desenvolver esta capacidade. É em momentos como este que se observa a concretização do que se entende por diferenciação pedagógica. Diferentes crianças têm diferentes necessidades e a cada uma deve dar-se uma resposta adequada, potenciando o seu desenvolvimento integral (Cf. Capítulo I).

No dia da divulgação dos projetos, a área das construções encontrava-se concluída (ver Fig. 2 do Apêndice F). Pretendeu-se que a data de término da sua criação possibilitasse a observação das oportunidades criadas e da exploração das crianças, a fim de avaliar a adequação deste projeto e dos materiais disponibilizados. Então, puderam explorar livremente os materiais, sem limitações sobre o espaço onde os podiam utilizar ou a forma como o deviam fazer. Como se previa, individualmente ou socializando com os pares, as crianças realizaram várias construções, nomeadamente pontes, castelos, muros, casinhas ou torres (ver Fig. 3, 4, 5, 6 do Apêndice F). Grupos heterogêneos uniam-se para se ajudarem numa construção, dividindo tarefas e comunicando as suas ideias. Grupos diferentes pediam blocos emprestados uns aos outros para realizarem a sua construção, em espaços diferentes. O gosto pelas construções, que se vinha a verificar ao longo de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, mas também nos momentos de exploração espontânea das áreas de interesse da sala, pôde ser potenciado no espaço exterior. Importa porém, questionar a adequação da quantidade de materiais disponibilizados. Se houvesse mais blocos, mais crianças poderiam criar as suas construções, de maiores dimensões, simultaneamente. Por outro lado, o facto de a quantidade ser mais limitada favoreceu aprendizagens relacionadas com as interações sociais. As crianças precisaram de saber esperar, partilhar ou adaptar as construções à quantidade de material disponível. Naturalmente, estes desafios promoveram, pontualmente, conflitos, mas, como se referiu anteriormente, as crianças têm direito a estes

conflitos, precisando de aprender a geri-los (Cf. Capítulo II), tendo sido apoiadas, mas interferindo-se o mínimo possível, dando-lhes autonomia para dialogar e resolver os problemas. Além da quantidade de materiais disponibilizados, deve refletir-se sobre a sua diversidade. Neste sentido, após observar o modo como as crianças os usaram, considerou-se que outros materiais, como, por exemplo, caixas de cartão, poderiam ser acrescentados ao espaço a fim de o enriquecer. Interessa, assim, referir que todos tinham liberdade para trazer novos materiais, assumindo-se uma postura flexível na organização do espaço (Cf. Capítulo II).

Pese embora o contributo do projeto de exterior para a realização de construções, é impossível ignorar o modo como a imaginação das crianças e a liberdade de que dispunham potenciou as possibilidades dos materiais disponibilizados. Desengane-se quem possa duvidar da criatividade das crianças na hora de fazer de conta. Com a sua excelência no ato de brincar, dando o exemplo aos adultos que apreciavam as brincadeiras, as crianças mostraram como a mesa das construções podia transformar-se num escritório ou numa mesa onde se servem cafés, como um cone podia ser um cachorro quente, ou, até, como um bloco de madeira se tornava um telemóvel ou um comando (ver Fig. 7 do apêndice F). Uma menina passava de construtora ao papel de princesa, rodeada por blocos de poliestireno que formavam o seu castelo (ver Fig. 8 do Apêndice F). Um copo era útil para servir um delicioso sumo de laranja fictício, mas também para ser utilizado na caixa de areia. A versatilidade dos novos materiais refletiram-se nas brincadeiras e a área das construções deu espaço para outras interações. Dois blocos de poliestireno transformaram-se, inclusive, em espadas, arma de batalha de dois guerreiros. Ao observar esta brincadeira, recordou-se o que se apresentou anteriormente, quando se defendeu que as crianças precisam de testar os limites da sua segurança, a fim de aprenderem a manterem-se seguras, a si e aos outros (Cf. Capítulo I).

