



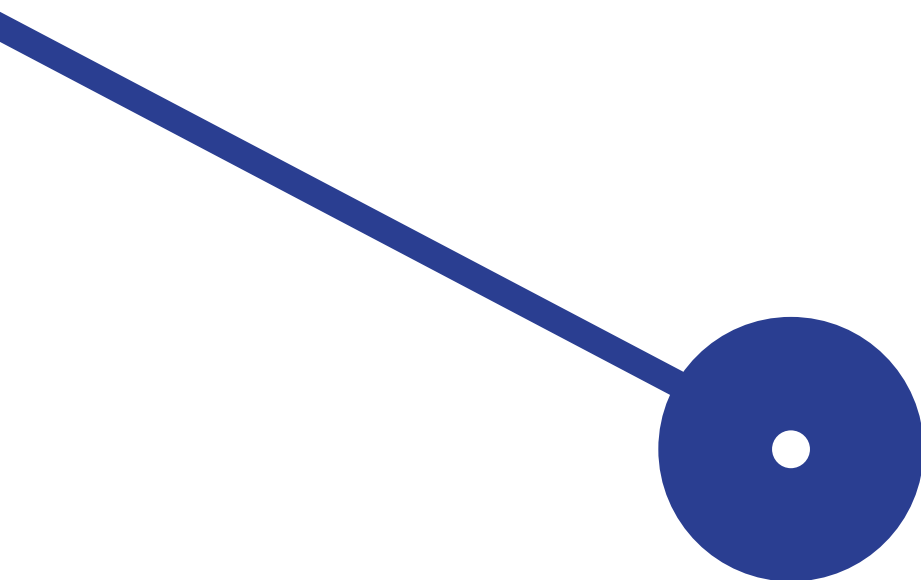
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Ana Catarina Costa e Silva

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Costa e Silva

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

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

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

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Costa e Silva

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Porto, julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio evidencia um percurso de crescimento pessoal e profissional que, certamente, será um marco importante na minha vida. Contudo, nada disto teria sido possível sem o apoio constante e fundamental de algumas pessoas, às quais quero deixar o meu profundo agradecimento, por nunca me terem deixado desistir e por terem crescido comigo, acompanhando todos os meus momentos de fracasso e de conquista.

Em primeiro lugar, um agradecimento à minha família, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela disponibilidade e paciência que mostraram em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã, pela paciência, por me ter ouvido e apoiado ao longo de todo o percurso, sofrendo e festejando comigo todos os momentos.

Ao Pedro, por me fazer acreditar, todos os dias, que era capaz, por ouvir todos os meus desabafos e ajudar-me a encontrar sempre uma solução para todos os obstáculos, sem nunca me deixar ir abaixo ou desistir, pela paciência e pelo carinho.

Aos meus amigos, os que já existiam e os que fiz durante todo o processo de formação, deixo também um agradecimento pela amizade, pela partilha e pelo apoio que sempre me deram.

À minha mãe, que, esteja onde estiver, estará orgulhosa de mim.

Ao meu par de estágio, por ter vivenciado todos os momentos comigo, pois sozinha nunca teria conseguido alcançar este percurso.

Às orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais com quem me cruzei, um agradecimento pelo profissionalismo, dedicação, exigência, atenção e compreensão que me ajudaram a crescer profissional e pessoalmente.

A todas as crianças que conheci, agradeço os ensinamentos que me deram, a alegria, o entusiasmo e o carinho, que me desafiaram e me fizeram ter a certeza de que escolhi o caminho certo.

## RESUMO

O presente relatório de estágio emergiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que procura demonstrar o percurso realizado nos dois níveis educativos, espelhando a evolução da mestranda, tendo como finalidade o desenvolvimento de competências de um perfil duplo de docência.

Toda a ação pedagógica foi baseada na Metodologia de Investigação-Ação, que abrange a capacidade de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, numa tentativa de mobilização de saberes científicos e pedagógicos que contribuam para a promoção de práticas sustentadas na individualidade de cada criança, capazes de responder aos seus interesses e necessidades, e de tornar o docente mais reflexivo, crítico e investigativo.

Alicerçada num paradigma socioconstrutivista, a ação educativa girou em torno de pedagogias participativas, mais concretamente na Metodologia de Trabalho de Projeto, em que a criança é vista como o centro de todo processo de ensino e aprendizagem, tendo um papel ativo no mesmo, pelo que é fundamental a sua escuta e observação.

Nada seria possível no presente percurso formativo se não existisse o constante trabalho colaborativo com toda a comunidade educativa, que fomentou o desenvolvimento social, pessoal e profissional da mestranda, na construção de um perfil duplo, que será alargado ao longo da vida, uma vez que um profissional de educação necessita de uma permanente abertura à inovação e à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Criança; Perfil duplo; Investigação-Ação; Trabalho Colaborativo; Desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

This internship report emerged within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, included in the syllabus of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and therefore seeks to demonstrate the path taken at the two educational levels, mirroring the evolution of the Master's student, with the purpose of developing the skills of a dual teaching profile.

The entire pedagogical action was based on the Action-Research Methodology, which encompasses the capacity for observation, planning, action, reflection and evaluation, in an attempt to mobilize scientific and pedagogical knowledge that contribute to the promotion of practices based on the individuality of each child, able to respond to their interests and needs, and to make the teacher more reflective, critical and investigative.

Based on a socio-constructivist paradigm, the educational action revolved around participatory pedagogies, more specifically in the Project Work Methodology, in which the child is seen as the center of the entire teaching and learning process, having an active role in it, therefore listening and observation is essential.

Nothing would be possible in the present training path if there were not the constant collaborative work with the entire educational community, which fostered the social, personal and professional development of the master's student, in the construction of a double profile, which will be extended throughout life, since an education professional needs a permanent openness to innovation and learning.

**Keywords:** Child; Double profile; Action Research; Collaborative work; Professional development.

# ÍNDICE

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas.....	VI
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal.....	3
1. Perspetivas sobre a educação e saberes docentes .....	3
2. Primeira etapa da educação básica .....	11
3. Primeira etapa da educação escolar obrigatória.....	20
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação .....	29
1. Caracterização da instituição cooperante.....	29
2. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar .....	31
3. Caracterização do contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	37
4. Metodologia de investigação.....	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.....	48
1. A prática educativa na Educação Pré-Escolar .....	48
2. A prática educativa no 1ºCEB.....	64
Metareflexão .....	81
Referências Bibliográficas.....	86
Legislação e Outros Documentos.....	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação dos diferentes tipos de projeto por William Kilpatrick

Figura 2 – Modelos pedagógicos

Figura 3 – Mapa concetual construído com e pelas crianças, acerca do projeto “Truz Truz ... posso entrar? Uma história vou contar!”

Figura 4 – Mapa concetual e a sua revisitação, incluindo a vertente cientista

Figura 5 – Visualização das partes constituintes do morangueiro através de uma lupa binocular

Figura 6 – Visualização das partes constituintes do morangueiro através de uma lupa binocular

Figura 7 – *Padlet* criado para serem partilhadas todas as respostas obtidas

Figura 8 – Constituição dos Mesocontos

Figura 9 – Exploração da letra “D”

Figura 10 – Exploração livre do *Escarnabot*

## LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Dec. – Decreto

DPC – Desenvolvimento profissional contínuo

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEP – Pedagogia em Participação

PES – Prática Educativa Supervisionada

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ZDP – Zona de desenvolvimento próximo

# INTRODUÇÃO

O presente relatório estágio emergiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos 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. Este documento reflete o percurso formativo da mestrande e possibilita a qualificação da mesma com o grau de Mestre na especialidade de EPE e de ensino do 1.º CEB, e, conseqüentemente, a habilitação profissional quer de educadora de infância, quer de professora do 1.º CEB (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Desta forma, o presente documento serve como uma reflexão acerca do percurso realizado durante o ano letivo, assim como evidencia as competências adquiridas durante a PES nas duas valências de educação. Destarte, e seguindo a ficha da unidade curricular, o período de prática educativa teve como principais objetivos a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa, para a conceção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, simplificadora da tomada de decisões em contextos particulares e complexos e de coconstrução de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre a prática (Ribeiro, 2014; Ribeiro & Quadros-Flores, 2020). Conforme proposto no Decreto-Lei (Dec. Lei) n.º 240/2001, de 30 de agosto, esta deve também ser baseada em princípios éticos, deontológicos e sociais da ação docente.

Todo o documento pretende evidenciar a importância atribuída à criança, centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, e tudo o que foi feito para estimular o seu desenvolvimento, holístico e complexo, sempre tendo em conta a sua individualidade e, por isso, ao abrigo de processos de diferenciação pedagógica e promotores de inclusão.

Portanto, a PES foi desenvolvida nos dois níveis educativos já evidenciados, na mesma instituição, pelo que no primeiro semestre do primeiro ano do mestrado iniciou-se a mesma na EPE e no segundo semestre ingressou-se no 1.º CEB, numa turma pertencente ao 2.º ano de escolaridade. Foi nestes contextos que a mestrande pode pôr em prática um trabalho colaborativo, com o par pedagógico, com as docentes cooperantes, com as supervisoras institucionais e com as crianças, o que se tornou basilar na sua formação. Assim, durante a PES houve uma constante orientação por parte das docentes cooperantes e das supervisoras

institucionais e ainda através dos seminários e das orientações tutoriais proporcionadas pelas mesmas, que acompanhavam o desenvolvimento deste percurso formativo.

Tudo isto evidenciado no presente relatório ao longo de três capítulos, culminando numa reflexão final, sendo que o primeiro capítulo, denominado por “Enquadramento teórico e legal”, apresenta o quadro teórico e legal que suportou as ações desenvolvidas na PES, tanto na prática comum aos dois níveis educativos, como, posteriormente, nas especificidades de ambos.

O segundo capítulo, “Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação”, tal como o nome indica refere-se à caracterização das instituições educativas onde decorreu a PES, primeiramente à EPE e de seguida ao 1.ºCEB, assim como ao agrupamento onde estão inseridas. Para além disso, fundamenta-se o uso da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) durante a PES, como forma de melhorar as práticas educativas e de desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Já o terceiro capítulo, intitulado por “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos” tem como objetivo explicar, reflexivamente, as ações desenvolvidas em contexto de estágio, quer em EPE, quer no 1.º CEB, que, devido à impossibilidade de serem todas apresentadas, foram selecionadas as mais pertinentes.

Por fim, apresenta-se uma reflexão acerca de todo o percurso formativo desenvolvido, dando enfoque às aprendizagens e aos valores adquiridos, pessoal e profissionalmente.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“... ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.6).

Para que a PES se desenvolva de forma coerente e bem sustentada, apresenta-se no primeiro capítulo o quadro teórico e legal que suporta as ações desenvolvidas na EPE e no Ensino do 1.º CEB, uma vez que é impossível agir com intencionalidade educativa sem constructos teóricos. Assim, e depois de uma análise dos paradigmas comuns das duas valências, serão explanadas as suas especificidades, em dois subcapítulos, destinados à EPE e ao 1.º CEB.

## 1. PERSPETIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO E SABERES DOCENTES

Após a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em todo o mundo cresceu a importância dada ao seu estatuto, à sua educação e à consciencialização da responsabilidade da sociedade neste âmbito, pois como dizia Erasmo (cit. por Estanqueiro, 2010, p. 9) “a maior esperança de uma nação está em educar bem a sua juventude”. Deste modo, também em Portugal se denotaram estas preocupações, e publicaram-se leis que visavam a proteção das crianças e uma crescente preocupação com a qualidade da educação destas, criando-se um sistema de formação inicial e contínua dos educadores e professores dos ensinos básico ao secundário (Alarcão, 2009; Formosinho & Machado, 2011).