Destaquem-se todas as referências feitas sobre a importância do brincar na infância e do quão imprescindível esta atividade é para o desenvolvimento das crianças (Cf. Capítulo I). Todas as brincadeiras observadas e a felicidade observada nestes momentos conduzem ao que, anteriormente, se defendeu acerca da importância do brincar. Se havia consciência sobre esta relevância, mais presente se tornou ao conhecer o T.M., um menino que frequentou o contexto alguns dias, quando se aproximava o término da PES. Encontrava-se inscrito no jardim de infância, havia frequentado durante algum tempo o contexto, mas aquando do início da PES, o menino já se mantinha ao cuidado de adultos, familiares. Observou-se que a

criança nem sempre estava receptiva a propostas de brincadeira, sentindo-se mais segura ao pé do adulto, o que se entende como algo natural numa fase de transição e adaptação ao contexto. Apesar de socializar com as restantes, na sala, envolvendo-se nas atividades, e possuir um discurso bem organizado, expressando as suas ideias oralmente de forma eficiente, evidenciava dificuldade em iniciar brincadeiras no exterior, não conhecendo várias regras e jogos que observava outras crianças realizarem. Estas dificuldades refletiam-se também a nível de coordenação motora grossa. O menino não sabia correr e sentia-se bastante inseguro para trepar, manter o equilíbrio para atravessar a ponte de rede ou saltar a pés juntos. Era essencial incentivar a criança a socializar com as restantes e a brincar, explorando os diferentes equipamentos e participando nas diversas interações e jogos que aconteciam nos momentos de brincadeira, no espaço exterior. Para isso, considerou-se necessário a presença de um apoio reforçado por parte dos adultos e restantes crianças para que ele se sentisse progressivamente mais confiante para brincar e correr riscos.

Certo era que o tempo de que se dispunha para poder interagir com a criança e procurar dar resposta às suas necessidades, uma vez que se aproximava o término da PES, era limitado. No entanto, entende-se que é obrigação de um educador dar resposta a cada criança, independentemente das condicionantes. Nos tempos de exploração do espaço exterior, a mestranda procurou, então, manter-se perto da criança, dando-lhe segurança, mas, simultaneamente, incentivá-la a brincar e interagir com o grupo, que o chamava para participar nas brincadeiras. Eram comuns respostas, como “Eu prefiro estar aqui à tua beira, está bem?” (Criança T.M.) ou “Eu estou um bocadinho cansado, quero ir para dentro, está bem?” (Criança T.M.). Naturalmente, garantir o bem estar da criança era uma prioridade, mas acreditou-se que as reticências se deviam à falta de confiança e prática de brincadeiras mais vigorosas. Então, embora mantendo o respeito pela criança, procurou-se contrariar esta fuga ao brincar e, através do diálogo, a criança começou a participar. A mestranda começou por correr com o menino, dando-lhe a mão, mas notava-se que não era um hábito que possuía, alternando entre o andar e alguns saltos com um pé. Gradualmente, deixou de dar-lhe a mão, passando a correr à frente dele. “Consegues apanhar-me?” (mestranda), para que visse e seguisse os movimentos, ou atrás, para que sentisse necessidade de aumentar a velocidade. “Corre, corre! Estou quase a apanhar-te!” (mestranda). Quando questionada, a criança referiu não conhecer o jogo da apanhada, contribuindo as restantes crianças para, participando na

brincadeira, ajudá-la a compreender a alternância entre os momentos de perseguir ou ser perseguido. “T.M., apanha o G., está ali!” (Criança L.). “Oh, ele apanhou-te... Agora és tu a apanhar. Vais correr atrás de quem?” (mestranda). A envolvimento do grupo foi essencial para que a criança compreendesse cada vez melhor as regras e se tornasse mais autónoma, não necessitando tanto da presença do adulto.