Assim, salienta-se a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, com o estabelecimento dos princípios gerais da formação contínua, flexível e participada dos educadores e professores, com o objetivo de uma prática reflexiva e continuada da autoinformação e autoaprendizagem. Depois disto, houve a publicação do Dec. Lei nº 344/89, de 11 de outubro, com o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e os seus perfis profissionais em competências científicas, pedagógico-didáticas e na formação pessoal e social. Posteriormente, a aprovação do Dec. Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, também referente ao Estatuto da Carreira dos mesmos e à

sua formação contínua. Por fim, o Dec. Lei nº 249/92, de 9 de novembro, que culminou na aprovação do regime jurídico da formação de professores, definindo os princípios, as áreas, as modalidades, os níveis e avaliação que a formação continua deve cumprir, continuando ativo ainda hoje com determinados ajustes (Formosinho & Machado, 2011).

Desta forma, numa atualidade cada vez mais marcada pelos progressos económicos e científicos, a educação constitui-se também como “um grito de amor à infância e à juventude” (Delors et al., 1998, p.11), que se deve envolver no sistema educativo, na família, na comunidade e na nação. Nesta diversidade de situações existentes no mundo, salienta-se o papel da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), com a promoção da esperança num mundo onde se respeitam e compreendem os Direitos do Homem e onde os progressos científicos são “instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano” (Delors et al., 1998, p.12).

Perante estas ideias, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, definiu quatro pilares como as bases da educação: aprender a viver juntos, a conhecer, a fazer e a ser. Deste modo, aprender a viver juntos diz respeito ao conhecimento do outro, para que se criem projetos em comum ou uma “gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (Delors et al., 1998, p.11). Também no Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde se destaca o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, se foca a dimensão profissional, social e ética dos docentes e a sua relação com a comunidade, onde se evidencia a necessidade de planificar a sua prática de acordo com as necessidades e objetivos de desenvolvimento das crianças em cada contexto e de trabalhar colaborativamente. Desta forma, toda a comunidade educativa deve ser envolvida, numa perspetiva de inclusão assegurada pelos Decretos-lei 54 e 55/2018, de 6 de julho, que pretendem uma educação baseada na equidade para que todos os alunos possam cumprir com os objetivos previstos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), numa tentativa de criar cidadãos ativos e responsáveis. Nesse âmbito importa ao docente aprender a ser, com a capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade social para atingir essa sociedade justa e inclusiva (Delors et al., 1998).

Para tornar isto possível, é necessário aprender a conhecer, dominando-se uma cultura geral ampla o suficiente para se saber discutir “um número reduzido de assuntos” (Delors et al.,

1998, p.20). Além deste aspeto, é também necessário aprender a fazer, pois importa saber algo mais para além da profissão, para se estar preparado para enfrentar situações imprevisíveis no futuro (Delors et al., 1998). Mais uma vez, o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto visa estes aspetos na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em conjunto com o PASEO que defende um saber diversificado e holístico, baseado numa cultura “científica e artística de base humanista” (Oliviera-Martins, et al., 2017, p.10), para que se criem cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade.

Verificando-se esta crescente importância dada à educação, compreende-se que maior deve ser prioridade concebida aos educadores e professores, através do “aumento de responsabilidade e o seu sentido de eficácia” (Eraut, 1998, p.1), uma vez que isso traria mais confiança e comprometimento do docente com a aprendizagem, e, conseqüentemente, a passagem desses valores para as crianças. Neste âmbito, é de salientar o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) dos mesmos, que depende de uma trilogia marcada pela sua vida pessoal, que influencia as crenças e os valores do docente, profissional, das políticas e dos contextos escolares onde se inserem, onde relacionam os saberes e as teorias com as suas ações práticas (Day, 2001; Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste seguimento, o ato de ensinar deve ser fundamentado por um conjunto de saberes docentes e de formação profissional, nos quais Tardif (2005, p.60) engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades” e “as atitudes dos docentes”, o “saber-fazer” e “saber-ser”. Estes saberes profissionais caracterizam-se por serem “existenciais, sociais e pragmáticos” (Tardif, 2005, p.103), sendo existenciais por fazerem o docente pensar e agir conforme as suas experiências de vida, tanto as intelectuais como as emocionais. Além disso, apresentam-se como saberes sociais por serem plurais e de origens e tempos sociais diversos, desde a infância até ao início da profissão, e ainda ao longo da carreira, onde se incluem os saberes da formação profissional, conseguidos na sua formação académica, e os saberes curriculares, que apesar de estarem inseridos nesta formação, são áreas científicas não ligadas com os saberes da educação. Ainda se definem como pragmáticos por estar relacionados com os saberes “práticos e normativos” (p.105), dependendo assim do contexto onde ocorrem e da interação que existe entre os docentes, as crianças e os restantes elementos da comunidade educativa, onde se reveem os,

saberes disciplinares, construídos ao longo da carreira profissional, como os objetivos e conteúdos a desenvolver e os métodos a utilizar.

Deste modo, ao longo do tempo, o docente, durante o desempenho da sua prática profissional, transforma o seu “Eu pessoal” no seu “Eu profissional” (Tardif, 2005, p. 108), construindo assim um “saber experiencial” (Tardif, 2005, p.109). Assim sendo, durante a PES foi possível mobilizar saberes já adquiridos da formação profissional, disciplinar e curricular, mas sobretudo, construir saberes de carácter experiencial, fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestrandia.

Segundo Day (2001, p.6), existem dez princípios fundamentais decorrentes da investigação acerca desta temática, sendo eles: a convicção de que os docentes são o “maior trunfo” da educação e por isso deve ser promovido o seu bem-estar e o seu desenvolvimento profissional; o seu compromisso em fomentar a aprendizagem ao longo da vida nas crianças; a constante promoção do DPC para que acompanhem a evolução dos tempos; o não limitar a aprendizagem à experiência, pois pode ser um elemento condicionador do DPC; o seu pensamento e a sua ação devem fundamentar-se nas interações entre diversos contextos pessoais e profissionais; o saber equilibrar a “síntese cabeça e coração”, para dar as mesmas oportunidades à heterogeneidade existente nos grupos de crianças; compreender o currículo segundo uma articulação entre as necessidades pessoais e profissionais; ser ativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem; compreender que o seu desempenho condicionará o desempenho da instituição e a crença de que apoiar o seu DPC é responsabilidade conjunta dos docentes, das escolas e do governo.

Posto isto, é importante que o docente consiga estabelecer a instituição como uma unidade orientada por princípios e diretrizes inclusivos, que interaja de forma diferenciada conforme a grande diversidade de crianças, seja um membro ativo na comunidade, responda às exigências externas de mudança e que se comprometa profissionalmente com entusiasmo (Day, 2001). Em suma, e como defende Sachs (1999, cit. por Day, 2001, p.34), existem cinco princípios base para uma “abordagem pró-ativa e responsável”: “a aprendizagem, a participação, a colaboração, a cooperação e o ativismo”.

Neste âmbito, e tendo em conta o mestrado em questão, de EPE e ensino do 1.º CEB, é elementar ter em conta o Perfil Duplo do docente, fundamental para uma visão holística da

educação, permitindo um maior conhecimento de cada um destes níveis, assim como dos aspetos que têm em comum (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro). Estas necessidades são reforçadas pelo Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde se destaca o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, encarando quatro dimensões já referidas anteriormente. Este conhecimento é fulcral para que os docentes fomentem atividades colaborativas e em articulação com as duas valências de ensino, com vista a promover uma continuidade educativa sem ruturas. Consequentemente, é necessário um trabalho colaborativo entre os docentes de EPE e do 1.ºCEB, pois “A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro, p. 5). Neste seguimento, o Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, define e aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário, reforçando as necessidades da habilitação profissional, os princípios gerais e organização da formação, as estruturas curriculares, as condições de ingresso, os recursos e formação prática e a qualidade, acreditação e avaliação. Compreende-se que estas necessidades incentivam o docente, em cada contexto, a fomentar o progresso das crianças, mobilizando conhecimentos científicos e metodológicos, numa “função de uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica” (Ribeiro, et al., 2018, p. 326) e, por isso, foca-se a importância do Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que institui o currículo dos ensinos básico e secundário, através dos princípios orientadores e da operacionalização e avaliação das aprendizagens, com o objetivo de os alunos adquirirem as competências determinadas no PASEO.

Assim sendo, compreende-se a impossibilidade de abordar o desempenho profissional dos educadores e professores sem se explorar as suas práticas, vistas como o “lócus da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14). Desta forma, e apesar de toda a evolução que a educação tem sofrido, ainda hoje estão muito presentes as regulações burocráticas das instituições, com documentos marcados por máximas transmissivas tradicionais, que podem influenciar a adoção desse tipo de pedagogia em deterioração da pedagogia participativa, uma vez que exigem menos esforço, menos inovação e menos criatividade (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia constitui-se assim como uma relação interativa entre as ações, as teorias e as crenças, e, para se ser capaz de responder às necessidades anteriormente elencadas, que o docente deve promover para uma prática de qualidade, ou seja, para acompanhar a complexidade da sociedade e conhecimento, e sobretudo, para respeitar a criança como um ser com direitos, capaz e ativo, é necessário adotar-se uma pedagogia centrada numa *práxis* de participação e não numa *práxis* transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em vista disso, a pedagogia transmissiva destaca-se pela lógica dos saberes, em que as complexidades se resolvem através de uma forma unidirecional dos conhecimentos, pré-acadêmicos, a serem transmitidos do professor para o aluno, sendo assim um método que promove uma segurança ao docente na sua concretização, pois as respostas são tipificadas, e há apenas preocupação em avaliar os produtos finais. Já a pedagogia da participação, como já foi referido, integra as crenças, os saberes e as práticas, centrando-se nos atores que constroem o conhecimento, as crianças, vistas como seres ativos no seu processo de ensino e aprendizagem e dependentes dos seus contextos de vida. Através da escuta, do diálogo e da negociação, torna-se a ambiguidade, o imprevisto e a emergência como critério do fazer e do pensar (Oliveira-Formosinho, 2007).

Com o desenvolvimento atual e a constante globalização que se vive, cada vez mais as salas de atividades e de aula são dotadas de crianças diferentes, com culturas, interesses e modos de aprendizagem distintos e, por isso, cada vez mais se exige uma diversidade de respostas no processo educativo. Recorrendo à diferenciação pedagógica, é possível a criação de ambientes educativos promotores da igualdade e da excelência através de ritmos de ensino flexíveis às necessidades das crianças (Henrique, 2011; Tomlinson, 2008). Por outras palavras, através desta diferenciação, é praticável a criação de diferentes formas de aprender, processar ou entender ideias, com “estratégias de adequação do trabalho pedagógico com os alunos da turma, em função das necessidades, ritmos de trabalho e dificuldades individuais” (Henrique, 2011, p. 172).

Este tipo de ensino diferenciado não significa que cada aluno tem um nível específico, mas sim que há ideias relevantes para todas as crianças, pois possuem estilos individuais de aprendizagem, que segundo Alonso (1994, p.48, cit. por Henrique, 2011, p. 173) correspondem a “marcas cognitivas, afetivas e fisiológicas” que indicam “como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem”. Assim, é fundamental que o docente compreenda

que “só é possível promover a igualdade de acesso ao sucesso se se disponibilizarem caminhos diferenciados” (Carvalho, 2018, p. 63), pelo que deve planear as suas práticas pró-ativamente, seguindo duas etapas básicas consideradas por Heacox (2006, cit. por Carvalho, 2018, p.65): o “diagnóstico consciencioso do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos” e “o planeamento adequado das atividades e dos projetos que se dirigem à satisfação das suas necessidades”.

Desta forma, os docentes e as crianças aprendem juntos, uma vez que esta perspetiva se centra na colaboração dinâmica entre os dois e entre as crianças, pois só assim se promovem oportunidades de aprendizagens eficazes e valores fundamentais como a “inclusão”, a “integração” e a “participação democrática” (Niza, 1998; Niza, 2000, cit. por Henrique, 2011, p.171), onde surgem constantemente ajustes a serem feitos para uma maior eficácia (Tomlinson, 2008).

Para além de todos os aspetos referidos anteriormente, o percurso realizado na PES também se baseou na MTP, criado por William Kilpatrick, em 1918, na publicação de um artigo denominado por “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process”, onde se centrou no ato intencional necessário e aplicou-o ao termo projeto (Marques, 2016; Kilpatrick, 2007; Lopes da Silva, 1998). Influenciado pela vida democrática de Dewey, Kilpatrick (2007) defende que o ato intencional também devia ser aplicado à educação, e que a criança deve ter um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, sendo que o papel do docente é compreender o ambiente onde a criança cresce, desenvolvê-lo de forma ecológica e como suporte da aprendizagem das mesmas, através de interações múltiplas, ou seja, é guiar as suas aprendizagens (Marques, 2016; Vasconcelos, 2012). O esquema seguinte revela a classificação de Kilpatrick em relação aos tipos de projetos e as fases a percorrer nos projetos utilizados no âmbito da educação.

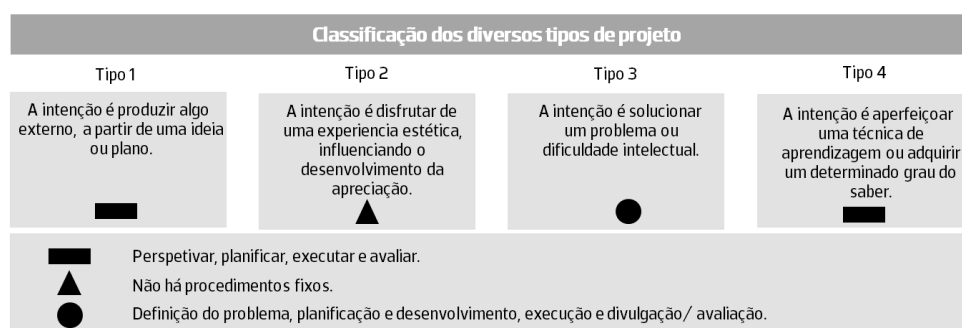


Figura 1: Classificação dos diferentes tipos de projeto por William Kilpatrick (Adaptado de: Kilpatrick, 2007; Marques, 2016; Vasconcelos, 2012).

Assim, segundo Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto realizado nos ambientes educativos insere-se no Tipo 3, iniciando-se com a primeira fase da definição de questões-problema ou dificuldades, ou seja, seleciona-se o assunto a tratar, onde, em grande ou pequeno grupo, as crianças partilham o que já sabem sobre o assunto, desenham ou esquematizam com o apoio do docente. Já na segunda fase, há a planificação do desenvolvimento do projeto, flexível e diversificada de possibilidades, em função dos objetivos e através de mapas conceituais onde se dividem e organizam as tarefas, os recursos e o tempo. Na terceira fase, da execução, inicia-se a pesquisa com experiências diretas, onde as crianças devem selecionar, organizar e registar a informação sobre o que pretendem saber, numa variedade de linguagens gráficas. Por fim, a fase da divulgação/ avaliação, onde se expõe aos outros o que foi apreendido pelo grupo durante o projeto e se avalia o trabalho realizado. Depois disto, surgem novas hipóteses e, eventualmente, novos projetos. É de salientar a importância de deixar documentação de todos os projetos realizados e compreender que estas fases não são estanques, podendo realizar-se alternadamente enquanto se desenvolvem os projetos.

A MTP caracteriza-se pela sua complexidade e, por este facto, tal como nas restantes abordagens, é benéfico que trabalhe na zona de desenvolvimento próximo da criança (ZDP). Este conceito, criado por Vigotsky, surgiu na sequência da sua teoria sociocultural (1878, cit. por Papalia, et al., 2001) que se baseia na interação social entre os adultos e as crianças como ponto fulcral da aprendizagem destas. Posto isto, a ZDP assenta numa ideia de que o desenvolvimento “se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o Mundo” (Oers, 2009, p.15) e que, em cada tarefa, que as crianças ainda não conseguem realizar por completo, de modo autónomo, o adulto pode ajudar com um “andaime”, retirando-o quando já não existirem dificuldades (Papalia, et al., 2001, p.36). Desta maneira, o docente deve ter em conta o “nível de funcionamento que as crianças já adquiriram – o nível de desenvolvimento real” e apoiá-las para que atinjam um nível mais elevado das estruturas complexas que já possuíam, “as neoformações” (Oers, 2009, p.15). Por conseguinte, através deste apoio, cria-se uma “área potencial de processos de aprendizagem”, a ZDP, uma atividade partilhada, onde a participação e a imitação são conceitos fundamentais (Oers, 2009).

A utilização da MTP em conjunto com uma planificação e um trabalho comum dos educadores e professores são favoráveis a uma transição confortável e adequada das crianças

da EPE para o 1.ºCEB, pois o trabalho feito com base em processos de articulação permite que a criança se torne autora do seu processo de ensino e aprendizagem e autónoma nas suas transições (Vasconcelos, 2007). Esta transição marca a entrada da criança na escolaridade obrigatória, sendo, por isso, um marco estruturante desse processo, do desenvolvimento social, emocional e cognitivo saudável da mesma e ainda influenciável no sucesso em transições futuras (Ribeiro, et al., 2018; Silva & Melo, 2012; Vasconcelos, 2007).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) defendem que estas transições devem garantir uma continuidade educativa, potenciando nas crianças o desenvolvimento de capacidades como “autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 97). Para além disto, todo este processo de transição está intimamente ligado com a abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento da criança resulta de uma operação dependente das situações vividas por si, uma vez que este autor defende a adaptação da criança, quer na EPE, quer no 1.ºCEB, como resultado da competência da mesma para funcionar numa variedade de contextos ecológicos. Salienta-se assim a importância fulcral da ligação entre a EPE, o 1.ºCEB e a família, o mesossistema de Bronfenbrenner, em articulação com outros fatores externos que podem comprometer a presença da criança, o exossistema. Ainda há a influência da cultura, das conceções teóricas ou das políticas governamentais, o macrosistema (Vasconcelos, 2007).

Como refere a LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, no ponto 2 do Art.8, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior”, tudo isto para uma perspetiva global de ensino, conseguida através do perfil duplo de formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que promove uma formação na consciência da importância do conhecimento social útil para uma sequencialidade educativa sem quebras no desenvolvimento da criança (Ribeiro, et al., 2018).

## **2. PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Educação Pré-Escolar, direcionada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e o ingresso no primeiro ano do 1.º CEB, é considerada a primeira etapa da educação

básica e um complemento da ação educativa da família. É ainda encarada como a base da aprendizagem ao longo da vida, salientando-se a sua importância no desenvolvimento da criança para uma formação futura de cidadãos ativos, participativos e democráticos (Canário, 2002 cit. por Marta, 2015), criando-se uma sociedade onde lidera a equidade e a justiça social (Barroso, 2005, cit. por Marta, 2015).

Os primeiros contextos de EPE pública na Europa derivaram de iniciativas semiprivadas que contavam com o financiamento do Estado. Em Portugal, a EPE surgiu desde o período da Monarquia, contudo, nesse momento baseava-se num interesse da burguesia e da classe dos intelectuais da época nesta componente educativa. Depois disto, já no período da 1.<sup>a</sup> República, apoiava-se na preocupação de instruir o povo, maioria analfabeto, possuindo assim um carácter de pré-escolarização. Mais tarde, na época do Estado Novo, a EPE sustentava-se em instituições religiosas e com fins lucrativos, onde o importante não era a valorização da criança e das famílias, mas sim assegurar assistência às mesmas com segurança e higiene. Assim sendo, só após o 25 de abril de 1974 a EPE pública apareceu e se expandiu, de forma a dar resposta ao crescimento de oportunidades no mercado de trabalho para os pais e sobretudo para as mães que, até essa data, não possuíam grandes direitos a nível profissional (Marta, 2015).

Em vista disso, a partir do ano de 1977, o Estado promoveu o desenvolvimento da criança e a igualdade de oportunidades em educação através da publicação da Lei 5/77 de 1 de fevereiro, que criou o sistema público de EPE, de frequência facultativa e destinada a crianças dos três anos à entrada do 1.<sup>o</sup>CEB. Anos depois, já em 1986, aconteceu outro marco importante a este nível, a publicação da LBSE, Lei n.<sup>o</sup> 46/86 de 14 de outubro, que ressalta a ideia de que a EPE complementa e suplementa a educação ao nível familiar, que é autónoma em relação aos restantes níveis de ensino. Esta época de grande importância para a EPE culminou, em 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.<sup>o</sup> 5/97 de 10 de fevereiro, que veio valorizar a função educativa, criando o conceito de rede nacional de EPE e, nesse mesmo ano, foram publicadas as OCEPE que são “um quadro de referência para todos os educadores” (Marta, 2015, p. 32).

As OCEPE, com algumas reformulações em 2016, são, ainda hoje, o suporte daquilo que este nível educativo deve proporcionar às crianças, apoiando-se na construção e gestão do currículo na EPE, nomeadamente nos “Contributos para a sua Operacionalização”, presentes na

Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro. Desta forma, e tal como refere o Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, este documento reúne um “conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos” (p. 9377), de forma a auxiliar o educador no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Nas OCEPE ainda é referida a importância e os aspetos a ter em conta na organização do ambiente educativo, através de uma perspetiva “sistémica e ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5; Marta, 2015).

Num momento seguinte às referências para a prática pedagógica, as OCEPE definem três grandes Áreas de conteúdo, que devem ser exploradas de forma global para a promoção do desenvolvimento integral da criança durante a EPE, sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta maneira, a Área de Formação Pessoal e Social está presente em todas as áreas e aborda questões relacionadas com atitudes e valores que as crianças devem desenvolver durante a EPE de modo a crescerem como “cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Lopes da Silva et al., 2016, p.6). Na Área de Expressão e Comunicação retratam-se formas diversas de linguagem para que as crianças possam interagir com o outro e compreender o mundo, através de diferentes domínios: da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo aporta as diversas ciências de modo articulado para que a criança atinja uma maior compreensão do mundo que a rodeia. O mesmo documento termina dando enfoque à Continuidade Educativa e às suas Transições, já abordadas anteriormente (Lopes da Silva et al., 2016).

Na Área do Conhecimento do Mundo, um dos objetivos principais é que as crianças compreendam a realidade em que estão inseridas, a chamada era digital, e, para isso, é necessário que o educador, responsável pela organização do ambiente educativo, acompanhe as mudanças e integre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas suas práticas, uma vez que vivemos “um cenário onde a realidade virtual coabita com a realidade do mundo” (Quadros-Flores, et al., 2015, cit. por Marta, 2017). Além disto, as TIC permitem abordar e articular os saberes pertencentes a cada uma das áreas anteriormente referidas, fazendo-o “por caminhos inovadores e criativos” (Marta, 2017, p. 43), que potenciam nas crianças maior participação, concentração e satisfação, assim como o desenvolvimento de uma “consciência crítica [...] de

forma a tornar cada criança num cidadão ativo e solidário” (Marta, 2017, p. 46). Portanto, uma utilização das TIC que promove a autonomia da criança, para além de ser vantajosa para ela, ainda permite ao educador contribuir para a mudança na educação e adquirir um olhar “interpretativo, reflexivo e crítico da realidade” (Marta, 2017, p. 45).