O mesmo aconteceu com o percorrer a ponte de rede que ligava os dois escorregas. A criança, de forma espontânea, não arriscava fazê-lo. Procurou-se, então, incentivá-la a atravessar a ponte, ensinando que se podia apoiar nos dois corrimãos de madeira, para se equilibrar, em vez de lhe dar a mão. Nas primeiras vezes, no último momento, ao sair da rede, isto era necessário, pois o menino deixava de ter o apoio do corrimão e mostrava-se assustado. Gradualmente, o apoio do adulto foi diminuindo, permanecendo ao lado e estabelecendo contacto visual, dando um reforço positivo durante o processo e quando a criança chegava ao outro lado. Considerando que, sempre que o menino percebia que era capaz de fazer o que o restante grupo fazia, esboçava um sorriso, tomou-se consciência de que cada apoio dado foi um contributo para que aquela criança aprendesse a ser criança. Permaneceu, obviamente, a necessidade de promover o desenvolvimento das suas capacidades motoras, mas o contributo possível no período da PES neste processo permitiu verificar tudo o que se defendeu na fundamentação teórica deste relatório e refletir seriamente sobre aquilo que a falta de brincar e de correr riscos na infância pode fazer. Citando Carlos Neto (2020), quando uma criança se aventura numa atividade com algum risco, o papel do adulto, em vez de inibir, assustar e alertar constantemente para o perigo deve dar lugar ao encorajamento, ao incentivo da procura de soluções, à promoção da confiança. Só assim, “a criança dá mais um passo na sua superação, sorri, fica feliz e regressa para enfrentar de novo a mesma tarefa, para se confrontar com o risco” (p. 111).

Metaforicamente e alargando este pensamento a todas as práticas desenvolvidas ao longo da PES, foi isto que se procurou fazer. Se as crianças se propunham a fazer um camião dos bombeiros para brincarem no exterior, um carro da polícia, um livro, uma estufa, uma música, uma peça de teatro, mostrou-se-lhes que era possível fazê-lo e o quanto podiam aprender durante o processo, com o apoio umas das outras. Saliente-se, por isso, finalmente, o impacto do trabalho colaborativo. As crianças ajudaram-se entre si, mas ajudaram, igualmente, assim como a docente cooperante e supervisora institucional, a compreender que

é possível articular teoria e prática, arriscando, e o quanto se pode aprender com o processo, contribuindo, assim, para a construção da identidade profissional da mestranda, que deu um passo em frente na compreensão de que profissional quer ser (Cf. Capítulo I).

METARREFLEXÃO

No término deste processo de formação inicial docente, que espelha o culminar de uma primeira fase de crescimento pessoal e profissional, que será sucedida de uma formação contínua no futuro, importa assumir uma posição retrospectiva e analisar o caminho percorrido. Este crescimento iniciou-se na Licenciatura em Educação Básica, essencial para a construção de bases que sustentaram todo o processo evolutivo da mestranda. As ações foram o reflexo do seu ser pessoal conjugado com o ser profissional, sendo que, para a construção dos dois, o contributo de todos os profissionais que apoiaram esta longa jornada foi imprescindível. Focando a atenção na PES, a concretização das aprendizagens construídas durante a formação resultou de um processo gradual de enriquecimento de construtos científicos, pedagógicos e didáticos, que, alicerçados a uma progressiva maturação de crenças e valores, se traduziram nas ações tomadas ao longo do estágio. Os objetivos preconizados na Ficha da Unidade Curricular (FUC), nomeadamente a mobilização destes saberes na prática, que exigiu a assunção de uma postura profissional crítica e reflexiva, foram, deste modo, cumpridos ao longo da PES.