Apesar de ser fundamental explorar todas as áreas anteriormente descritas, as experiências fornecidas pelos contextos sociais e físicos também constituem momentos de aprendizagem fulcrais para o desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, não se pode falar na EPE sem se abordar o brincar, pois esta é a “atividade natural na infância”, que “permite às crianças a descoberta do mundo”, criando, de forma autónoma, “estruturas de aprendizagem multidimensional”, devendo ser a base da intervenção educativa (Sarmiento, et al., 2017, p.7). Segundo Neto (2020), o ato de brincar é como uma “escola de aprendizagens irrepitíveis de situações inabituais, que se complexificam conforme as estruturas internas do corpo e a consciência do ambiente se desenvolvem” (p. 16), fazendo emergir uma cultura lúdica, componente que comporta “o jogo, o brinquedo e a brincadeira” (Silva, 2017, p.12).

O jogo constitui uma linguagem universal e permite a cada indivíduo produzir o papel de um membro consciente da sociedade e o seu autoconhecimento, permitindo uma boa transição entre a fase juvenil e a idade adulta do ser humano (Neto, 2020; Silva, 2017; Silva & Sarmiento, 2017). Já a brincadeira infantil baseia-se no conceito do jogo e corresponde a um ato natural que a criança realiza por prazer, mas que potencia a sua imaginação e criatividade (Ferland, 1998, 2006, cit. por Silva, 2017), podendo ultrapassar as normas que lhe são impostas no quotidiano, gerando-se conhecimento particular da ZDP proposta por Vygotsky (Silva, 2017). Para completar esta trilogia de socialização do ser humano, existe o brinquedo que “dá vida à brincadeira das crianças” (Silva, 2017, p. 18), permitindo que estas construam as suas relações com os objetos e assim e se familiarizem com o mundo (Silva, 2017).

Compreendendo-se a importância do brincar como promotora do desenvolvimento integral da criança, onde aprende a saber fazer e ser (Silva & Sarmiento, 2017), é de ter em conta que, a ausência do brincar pode causar um “menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social” (Neto, 2020, p.40) utilizado para se tomar decisões. Posto isto, durante a PES, a brincadeira livre foi sempre promovida, com

um tempo diário destinado à exploração livre das áreas da sala de atividades e do espaço exterior, onde as crianças desenvolviam brincadeiras autônomas e, conseqüentemente, a sua criatividade.

Para que todos os aspectos mencionados anteriormente sejam postos em prática de forma correta e para que a EPE seja de qualidade, é fundamental o papel do educador de infância, que se caracteriza como um aprendiz durante toda a vida (Lopes da Silva et al., 2016). Esta profissão passou a ganhar mais destaque desde o 25 de abril de 1974, sendo que, na atualidade, é vista como um processo de construção social, onde o educador se deve basear num cuidar “com responsabilidade, conhecimento e saber” (Marta, 2015, p. 117) a criança, vista como um cidadão ativo, “sujeito do presente e projeto de um futuro de cidadania” (p.117). Assim, o educador deve orientar a sua prática em colaboração com estas e com os restantes intervenientes da comunidade educativa (Marta, 2015).

São vários os documentos legais onde se destaca a dimensão ética no desempenho profissional para a docência da EPE, onde o cuidar e o educar estão interligados como características fundamentais na promoção de um sentimento de bem-estar nas crianças, fundamental para motivar a sua participação e de toda a comunidade educativa, fomentando o trabalho colaborativo e contribuindo para o “desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p. 131). Este “cuidar” relaciona-se com a atenção dada às necessidades da criança que lhe proporcionam segurança e bem-estar, fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para que se sinta “escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al., 2016; p. 24). Day (2004, cit. por Marta, 2015) considera que o cuidar se liga à paixão pelo ensino, na medida em que o educador não separa o seu lado profissional do pessoal, e por isso cria uma ligação afetiva com as crianças.

Esta relação de cuidado que o educador deve ter com as suas crianças, coincide com a conclusão de várias pesquisas defendidas por Rogers (2002, p. 71) que comprovam que “um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem”, já que este processo é caracterizado pelo autor como uma tentativa de compreensão do “quadro de referências interno de outra pessoa, juntamente com os componentes emocionais e os significados a ele pertencentes” (p.72), ou seja, é tentar colocar-se no lugar do outro, ver o mundo pela sua perspectiva e tentar ajudar a interpretar os seus sentimentos, mas sem se perder a própria

identidade (Rogers, 2002). Destarte, quando o educador ou o “professor compreende com sensibilidade, tanto mais provável é a ocorrência de aprendizagem e mudanças construtivas” (p.79), uma vez que as crianças se sentem compreendidas, valorizadas e aceitas, aumentando a sua autoestima e desenvolvendo uma consciência mais profunda de si e dos seus comportamentos (Rogers, 2002).

Para completar o ato de cuidar, existe o ato de educar, que se associa à aquisição de conhecimentos, por meio de capacidades, comportamentos e competências. Posto isto, o objetivo do educador é conseguir o equilíbrio entre o cuidar o educar, pois só assim torna as crianças autónomas e capazes de viver em sociedade (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015).

Nos diversos referenciais teóricos existentes, refere-se a importância da ética profissional na formação do docente e da criança ou aluno, nomeadamente na LBSE que exalta a relevância dos valores estéticos, morais e cívicos no desenvolvimento da criança, no Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto e no Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, que ressaltam uma prática social, cultural e ética (Dec.-Lei nº240/2001; Dec.-Lei nº43/2007; Marta, 2015). Desta maneira, a “ética profissional recairá na responsabilidade do Outro (criança/aluno) em Si como profissional (educador/professor) e pelo futuro, que implica uma compreensão e uma capacidade de olhar o Outro como pessoa e de Nos olharmos pela interação com Ele” (Marta, 2015, p. 129), tendo em conta o seu futuro, criando práticas justas (Dec.-Lei nº240/2001; Dec.-Lei nº43/2007; Marta, 2015).

Além destes aspetos, o educador deve ser responsável por orientar uma prática que desperte a criatividade das crianças e as torne ativas no seu processo de aprendizagem, ajudando-as a “aprender a ser, aprender a estar, aprender a fazer e a aprender a conviver com pessoas, contextos e novos saberes” (Marta, 2015, p.138). Ademais, o educador deve promover um ambiente educativo de bem-estar e harmonia, indo ao encontro às necessidades das crianças de uma forma participativa e ativa, sendo que a investigação sugere que a adoção de um ou vários modelos curriculares é um fator fulcral para uma pedagogia de qualidade, juntamente com “crenças, valores e os princípios [...] éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p.15). Assim, e como salienta Júlia Oliveira-Formosinho (2007, cit. por Formosinho, 2013, p.16), os modelos pedagógicos culminam “num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”, criando assim um “sistema educacional compreensivo”.

Apropria-se assim realçar os suportes pedagógicos que foram a base da PES juntamente com as OCEPE, que apesar de não serem um modelo curricular, são orientações fundamentais para a prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016). Neste âmbito, destaca-se a Pedagogia em Participação (PEP), o currículo *High/Scope*, a pedagogia Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Abordagem pedagógica Maria Montessori e a MTP, paralela a todas abordagens pedagógicas e mencionada anteriormente, dos quais todos se inserem num paradigma participativo em que a criança é o centro da ação.

A PEP, de carácter socioconstrutivista, desenvolveu-se desde a década de 1990, sendo utilizada em várias instituições de EPE em Portugal e caracteriza-se por ambientes pedagógicos em que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens com base nas interações e nas relações. Apoiada nas ideias de Dewey, a PEP acredita que a democracia deve ser o centro de todas as “crenças, valores e princípios”, (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 p.29) promovendo consequentemente a “igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.30). Durante a PES, a equipa pedagógica sempre incentivou as crianças a colocarem questões e a descobrirem formas de lhes dar respostas, incitando a participação de todas as crianças, dando-lhes igualdade de oportunidades, numa tentativa de fomentação da democracia, característica desta abordagem.

O currículo *High/Scope* foi fundado por David Weikart em 1960, num contexto de preocupação com “igualdades de oportunidades económicas e sociais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.73) tendo como base a teoria desenvolvimentista de Piaget, e consequentemente, o desenvolvimento da criança de forma sequencial e organizado por estádios em constante interação com o ambiente. Deste modo, é necessário o educador desafiar o “pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89) e apoiar o seu percurso, criando-lhe oportunidades de experimentar, através da ação com “materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27) de forma a permitir tipos de interação diferenciada, não esquecendo a autonomia intelectual da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). No decorrer da PES, e tal como sugere o modelo *High/Scope*, a sala de atividades estava dividida por áreas de interesse, existia uma rotina diária bem conhecida por parte das crianças e interações positivas entre os adultos e as mesmas que promoviam a sua aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

A pedagogia de Reggio Emilia deriva do nome da cidade de Reggio Emilia situada no Norte de Itália, e surgiu em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, quando os cidadãos, sobretudo famílias, com o envolvimento de Loris Malaguzzi, criaram uma escola para as suas crianças, baseada em todas as formas de expressão simbólica. Na atualidade estas escolas ainda funcionam em equipa, além do apoio de várias instituições municipais, promovendo sempre a reconceitualização da imagem da criança, como um ser rico em recursos e interesses. A estética é uma dimensão transversal nesta pedagogia, refletindo-se no cuidado com o ambiente, na inclusão do atelier, em espaços de meditação e de liberdade, onde se promove a envolvência das crianças em trabalhos de projetos, mas que envolvam sempre as artes plásticas, como base para a abordagem das outras áreas do saber. Valorizam-se ainda importantes dimensões, como: as relações, a comunicação, e os conceitos de intersubjetividade e subjetividade (Lino, 2013). O trabalho de projeto foi sempre utilizado pela tríade pedagógica durante a PES e as artes plásticas foram valorizadas na maioria das ações desenvolvidas, por serem uma área de grande interesse das crianças do grupo e por potenciarem a criatividade e o sentido estético das mesmas, pontos fulcrais desta abordagem pedagógica.

O MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna em 1966, no ano da morte de Célestin Freinet, criador da pedagogia em que se baseou movimento, em conjunto com as linhas de Vigotsky e Bruner, entre outros autores que consideravam a importância da partilha de conhecimentos entre crianças, e a consequente abordagem da ZDP, e o papel do adultos na orientação de aprendizagens que beneficiam as ligações sociais e as descobertas socioculturais (Gomes, 2014; González, 2003; Niza, 2013). O MEM acredita assim num desenvolvimento das aprendizagens através de um ambiente de partilha e de interações sociocentradas, uma vez que a "... prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação" (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.41). Durante a PES, a equipa pedagógica tentou envolver as crianças no seu processo de ensino e aprendizagem, articulando as diversas áreas curriculares, num incentivo à sua autonomia, sem esquecer as aprendizagens cooperativas e o trabalho por projeto.

O Método Montessori teve origem no dia 31 de março de 1870, em Chiaravalle, Itália e foi criado pela primeira mulher italiana a frequentar a universidade, Maria Montessori. Neste método a criança é um pequeno adulto que se vai educando e que depende de fatores externos, como um

ambiente favorável, necessitando de liberdade para se tornar independente. Montessori defende que a criança tem momentos mais propícios para aprender, os denominados períodos de sensibilidade, onde se esforça para superar as resistências que encontra, no entanto, para que se desenvolva de forma saudável, devem existir momentos de tranquilidade, de retorno à calma e de relaxamento, algo que foi desenvolvido diariamente com o grupo de crianças onde decorreu a PES. A conexão entre o período de sensibilidade de uma criança e um ambiente favorável torna-a mais calma, tranquila e promove a sua vitalidade interior (Silva, s/d).

Deste modo, é possível visualizar através do seguinte esquema, o contributo de todas as abordagens pedagógicas na prática profissional desenvolvida na PES.

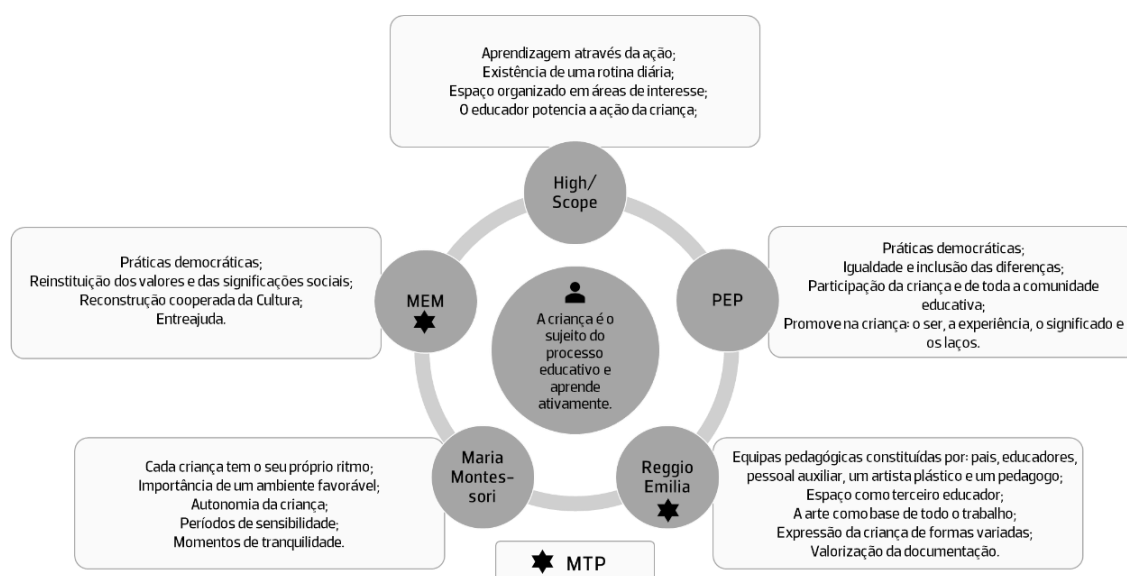


Figura 2: Modelos pedagógicos (Adaptado de Formosinho, 2013; Gomes, 2014; González, 2003; Hohmann & Weikart, 2011; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho, 2013; Silva, s/d).

Como é possível constatar, o currículo na EPE é “concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Neste âmbito, a avaliação na EPE assume uma dimensão formativa e pretende que a criança tenha consciência dos conhecimentos já adquiridos e das dificuldades que ainda possui, através de um processo contínuo e integrado que envolve estratégias adequadas às características de cada criança (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1). Assim, avaliar na EPE é observar cada criança, tendo em conta a sua idade e as diversas áreas de conteúdo, através de

técnicas e instrumentos diversificados, desde “observações”, “entrevistas”, “questionários”, “fotografias”, “portefólios construídos com as crianças”, entre outros, (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.5), de forma a compreender-se os seus interesses, necessidades e aprendizagens já desenvolvidas, para adotar “estratégias de diferenciação pedagógica”, elaborar o “projeto curricular de grupo” e “facilitar a integração da criança no contexto educativo” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.4), ou seja, funciona como um “suporte do planeamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Em suma, compreende-se que todos os aspetos abordados anteriormente se inserem e dependem da intencionalidade educativa necessária para que o educador possa planear, agir, avaliar e refletir, e assim atribuir um verdadeiro sentido à sua prática pedagógica (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

### **3. PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA**

Em Portugal, a partir dos finais do século XVIII, com a publicação da Carta de Lei de 6 de novembro de 1772, pelo Marquês de Pombal, que se concretizou na criação de um grande número de escolas, criaram-se vários projetos de ensino, que, apesar de dependerem das conjunturas político-ideológicas da época, deixaram documentos e diplomas com qualidade educativa e pedagógica. O ensino primário sempre se esbateu com grandes obstáculos, mas sempre se conseguiu que chegasse a todas as crianças portuguesas. Assim, apesar das dificuldades políticas e económicas, já no século XIX, procedeu-se à gratuidade e obrigatoriedade do ensino. No entanto, houve grandes regressões no sistema educativo português, que fizeram Portugal alcançar uma das maiores taxas de analfabetismo da Europa, situação que só foi invertida nos finais do século XX, durante a Monarquia Constitucional para a 1.ª República, onde se estabeleceu uma estrutura de fatores políticos, sociais e inovadores, juntamente com a afirmação profissional dos professores, que influencia o sistema educativo até aos dias de hoje. Na época do Estado Novo, houve uma recruta de professores contraditória aos progressos já conseguidos, no entanto, o sistema educativo português voltou a reerguer-se e a evoluir depois dessa época e foi progredindo até à publicação da LBSE, onde se fundou o 1.º CEB (Martins, 2004).

Deste modo, tal como acontece na EPE, a publicação da LBSE definiu o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como a primeira etapa da educação escolar “universal, obrigatóri[a] e gratuit[a]” do sistema educativo português, com uma duração de quatro dos nove anos destinados ao Ensino Básico. Admite crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º), sendo que numa publicação mais recente do Despacho Normativo (DN) n.º 6/2018, artigo 4.º, declara definitiva a “matrícula das crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro [...] quando é disponibilizada vaga no 1.º ciclo”. Este ciclo de ensino caracteriza-se por um ensino global de monodocência, com possibilidade de coadjuvação nas áreas especializadas, cujos objetivos se direcionam para a garantia de uma “formação geral comum a todos os portugueses”, que promove o desenvolvimento cognitivo e motor, onde estão “inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º/8.º).

Já nos finais do século XX, devido à diversidade de contextos educativos encontrada e com o objetivo de difundir uma eficácia educativa, existiram transformações ao nível do currículo, visto como um “conjunto de aprendizagens[...] necessárias num dado tempo e contexto, [que] cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24), que procuravam conjugar a autonomia das escolas com modelos comuns a todo o país, reorganizando-se os Currículos do Ensino Básico e Secundário, através da instituição do PASEO e, guiadas por este documento, o estabelecimento das Aprendizagens Essenciais (AE) para cada ciclo, “articuladas entre si no plano horizontal e vertical” (Roldão, et al., 2017, p.4). Deste modo, o PASEO e as AE são os documentos que compõem o currículo do ensino básico e secundário e que devem ser sempre articulados de forma coesa e coerente (Roldão, et al., 2017).

O perfil do aluno caracteriza-se como uma orientação comum para todos os níveis da escolaridade obrigatória e tem como objetivo “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8). Deste modo, não se foca apenas na aquisição de conhecimentos científicos, mas sim na formação de cidadãos ativos e responsáveis, capazes de responder às necessidades atuais da sociedade, tornando-a mais justa e democrática. No entanto, apesar deste documento instituir competências que todos os alunos devem alcançar

no final da escolaridade obrigatória, defende também que “o carácter inclusivo e multifacetado da escola” (p.8), respeitando os ritmos de aprendizagem e garantindo coerência e flexibilidade no processo de formação de todos (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, este documento reflete o esforço do sistema educativo para alcançar todos os alunos, baseando-se num paradigma construtivista, legitimando a necessidade de o docente potenciar o seu desenvolvimento holístico, seguindo um currículo humanista, numa perspetiva de inclusão e diferenciação pedagógica (Maia & Freire, 2020).

Baseadas no PASEO, foram criadas as AE que se destinam a uma promoção do desenvolvimento das áreas de competências aí presentes, revelada através dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes necessárias na componente do currículo de cada ano de escolaridade, tendo sempre em consideração a sua continuidade e a articulação vertical. Desta forma, orientam as ações pedagógicas, mas possuem um carácter flexível que permite ao docente incorporá-las conforme as características do contexto onde se insere (Cohen & Fradique, 2018; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Com a crescente diversidade dos contextos educativos, e objetivando mais eficácia educativa, ocorreram transformações curriculares que pretendiam consonar um modelo nacional comum com a autonomia curricular das escolas, pelo que as AE evoluíram dos programas e metas curriculares existentes no currículo anterior, num “emagrecimento curricular” onde reina a expressão popular de que “menos é mais” e, por isso, deixa-se de lado o “modo quantitativo-enciclopédico” e dá-se enfoque à solidez do conhecimento essencial (Roldão et al., 2017, p. 8).

Compreende-se, assim, que os professores do 1.º CEB estão responsáveis, juntamente com as escolas, pela gestão curricular, ou seja, por “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que resultados...” (Roldão, 1999, p.25). Com o objetivo de garantir uma maior eficácia aos alunos e que consigam tornar-se cidadãos ativos e autónomos, criaram-se projetos curriculares contextualizados, os currículos de escola, com “caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12), onde, dentro desses, as escolas decidem quais as aprendizagens prioritárias e os modos mais adequados para o sucesso dos alunos. Destarte, podem considerar-se quatro níveis de decisão curricular: o nível central (macro) que diz respeito ao currículo nacional já anteriormente abordado; o nível institucional (meso), que se relaciona com a adaptação desse

currículo ao contexto das escolas, criando os currículos de escola, também já mencionados; o nível grupal (meso) que se caracteriza pela adaptação desse currículo de escola para cada turma, conselho de turma ou equipa educativa e o nível individual (micro) que se foca nas opções tomadas pelos docentes na sala de aula, baseando-se nos níveis anteriores (Roldão & Almeida, 2018).

Assim sendo, podem-se considerar cinco dimensões no processo de gestão do currículo: a análise, onde se ponderam as situações; a decisão, onde se toma uma opção; a concretização dessa decisão, com o desenvolvimento da ação; a avaliação do desenvolvimento e dos resultados dessa decisão e a decisão de continuar, reformular ou abandonar a decisão tomada (Roldão & Almeida, 2018). Para cada componente deste novo currículo foi ainda estipulada uma carga horária semanal de referência, distribuída pelas diversas áreas curriculares (matriz curricular-base), sendo que, segundo o Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, das 25 horas semanais, sete horas devem ser destinadas às áreas de Matemática e Português e três horas para a área de Estudo do Meio. As restantes áreas curriculares, nomeadamente as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e Música, a Educação Física, as ofertas complementares (Educação para a Cidadania e Tecnologias de Informação e de Comunicação) e o Inglês (no 3.º e 4.º ano) possuem uma carga horária semanal inferior. No entanto, apesar destas referências, salienta-se o facto de todas elas serem fundamentais para o desenvolvimento das crianças, e cabe ao docente decidir como ajustar e avaliar o currículo, adaptando-o às necessidades das mesmas, numa perspetiva de desenvolvimento holístico e de inclusão (Roldão, 1999).

Deste modo, depreende-se a importância das escolas e dos docentes saberem gerir o currículo, fundamental para a tomada de decisões acerca do “como fazer”, com o objetivo de produzir aprendizagens significativas para todas as crianças, baseando-se sempre no trabalho colaborativo entre as equipas de professores (Palmeirão & Alves, 2017; Roldão & Almeida, 2018). Por conseguinte, é de salientar a importância da publicação do Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anteriormente abordado, pois redefiniu um novo currículo e novos princípios orientadores da avaliação e das aprendizagens, possibilitando maior autonomia às escolas.

Além da autonomia e da flexibilidade, é importante a existência de uma articulação curricular, ou seja, a criação de relações entre as disciplinas e os seus conteúdos, pois, como defendia Santos (2004, p. 63, cit. por Leite, 2012), o ser humano necessita de passar do

conhecimento convencional para um “conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado [e] interativo”, que envolva as diversas áreas do saber. Neste âmbito, salienta-se a interdisciplinaridade, com a valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e permitem uma visão global das situações, e a transdisciplinaridade, que elimina a fragmentação das disciplinas e as relaciona e articula, potenciando uma interpretação das realidades de forma holística (Leite, 2012). Desta forma, salienta-se novamente a importância do trabalho colaborativo e da criação de projetos curriculares com equipas multidisciplinares. Alia-se a este facto, a importância de se trabalhar de acordo com os contextos das escolas, num currículo multicultural que envolva toda a comunidade educativa (Leite, 2012).