Que docente se procurou ser? Procurou-se cumprir a missão da educação, respondendo às exigências impostas na atualidade. Assim, indo ao encontro do que foi apresentado no presente relatório, relevou-se, não a transmissão de saberes, mas a construção de competências e formação de valores, reconhecendo as crianças como cidadãs participativas, envolvidas numa sociedade global, que enfrenta a incerteza, num mundo em constante mudança. Reconheceu-se o papel das TIC, numa era digital em que estas ferramentas apresentam potencialidades que podem e devem ser aproveitadas. Valorizou-se o brincar, assunto sério, como referido, que não pode ser descurado e que é importante para o desenvolvimento saudável das crianças. Promoveu-se a ação da criança, protagonista no processo de aprendizagem, que propôs, tomou decisões, questionou e resolveu problemas. Fomentou-se a capacidade e o gosto pelo trabalho colaborativo, oportunidade de as crianças desenvolverem competências de partilha, comunicação e resolução de conflitos, aprendendo umas com as outras.

Assim, durante a PES, podendo mobilizar-se conhecimentos construídos, com espaço para continuar a aprender, dando sequencialidade às suas experiências e saberes, assumiu-se

uma postura de “agente no processo de transição” (Fabian, 2010, p. 187), que, segundo o autor, e considerando o perfil duplo para a docência que esta formação possibilita, é aquele que deve ser o papel das crianças na transição entre a EPE e o 1.º CEB. Note-se que a primeira etapa da PES decorreu em contexto de 1.º CEB, seguindo-se o estágio em contexto de EPE. A primeira impressão partilhada pela mestranda, em conserva, após a transição foi “Este é outro mundo, vai ser necessária uma grande adaptação”, precisamente o que as crianças, como já explanado no primeiro capítulo do presente relatório, sentem quando transitam de um contexto para o outro. Cabe, de facto, aos docentes trabalhar para que este impacto seja suavizado. O perfil duplo desta formação possui a potencialidade de, precisamente, ter oportunidade para atuar nas duas valências, dando, no 1.º CEB, continuidade às aprendizagens das crianças e impedindo, na EPE, a antecipação de práticas que as crianças poderão experienciar mais tarde. Além disso, o docente com perfil duplo dispõe da possibilidade de observar contextos nas duas valências e aprender com cada um deles. O que é que a transição ocorrida na PES, diga-se invertida, permitiu observar? Por um lado, depois de observar o tempo e espaço que as crianças têm para ser alunos, no 1.º CEB, compreendeu-se que não se deve apressar ou antecipar a assunção deste papel na EPE. Por outro lado, verificando-se a maior valorização do brincar na EPE, com potencialidades apresentadas, reconheceu-se que os professores não se podem esquecer de que os alunos permanecem crianças que precisam de brincar e aprendem ao fazê-lo. Apesar da promoção de alguns jogos, tanto na sala como no exterior, deve reconhecer-se que, no 1.º CEB, poderia ter sido mais valorizado e promovido um carácter lúdico nas práticas educativas. No entanto, importa considerar a criação e disponibilização de diferentes materiais, como o jogo da macaca ou balões, num âmbito paralelo ao projeto desenvolvido, para potenciar situações de brincadeira no espaço interior quando, em dias de chuva, as crianças não podiam usufruir do espaço exterior. Reconheceu-se que esta condicionante não poderia inibir o direito de brincar.

Sendo esta reflexão resultado de um processo de construção, é natural que se tenham sentido dificuldades, receios e dúvidas associadas às tomadas de decisão. Como refere Brooker (2010), tal como as crianças, também nós, docentes em formação, enfrentamos transições, que nos colocam em situações de vulnerabilidade, com espaço para dúvidas e inseguranças. De facto, analisando o processo, de um modo geral, é possível compreender onde se encontrou este desconforto e vulnerabilidade. A transição do lugar de aluno para o

lugar de professor e educador, embora entusiasmante, tem um lado assustador. O desafio de assumir uma postura diferente, de traduzir, na prática, os conhecimentos teóricos, de modo a tomar decisões fundamentadas coloca os formandos numa posição nova e, por isso, frágil, proporcionando o questionamento de cada decisão tomada. As planificações, em cada valência, com as suas particularidades, foram desafiantes e, até ao fim, se reconheceram aspetos a melhorar. A seleção dos recursos e estratégias foram alvo de questionamento constante, sendo recorrente a sensação de que se poderia ter feito de forma diferente. Porém, as dificuldades sentidas nos contextos reconheceram-se como oportunidades para aprender e evoluir, numa próxima intervenção, procurando-se refletir sobre tudo o que poderia ter sido feito de melhor forma e provocar alterações. Como se superam os desafios da prática docente? Provavelmente, não se superam. Hoje, compreende-se que o questionamento permanecerá, sinal de que o docente procura melhorar, inovar, responder a cada novo desafio que encontrará durante toda a prática profissional, certo de que de nada deve estar certo e que haverá sempre algo a aprender. A experiência poderá apenas, talvez, informar o docente que a dúvida não é sinónimo de incompetência, trazendo, nesse sentido, mais conforto perante o desconforto. Para nos superarmos neste processo evolutivo, como refere Brooker (2010), assim como as crianças, precisamos de ser resilientes e confiar nos colegas que nos apoiam, a fim de garantir que o processo, apesar de poder ter momentos desconfortáveis, provocou um crescimento positivo. Ora, obviamente, este percurso não se faz de modo isolado. Nesta reflexão, não se pode ignorar o facto de o percurso na PES não ter sido percorrido em díade, sentindo-se a falta de alguém com quem, permanentemente, se poderia partilhar as mesmas inseguranças ou ideias para atuar. Saliente-se, deste modo de forma reforçada, a relevância do trabalho colaborativo e do apoio das docentes cooperantes e supervisoras institucionais, que, incentivando a reflexão e dando espaço para a criatividade e a oportunidade de tentar, errar e corrigir, tiveram um papel crucial ao longo de todo o processo de crescimento pessoal e profissional. A empatia e reconhecimento da existência de um *eu* pessoal, nem sempre a conseguir entregar o melhor de si, foi, indubitavelmente, imprescindível para um crescimento saudável e consistente ao longo da PES. A educação é feita com pessoas e, assim como a individualidade da criança deve ser reconhecida e respeitada, também o docente em formação necessita desse reconhecimento, para se motivar enquanto aprendente. Com o apoio recebido e ressaltando a importância da Metodologia de

Investigação-Ação, condutora de um processo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, práticas necessárias para a procura constante de progresso e encontro de respostas aos problemas enfrentados, foi possível transformar as inseguranças e dúvidas em conquistas e aprendizagens.

Finalmente, mas não menos importante, saliente-se o papel das crianças ao longo da PES e o seu contributo para o crescimento da mestrandia. Porque todas foram essenciais e determinaram os projetos desenvolvidos, não seria justo ouvir e olhar apenas algumas e não dar uma resposta diferenciada a cada uma delas, através da forma de comunicar, no apoio dado, nas atividades propostas, no papel assumido por cada uma. Indo ao encontro dos objetivos da FUC, de entre os quais se verifica a promoção da inclusão e a garantia de resposta à diversidade de atores. Por isso, se procurou conhecer cada uma delas, descobrir os seus interesses, identificar as suas necessidades, compreender o que sabiam ou queriam saber, com dedicação para que estas descobertas não caíssem no vazio. Desta forma, cada criança, como referido, ser único e individual, generosa e genuinamente ensinou e, com cada uma, foram partilhadas vivências que acrescentaram peças no puzzle inacabado que será o processo de formação.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurracnd.pdf>
- Almeida, A. (2016). Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), 98-120. <https://www.researchgate.net/publication/291086686>
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa* (2.ª ed., pp. 187-205). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brooker, L. (2010). Modificando o panorama da infância inicial. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 18-32). Artmed Editora.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação-alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73. https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf
- Calvo, A. H. (2016). *Viagem à escola do século XXI. Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefônica Vivo. <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz, Editores.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação*,