Para além destas opções pedagógicas e organizacionais da escola, deve existir uma preocupação com os métodos e estratégias de ensino que se utilizam, para culminar numa avaliação de todo o funcionamento. No entanto, importa que estas questões se centrem nos desafios atuais de uma escola inclusiva, defendida desde 2009, pela UNESCO e reforçados com o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho (Fávero, et al., 2009). Posto isto, para que os docentes consigam promover uma aprendizagem integrada e, por isso, responder à diversidade, intelectual, física e cultural, encontrada nos dias de hoje, devem basear-se em dois modelos de extrema importância: as inteligências múltiplas de Gardner e os estilos de aprendizagem de Carl Jung (Silver, et al., 2010).

Segundo Howard Gardner (1999, cit. por Silver, et al., 2010), a inteligência humana pode dividir-se em oito categorias: a inteligência verbo-linguística, que se relaciona com uma boa capacidade de comunicação oral; a inteligência lógico-matemática, que diz respeito ao trabalho com números e a um raciocínio eficaz; a inteligência espacial, que envolve a capacidade de criar imagens e visualizar de forma precisa; a inteligência musical, que permite compor e analisar música; a inteligência corporal/ cinestésica, que possibilita o uso do corpo de diversas formas expressivas e criativas; a inteligência interpessoal, que se relaciona com o trabalho com pessoas, nomeadamente na tentativa de as ajudar a resolver problemas; a inteligência intrapessoal, que permite o acesso aos sentimentos e estados emocionais pessoais e usá-lo para orientar as suas ações e a inteligência naturalista, que diz respeito ao apreço pela ecologia e pela natureza e à compreensão da mesma.

No entanto, é de salientar que estas inteligências não são estanques, e que, apesar de ser humano se identificar mais, normalmente, com uma ou duas destas, possui todas as inteligências e usa-as em diferentes situações, pois estas são “modificáveis e ensináveis” (Silver, et al., 2010, p.15), ou seja, o modo como são ou não aperfeiçoadas depende de estímulos que os alunos recebem dos pares significativos para si, e do ambiente cultural em que estão envolvidos (Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010). Desta maneira, é importante que professores criem, nas suas salas de aula, atividades diversas com recursos que apelem aos vários tipos de inteligências, dando aos seus alunos a oportunidade de trabalhar todas elas e de escolher aqueles com que mais se identificam, sendo que isto lhes oferece uma estrutura de apoio que facilita a aprendizagem dos conteúdos essenciais. Compreende-se assim cada inteligência como “uma porta para a compreensão da diversidade na sua sala de aula” (Silver, et al., 2010, p.21).

As diferenças entre os tipos de personalidades existentes nos seres humanos são estudadas há vários anos, e, nesse âmbito, destacam-se as contribuições dos vários estilos de aprendizagem de Carl Jung (1923, cit. por Silver, et al., 2010), que definem duas funções cognitivas básicas: a percepção, relacionada com a forma como o ser humano absorve informação, e o juízo, que diz respeito ao modo como processa a mesma. Deste modo, o ser humano consegue perceber o mundo através da sensação ou da intuição, sendo que pode recolher informação de forma concreta, através dos cinco sentidos, ou de forma mais abstrata, com a intuição do significado das coisas, recorrendo a padrões e a generalizações. Assim, existem os indivíduos sensitivos que preferem o mundo realista, os procedimentos e os objetivos bem definidos, e os indivíduos intuitivos que escolhem a flexibilidade e a liberdade de possibilidade e ideias. Depois da percepção da informação, há necessidade de fazer um juízo sobre ela, através do pensamento ou do sentimento, sendo que no pensamento os indivíduos recorrem ao raciocínio e à objetividade e no sentimento baseiam-se na subjetividade e na perspetiva pessoal.

Estas funções básicas combinam-se e formam quatro estilos de aprendizagem distintos: a sensação-pensamento, a sensação-sentimento, a intuição-pensamento e a intuição-sentimento. Deste modo, segundo Carl Jung (1923, cit. por Silver, et al., 2010) os alunos que aprendem por meio das sensações e do pensamento ou da proficiência são mais “realista[s], prático[s] e pragmático[s]” (p.26) e selecionam exercícios e experiências práticas. Já aqueles que aprendem pela intuição e pensamento ou compreensão são mais “teóricos, intelectuais e

orientados para o conhecimento” (p.27), preferindo exposições orais, leituras e debates. Os alunos que aprendem via intuição e sentimento ou autoexpressão são “curiosos, perspicazes e imaginativos” (p.27) e, por isso, preferem atividades artísticas e criativas e debates abertos. Por fim, os alunos que realizam a sua aprendizagem por meio das sensações e do sentimento ou de forma interpessoal são mais “sociáveis [e] amigáveis” (p.28) elegendo experiências de grupo, dramatizações e atenção.

Tal como acontece com as inteligências múltiplas de Gardner, também os estilos de aprendizagem são todos desenvolvidos pelo ser humano ao longo da vida para dar resposta às exigências de aprendizagem, no entanto, são reforçados e aprimorados com recurso à prática. Assim sendo, os professores devem ajudar os seus alunos a desenvolverem os seus próprios perfis até atingirem o equilíbrio, abrangendo no currículo os quatro estilos de aprendizagem para responder às necessidades de todos os alunos (Silver, et al., 2010).

Consequentemente, compreende-se a necessidade de articular as inteligências múltiplas, que incidem no conteúdo da aprendizagem das diversas disciplinas, com os estilos de aprendizagem, que focam a forma como esse conhecimento é percebido e processado. Deste modo, juntamente com uma planificação e implementação de estratégias eficazes, aumenta-se os níveis de aprendizagem ativa e sucesso dos alunos, culminando num ensino integrado (Silver, et al., 2010).

Com o mesmo objetivo, de se conseguir estratégias apropriadas às necessidades individuais dos alunos, tendo por base o seu ritmo de aprendizagem, também se adotou a Taxonomia de Bloom durante a PES, uma vez que esta tem como finalidade apoiar a planificação do processo de ensino e aprendizagem, ajudando a identificar os objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, a selecionar os conteúdos a abordar, a escolher as estratégias e os métodos mais adequados para o fazer e os melhores instrumentos de avaliação, de modo a motivar e promover o sucesso na aprendizagem de todos (Ferraz & Belhot, 2010).

Segundo esta taxonomia, existe uma hierarquização de competências específicas acerca de um determinado tema, que se inicia em factos mais acessíveis e termina no domínio dos conceitos mais exigentes, que, numa versão revista e atualizada da Taxonomia de Bloom, passa por: “lembrar”, “entender”, “aplicar”, “analisar”, “avaliar” e “criar”, sendo que os alunos só devem avançar para conhecimentos mais complexos quando já possuírem as bases desses

conhecimentos bem desenvolvidas. Destarte, os alunos devem iniciar o seu processo de aprendizagem por “lembrar” uma ideia, ou seja, esclarecê-la ou reproduzi-la, procurando uma informação já memorizada. Só depois de relacionar essa nova ideia com os seus conhecimentos prévios, podem “entender”, isto é, explicá-la pelas suas próprias palavras. Mais tarde, os alunos devem “aplicar” esse conhecimento a situações específicas e “analisar” quais as partes mais e menos relevantes e a relação entre elas. Posteriormente, os alunos devem julgar, “avaliar” com base em padrões de eficácia, os conteúdos em estudo, para “criar” novas visões e novas soluções, com recurso à interdisciplinaridade (Ferraz & Belhot, 2010).

Como se compreende, a diversidade de abordagens educativas possibilita que os alunos selecionem aquelas com que mais se identificam, para que a sua aprendizagem não seja mecânica, ou seja, desligada de conhecimentos já adquiridos, mas sim significativa, isto é, que parta dos seus conhecimentos prévios, de forma que consigam relacioná-los com a nova informação. Segundo Ausbel (1982, citado por Pelizzari, et al., 2002) é necessário que o aluno tenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem, pelo que deve partir à descoberta dos conhecimentos e só depois assimilá-los.

Deste modo, é fundamental que o docente abranja uma pluralidade das abordagens pedagógicas, não se podendo cingir ao uso e do manual escolar, e, tal como se procurou durante a PES, deve ser alargada às possibilidades do jogo, das TIC, das artes, da literatura infantojuvenil, das atividades experimentais, da música, da aprendizagem no exterior, entre outras abordagens.

Importa realçar o manual escolar, pois segundo (Tormenta, 1996, p. 9) é “o meio de ensino mais utilizado no mundo” por funcionar, geralmente, como “o próprio programa da disciplina”. Posto isto, passou a ser visto como um símbolo característico da escola e de “legitimação do ato docente” não só para a comunidade educativa, como também para a sociedade em geral (Tormenta, 1996, p. 56). No entanto, é de salientar que o manual possui uma estrutura rígida e um carácter muito redutor que incentiva a práticas transmissivas se for o único recurso adotado durante a *práxis*. Desta forma, para uma boa utilização do manual escolar, o docente deve ter uma postura crítica e ser capaz de reorganizar o processo de aprendizagem em conjunto com toda a comunidade educativa, vendo o manual como um utensílio e o recurso a ele apenas como uma possibilidade entre muitas outras que existem na sala de aula, devendo sentir-se completamente livre para fazer as suas escolhas, independente do seu uso (Tormenta, 1996).

Dado que vivemos na denominada era digital, salienta-se também a importância das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), como um recurso a ser usados pelos professores que potencia a sua autoconfiança e o desenvolvimento de práticas inovadoras que satisfaçam as necessidades atuais dos alunos e que fomentem a inclusão de todos (Quadros-Flores, et al., 2013). Além disto, segundo Casado (s/d, cit. por Quadros Flores, et al., 2013) as TIC promovem os modelos pedagógicos centrados na colaboração em grupos, as tecnologias colaborativas, que se transformam em redes que motivam os alunos a gerirem o seu próprio processo de aprendizagem e promovem o aparecimento de comunidades virtuais de aprendizagem, o que permite criar conhecimento e partilhá-lo, ou seja, encontrar, em conjunto, soluções para os mais diversos problemas (Dias, 2007 & Downes, 2011, cit. por Quadros Flores, et al., 2013), fomentando a criação de cidadãos livres, ativos e responsáveis (Oliveira-Martins, et al., 2017).

Relativamente à avaliação pedagógica, e uma vez que esta faz parte da componente da gestão do currículo, importa existir uma decisão acerca dos critérios de avaliação a utilizar, com referenciais relativos à ação dos professores e à autoavaliação e com a seleção um modelo de avaliação adequado entre os vários existentes, de forma a encontrar possíveis estratégias de mudança e aumentar as potencialidades do mesmo (Roldão & Almeida, 2018). É também essencial compreender e avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos, que, segundo o Dec. Lei. n.º 55/2018, de 6 de julho, integra três modalidades complementares: a avaliação diagnóstica, que permite avaliar as facilidades e as dificuldades para se planificar o tipo de intervenção a ter e se diferenciar pedagogicamente consoante o nível de desenvolvimento dos alunos; a avaliação formativa, que permite obter um *feedback* e reforçar a diferenciação pedagógica, sem integrar escalas de classificação e a avaliação sumativa, que consiste numa síntese de conhecimentos, competências e atitudes que o aluno já desenvolveu, que são posteriormente classificados e certificados. Assim, segundo os objetivos do currículo atual e numa perspetiva humanista, no processo de avaliação devem ser integrados os alunos, de forma a potenciar a sua sensibilidade crítica e metacognição, basilares na sua ação (Santos, 2002).