- Sociedade & Culturas*, (7), 7-28. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Damasceno, M., & Duarte, A. (2008). Escola, família e aprendizagem: uma articulação possível. *Revista de Psicologia*, 2(6), 31-43. <https://doi.org/10.14295/online.v2i6.140>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Dubovik, A., & Cippitelli, A. (2018). *Construção e construtividade. Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. Phorte Editora.
- Edwards, C. (2016). Professor e aprendiz, parceiro e guia. O papel do professor. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Vol. II. (pp. 153-174). Penso Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Introdução: origens e pontos iniciais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Vol. II. (pp. 23-44). Penso Editora.
- Estrela, M. (2006). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(1), 63-93. https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/notas_sobre_possibilidades_de_constru%C3%A7%C3%A3o_de_uma_teor%C3%A7%C3%A3o_da_educac%C3%A7%C3%A3o
- Fabian, H. (2010). O desafio de ingressar na escola. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 177-191). Artmed Editora.

- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-70). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *SENSOS-e*, 6(1), 15-39. https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLOGICA
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-140). Porto Editora.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (43.ª ed.). Paz e Terra.
- Freschi, M., & Ramos, M. G. (2009). Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N1.pdf
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: o trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(13), 43-46.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Edições ASA.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 173-195). Porto Editora.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Moyles, J. (2010). Introdução à parte I. Uma criança única. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 35-38). Artmed Editora.
- Moyles, J. (2010). Introdução à parte II. Relacionamentos positivos. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 89-92). Artmed Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Nérici, J. G. (1970). *Educação e metodologia*. Livraria Pioneira.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>

- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 197-203). Porto Editora.
- Pereira, L. M. G. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/19825>
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Instituto Piaget.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. J. J. Escola, M. E. Martínez-Figueira, & A. P. F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P. A., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2(2), 2-17. <http://hdl.handle.net/10400.22/12485>
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre educação*, 15(16), 17-34.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4614/1/As%20narrativas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2011, junho 15-18). *A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico*. [Artigo em ata de conferência]. 6.ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, Chaves. <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Vol. II. (pp. 235-248). Penso Editora.
- Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202. <http://hdl.handle.net/10400.14/22570>
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Silva, M. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 163-187). Porto Editora.

- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De Facto Editores. <http://hdl.handle.net/1822/33188>
- Simões, A., & Sapeta, P. (2018). Entrevista e observação. Instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigación Cualitativa*, 3(1), 43-57. <http://hdl.handle.net/10400.11/6160>
- Soncini, I. (2016). A comunidade inclusiva. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Vol. II. (pp. 187-208). Penso Editora.
- Souza, P., & Veronesi, V. (2019). Escutar os bebês e as crianças em suas experiências sensíveis, corporais, sociais, culturais e científicas. In L. Vercelli, & C. Alcântara (Orgs.), *Fazeres de professores e de gestores da escola da infância. Reflexões sobre cenas do cotidiano* (pp. 39-62). Paco Editorial.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alvez, S. (2011). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Yus, R. (2002). *Educação integral. Uma educação holística para o século XXI*. ARTMED Editora S. A.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Cardona, M. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planejaravaliar.pdf>
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- DAC (2021/2022). Domínio de Autonomia Curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 92. <https://data.dre.pt/eli/decreto-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho do Ministério da Educação e da Ciência. (2013). Diário da República: I Série, n.º 131. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf
- Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II Série, n.º 138. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2016, julho). *Iniciação à programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_3a_2021.pdf

Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série, n.º 34. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.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).

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

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

PC (2020). Plano de Contingência COVID-19.

PEA (2018/2021). Projeto Educativo do Agrupamento.

PEEPC (2019/2022). Plano Estratégico para a Educação para a Cidadania.

PI (2021). Plano de Inovação.

RI (2019). Regulamento Interno