Deste modo, a par com a evolução do currículo, evoluiu também o que se espera do professor do 1.º CEB, rompendo-se a ideia do transmissor de saberes, e valorizando-se um professor que conduz o aluno a aprender conhecimentos que se consideram necessários, ou seja,

um mediador do saber. Daí resulta a importância da profissionalidade docente, pois apesar de existirem vários indivíduos com conhecimento científico, nem todos são capazes ensinar os alunos, uma vez que são necessários conhecimentos educacionais e uma articulação coerente entre eles, sempre direcionados na aprendizagem do aluno e adequados ao contexto onde este se insere (Roldão, 2005). Em suma, um professor atual deve possuir uma “capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso & Silva, 2005, p.49).

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

“Explanar para compreender, refletir para interpretar, selecionar de modo informado e crítico o que queremos construir para uma formação de professores mais justa e adequada, na busca de respostas para os reais problemas de uma sociedade cada vez mais desigual” (Ribeiro, 2017, p.85).

No decorrer deste capítulo serão caracterizados os contextos educativos onde decorreu a PES, desde a EPE ao 1.º CEB, abrangendo também o agrupamento onde estão inseridos. Sempre com o objetivo de proporcionar o ambiente educativo mais adequado às necessidades das crianças, de melhorar as práticas educativas e de desenvolvimento profissional e pessoal, será descrita a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) utilizada durante a PES.

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

A instituição cooperante onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada situa-se na área metropolitana do Porto, mais concretamente numa periferia urbana da cidade, e pertence a um agrupamento composto por seis estabelecimentos de ensino que abrangem diferentes ofertas educativas, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. Possuindo grande facilidade de acessos, com transportes rodoviários frequentes, ligação a meios ferroviários e uma localização próxima da cidade, tem vindo a conhecer um crescimento urbano e populacional, com múltiplas

origens, o que origina diversidade da escolarização e da formação, sociológica, cultural e socioeconómica (Projeto educativo 2019–2023).

Focando-se numa base humanista e inclusiva, este agrupamento valoriza, como matriz comum a todas as escolas, a Cidadania e o Desenvolvimento, regendo-se essencialmente pelo Dec. Lei n.º 55/2018 que defende a globalização e o desenvolvimento tecnológico, e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que salienta a necessidade de reflexão por parte da escola, de forma a dar resposta a estes novos desafios. Desta forma, assume-se como missão tornar o agrupamento num espaço de aprendizagem e criar “cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (Projeto educativo 2019–2023, p. 11).

Como forma de cumprir todos os objetivos, este agrupamento dispõe de variadas parcerias com entidades diversas, desde os órgãos de poder local, como a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, até locais da comunidade, como faculdades da Universidade do Porto e escolas do Politécnico do Porto, assim como escolas de diferentes regiões, a Liga Portuguesa contra o Cancro, o Instituto Português do Sangue e outras entidades como museus e lares (Projeto educativo 2019–2023).

No que diz respeito aos espaços pedagógicos, a instituição cooperante foi construída em duas fases diferenciadas, a primeira fase em 1976 e a segunda fase em 2010. O edifício mais antigo é composto por quatro salas de aula destinadas a quatro turmas de primeiro ciclo, um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho, uma sala destinada ao Serviço do CAF e ainda duas arrecadações. O edifício mais recente é constituído por sete salas de aula, três delas destinadas à EPE e as restantes quatro ao 1.ºCEB, uma sala de professores, uma casa de banho destinada aos mesmos, outra às crianças da EPE e outras no piso de cima destinada às crianças do 1.ºCEB. Este edifício ainda possui uma sala que guarda a central do sistema informático e duas arrecadações. A unir os dois edifícios existe um refeitório destinado a toda a escola, com uma cozinha, uma arrecadação e uma casa de banho. No espaço exterior que circunda a instituição, existe um campo de jogos e um espaço coberto com jogos tradicionais desenhados no chão (Projeto educativo 2019–2023).

Este agrupamento privilegia uma dinâmica coletiva, para a qual contribuem alunos, docentes e não docentes, pais e encarregados de educação, num fortalecimento das relações interpessoais,

baseado no trabalho cooperativo, quer entre turmas e escolas, quer entre a escola e o meio. A liderança é articulada com toda a comunidade educativa, sendo que, mensalmente ocorrem reuniões de profissionais por níveis educativos e no final dos 1º e 2º períodos deve ser feita uma monitorização para reportar ao Conselho Pedagógico, que, mais tarde, é ouvido pelo Conselho Geral e aí se procede à avaliação do Projeto Educativo, numa tentativa de melhoria do desempenho dos alunos (Projeto educativo 2019-2023).

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

A prática educativa supervisionada iniciou-se no contexto de educação pré-escolar, que integra um ambiente educativo “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 6). Desta forma, este ambiente será caracterizado segundo as cinco dimensões de organização, que integram o grupo, o espaço, os materiais, o tempo e as interações.

Começando assim pela caracterização do grupo, importa referir que este pertencia a uma das três salas existentes ao nível da EPE e era composto por 17 crianças, doze do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Este grupo era heterogéneo a nível de idades, pelo que existiam seis crianças com quatro anos, dez crianças com cinco anos e uma criança com seis anos, e também ao nível do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens. O grupo era ainda bastante afetivo, energético e curioso, pois o facto de algumas crianças não terem partilhado a mesma sala de atividades no ano transato fomentava também essa curiosidade.

Neste grupo existia uma criança R.S. que possuía Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), pois foi diagnosticada com uma perturbação do espectro do autismo, no entanto demonstrava um desenvolvimento crescente desde que chegara à instituição, não exibindo muita dificuldade nas suas interações, assim com na realização das atividades propostas ao grupo onde estava inserida. Havia ainda uma outra criança T. que manifestava algumas dificuldades de concentração e de gestão da frustração e por isso estava a ser feito um despiste por profissionais de saúde relativamente a alguma perturbação no desenvolvimento. Existia também uma criança

de origem não portuguesa, K., que demonstrava uma certa dificuldade de comunicação. Neste âmbito, foi possível observar que a inclusão e o respeito eram valores presentes, pois o grupo era sempre incentivado a aceitar a diferença, considerando-se um ambiente de acolhimento e valorização de todas as crianças.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo revelava conhecimento e aceitação das características individuais, pois identificava facilmente o nome, a idade, o género e as partes do corpo. Além disto, já possuíam uma certa independência para saber cuidar de si, nomeadamente ao nível da sua segurança e bem-estar, pois já faziam a sua alimentação e higienização de forma autónoma. Já detinham a capacidade de fazer escolhas e de tomar de decisões, demonstrando algumas dificuldades de concentração nos momentos de discussão em grande grupo. As dificuldades nesta área estão ao nível da convivência democrática e da cidadania, visto que algumas crianças revelavam dificuldade no respeito pelo outro e pelas suas opiniões, na partilha de objetos, na eleição de certos papéis em determinados jogos e atividades, sendo que culminavam frequentemente em “birras” e “choros”, comportamento característico do estágio pré-operatório, onde o egocentrismo é uma constante.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças sentiam-se escutadas e por isso tinham muito interesse em comunicar e partilhar as suas vivências, no entanto, algumas mostravam dificuldade na articulação de palavras e na formação de frases. Apesar disto, já possuíam a consciência de palavra, conseguindo isolá-las ou contá-las nas frases e identificar facilmente o número de sílabas. A maioria das crianças já conseguia escrever o nome próprio e mostrava muito interesse na audição de histórias, rimas e outros textos.

No domínio da matemática, de forma geral, já possuíam alguma apropriação do sentido de número, identificavam quantidades, padrões e algumas formas geométricas. O domínio da Educação Física era muito privilegiado pelas crianças, pois revelavam muito interesse na exploração livre do espaço, nomeadamente o exterior, e em atividades que integrassem a expressão motora, possuindo já consciência do seu corpo.

No domínio da Educação Artística estava o outro grande interesse, nomeadamente no Subdomínio das Artes Visuais, em atividade que envolvessem recortes, pinturas e colagens.

Também os restantes subdomínios, música, dança e jogo dramático/teatro, eram aspetos em que as crianças estavam desenvolvidas e evidenciavam muito interesse.

Na Área do Conhecimento do Mundo, já reconheciam as unidades básicas do tempo diário, e mostravam conhecimento do mundo físico e natural, particularmente ao nível das características distintivas dos animais, onde mostravam grande interesse. Reconheciam o mundo tecnológico e a utilização das tecnologias e ainda manifestavam comportamentos de respeito pelo ambiente.

A educadora cooperante conseguia gerir o número de crianças nas diversas atividades diárias, dando igual oportunidade a todas de participarem, e ainda estabelecia um ambiente positivo, facilitador de relações entre as crianças. Era assim promovida uma aprendizagem pela ação, através da estimulação de experiências-chave, ou seja, “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias” (p.5) e uma reflexão sobre essas que permite que as crianças se desenvolvam e construam novos conhecimentos acerca do mundo (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao espaço, e dada a sua importância no desenvolvimento da criança, este deve ser pensado de forma a proporcionar-lhes bem-estar e prazer, assim como favorecer os seus interesses e o seu desenvolvimento. Na instituição cooperante, este constituía inúmeras oportunidades de aprendizagem, conforme os interesses e desenvolvimento evidenciados pelo grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Deste modo, a “Sala 3” era um espaço grande, confortável, tranquilo, limpo, organizado e arejado, com uma parede totalmente em vidro, onde existiam grandes janelas e uma porta para o exterior, o que permitia a visualização do mesmo e a entrada de muita luz natural. Além disto, dispunha também de uma dimensão estética relevante, pois as paredes continham afixados os trabalhos das crianças, permitindo criar uma forma de comunicação representativa do seu trabalho e evolução (Lopes da Silva et al., 2016). Noutra parede estavam os armários, com diversos materiais arrumados, uma banca com água e um espelho.

Esta sala encontrava-se organizada por áreas de interesse, como sugere a abordagem *High/Scope*, estando bem definidas, nos cantos da sala e com um tapete no espaço central, permitindo a visibilidade entre todas as áreas. Esta disposição da sala facilita a coconstrução de aprendizagens significativas, pois encoraja as crianças a desenvolverem diferentes tipos de atividade, desenvolvendo a sua iniciativa e a sua autonomia, e faz com que consigam antecipar

uma atividade, uma vez que já sabem onde se encontram todos os materiais disponíveis (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Contudo, devido à atual pandemia de Covid-19, o agrupamento optou por colocar mesas e cadeiras nas salas de pré-escolar e por isso as crianças estavam sentadas a pares, havendo uma mesa com um trio e duas mesas individuais.

Existiam na sala várias áreas, com materiais diversos, sendo estes fundamentais para promover o brincar, aprender com bem-estar e para a mediação pedagógica do educador para a criança, ativando o uso das inteligências múltiplas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, a área da casinha possuía um pequeno armário com fogão, um com uma banca da louça e outro armário igual para a arrumação dos materiais aí existentes como pratos, copos e colheres de plástico, ou seja, materiais que refletem a vida familiar das crianças e que permitem que elas representem papéis sociais e realizem atividades de “faz-de-conta”, o que promove a consciência do mundo ao seu redor e potencia um clima de comunicação e cooperação entre elas. Já a área das construções era dotada de um armário de fácil acesso onde estavam colocadas caixas de plástico com legos e carros de vários tamanhos e formas, assim como animais de plástico que as crianças inseriam nas suas construções, o que lhes permitia desenvolver a classificação, a seriação, a contagem de objetos, explorando quais são as diferenças e as semelhanças, as formas e as maneiras diferentes de os utilizar, numa tentativa de atender a mais do que um atributo em simultâneo, conseguindo ordenar e fazer correspondências entre eles. Além disso promovia a seriação de materiais, através da criação de séries e de padrões que as crianças realizavam com as disposições que faziam destes materiais, o que, progressivamente, contribuía para o desenvolvimento do conceito de número. O mesmo acontecia com a área dos jogos, que continha jogos de tabuleiro, magnéticos, de pines e de madeira, a plasticina e os puzzles, o que ainda fomentava a criatividade e a imaginação da criança e levava a que se desafiasse, realizando atividades cada vez mais complexas (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da escrita incluía os estojos de todas as crianças e folhas de diversos tamanhos, para que pudessem realizar os seus trabalhos em diferentes escalas e em diferentes texturas, iniciando-se pelos seus desenhos e garatujas, a par com o seu nome, numa tentativa de promoção do contacto com a linguagem escrita. Já a área da biblioteca detinha uma estante onde existiam alguns livros expostos e de fácil acesso, para que as crianças os explorassem autonomamente e

compreendessem o livro como algo fundamental na descoberta do prazer da leitura. A área da pintura continha um quadro cavalete duplo de madeira, já que os materiais destinados a esta atividade estavam colocados num armário, ao alcance das crianças, sendo que estes materiais eram bastantes diversificados, dada a importância da sua multiplicidade, o que permitia às crianças um contacto com diferentes cores, texturas, formas e figuras e um consequente desenvolvimento da criatividade através das suas produções plásticas, que são também uma forma da criança comunicar aquilo que conhecem do mundo (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Esse mesmo armário também possuía o gel desinfetante que se colocava nas mãos das crianças à entrada na sala. Ainda existia uma secretária com um computador e colunas, que podiam ser utilizados pela educadora, pelo par pedagógico e pelas crianças do grupo, para pesquisas, visualização de vídeos dos registos fotográficos das ações desenvolvidas, permitindo uma interpretação e organização de informação, e ainda uma avaliação retrospectiva do experienciado.

Estes materiais eram suficientes para o número de crianças existentes no grupo e adequados às faixas etárias das mesmas, no entanto não existia grande variedade, nomeadamente na área da casinha, onde apenas existiam materiais de plástico, pois devido à atual pandemia de Covid-19, os materiais que as crianças partilham e geralmente colocavam na boca foram arrumados.

Nas paredes existiam ainda instrumentos de pilotagem que se aproximavam à abordagem pedagógica Movimento da Escola Moderna (MEM), como: o mapa do dia da semana, do mês do ano, da estação do ano e do estado das condições meteorológicas. Além disso, ainda estavam expostas as regras de funcionamento da sala, negociadas pela educadora e pelo grupo (Niza, 2013).

É ainda de destacar a existência de cestos com sacos relativos ao lixo e à prática da reciclagem, onde se encontrava um cesto azul destinado ao papel e cartão, um cesto amarelo destinado ao plástico e metal e um cesto preto para o lixo indiferenciado.

No que diz respeito à gestão do tempo, existia uma rotina diária muito bem definida e conhecida por parte das crianças, no entanto flexível face a novas situações. Desta forma, as crianças entravam na sala, faziam uma exploração livre das diversas áreas, promovendo assim a iniciativa das crianças, até a educadora eleger o chefe, dando a todas as crianças a oportunidade

de exercer este papel, que consistia em dirigir-se à frente de todos os colegas e cantar a canção dos bons dias. Mais tarde, havia um momento de higienização e quando regressavam à sala, o chefe distribuía o lanche, dado pela escola, e, assim que terminavam este momento, podiam dirigir-se ao espaço exterior, onde brincavam, livremente ou com a orientação da equipa pedagógica, por volta de 30 minutos. Quando regressavam do espaço exterior, era planeado o que se faria naquele dia e cada criança dirigia-se à sua atividade. Na hora de almoço, repetiam o processo de higienização e encaminhavam-se à cantina.

Regressavam do almoço e ficavam na sala com a assistente operacional até ao regresso da educadora, momento em que escutavam uma música calma para relaxar e retomavam as suas atividades até à altura do lanche, onde aproveitavam para conversar sobre o que fizeram durante o dia. Depois disto, dirigiam-se ao corredor, onde as crianças que estavam inscritas nas AAAF seguiam com as assistentes técnicas e as restantes acompanhavam a educadora cooperante até ao portão da escola, onde os pais as esperavam.

Esta rotina englobava os diferentes ritmos, desde a criança individual, aos pequenos grupos e grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e, além disso, era promovido o ciclo “planear-fazer-rever”, defendido pelo modelo pedagógico *High/Scope*, onde as crianças tomam a iniciativa e expõe as suas intenções, colocam-nas em prática e, então, refletem sobre o que fizeram durante o seu dia (Hohmann & Weikart, 2011). É de salientar o facto de todas as sextas-feiras existir um momento de reflexão e avaliação acerca atividades desenvolvidas ao longo da semana.

Todas as dimensões abordadas anteriormente ganham significado através das interações, fulcrais na pedagogia participativa, que “humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46). Neste âmbito, era muito notável a proximidade e as excelentes relações existentes, quer entre as crianças, a educadora e a assistente operacional da sala, quer entre as crianças e os restantes elementos da escola. A relação entre crianças era boa e afetuosa, mas existiam algumas discórdias, que, quando aconteciam, eram discutidas e a educadora fazia questão de as esclarecer acerca do que estava errado, ajudando-as no seu processo de resolução de conflitos interpessoais.

A educadora dava sempre a oportunidade a todas as crianças de expressarem a sua opinião, valorizando todos os contributos e interesses, possibilitado momentos de estímulo da

sua autonomia e despertando, questionando e participando nas suas brincadeiras. Além disto, contactava regularmente com as famílias, via online, procurando envolvê-las, nos projetos e nas atividades desenvolvidas e a desenvolver, de forma que acompanhassem o processo educativo das crianças numa perspetiva de valorização do ambiente familiar. Este espírito de colaboração e de parceria com as famílias acompanhava o bom ambiente vivido na instituição, ou seja, existia um trabalho em equipa, onde a postura e atitudes de cada um eram consideradas.

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

A PES no 1.ºCEB foi desenvolvida num período muito particular que certamente marcará a história da Humanidade, pois atravessa-se uma pandemia da Covid-19, que originou alterações drásticas na forma de vida de todos. Assim sendo, o período de confinamento obrigatório que se fez sentir em todo o mundo, e em particular no nosso país, obrigou à mudança das aulas presenciais para as aulas online, o que resultou num período triste para a maioria das crianças, uma vez que revelavam sentir saudades da escola e uma preferência por estar presencialmente com os colegas.

Posto isto, a entrada do par pedagógico neste ciclo de ensino foi marcada pelo regresso das crianças à escola de forma presencial, vivido com grande alegria e entusiasmo por parte de toda a comunidade educativa, que se mostrava ansiosa por este momento, ainda que com várias medidas de prevenção impostas, assim como com a obrigação do uso de máscara nos adultos da instituição e a recomendação da mesma para as crianças. No espaço exterior foram visíveis os abraços, as brincadeiras e correrias tão desejadas e, na sala de aula, foi possível compreender que as rotinas mudaram devido a esta pandemia, pois as crianças relataram que passavam o tempo em interação com as tecnologias e apenas saíam de casa para visitar os avós ou para caminhar com os pais ou com os animais de estimação e uma criança mencionou uma frase que ilustra a mudança que se vive, A.: “No sábado eu estive a brincar com a minha amiga por videochamada”. Ou seja, as brincadeiras das crianças mudaram e forma como socializam está agora condicionada aos ecrãs das novas tecnologias, pelo que o contacto fundamental com a Natureza está comprometido. No entanto, é de salientar a importância de manter o equilíbrio entre a era digital e

a vida em comunhão com a Natureza, sabendo viver numa sociedade que possui, como defende Neto (2020, p.20), uma “cultura híbrida”.

A turma onde se desenrolou a PES pertencia ao 2.º ano de escolaridade e era composta por 21 elementos, nove do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. O local de residência da maioria das crianças era a mesma freguesia da instituição e apenas uma criança H., possuía auxílio económico, com o escalão B, pois, apesar de existir outra criança D.M., de etnia cigana, com recursos económicos escassos, não beneficiava de apoio por falta de entrega de documentação. Deste modo, o nível económico da turma classificava-se como médio.

Nesta turma existia um aluno identificado com NAS, uma vez que estava diagnosticado com Paralisia Cerebral e manifestava dificuldades nas funções e ao nível psicomotor. Assim sendo, encontrava-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, anteriormente mencionado, que lhe proporcionava medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, através de uma pedagogia diferenciada conforme as suas necessidades, de um apoio psicopedagógico e uma antecipação e um reforço das aprendizagens, colaborativamente com uma docente de educação especial. A par com isto, existia um grupo de três crianças com aprendizagens desfasadas do restante grupo, nomeadamente na área do Português, que realizava atividades diferenciadas, com acomodações curriculares.

Deste modo, os três alunos beneficiavam de apoio educativo de segunda a quinta-feira, fora da sala de aula, sendo acompanhados por uma professora especialista. Além disso, todas as terças-feiras, em conjunto com a criança identificada com NAS, tinham apoio na sala de aula, com uma professora do ensino especial. As crianças D.P. e M.F. revelavam dificuldades em acompanhar a restante turma, mesmo com ajuda, pois eram muitas as suas fragilidades e a criança D.M. raramente acompanhava as tarefas da turma pois divulgava sérias dificuldades nas diversas áreas, nomeadamente na área do Português, trabalhando somente ao nível do 1.º ano de escolaridade.

Este cenário revela a necessidade constante durante a PES de observação das necessidades das crianças e, posteriormente, de criação de planificações que incluíssem diferenciação pedagógica e curricular, pois para além de se ter atenção à “gestão do grupo, do tempo, do espaço, das estratégias, de materiais”, é também essencial adequar e selecionar os

conteúdos curriculares às necessidades específicas de cada criança (Heacox, 2006, cit. por Carvalho, 2018, p. 64).

Em vista disso, dado que a turma era heterogénea, existiam crianças com ritmos de aprendizagem distintos, necessitando de mais tempo para a concretização das atividades propostas, o que significava a necessidade de práticas acrescidas para os restantes, ou de recursos didáticos a integrar na aula para que todos os alunos tivessem oportunidade de desenvolver aprendizagens eficazes (Tomlinson, 2008), evitando seguir um currículo “de tamanho único” (Formosinho, 1987, cit. por Carvalho, 2018, p. 60) que provoca grandes dificuldades em alguns alunos e demasiadas facilidades noutros, levando à sua desmotivação.

Desta forma, o currículo do 1.º CEB rege-se por uma base humanista, uma vez que é centrado nos alunos e nos valores fundamentais do ser humano, pelo que integra diferentes componentes. Neste âmbito, no que diz respeito ao Português, a turma revelava, de forma geral, facilidades ao nível da expressão e compreensão oral, uma mobilização adequada das regras linguísticas e uma boa leitura e compreensão dos textos, no entanto, mostrava maiores dificuldades ao nível da escrita. Como já foi mencionado, esta área carecia de grandes dificuldades por parte dos três alunos com necessidades de apoio educativo, nomeadamente o aluno D. M., que apenas trabalha esta área ao nível do 1.º ano de escolaridade. No âmbito da Matemática, os alunos revelavam grande destreza no pensamento matemático, no raciocínio e na resolução de problemas, assim como na compreensão dos processos naturais, sociais e tecnológicos.

Relativamente aos interesses dos alunos, a turma apresentava grande admiração pelos jogos, mencionando muitas vezes vontade de os realizar, pela resolução de desafios, por lengalengas, pela leitura de histórias, pelas artes visuais e pelas TIC. De forma geral, a turma era bastante interessada, participativa e empenhada nas diferentes atividades propostas, revelando curiosidade em aprender coisas novas e muita criatividade nas diversas áreas. Como maiores dificuldades destacava-se o facto de alguns alunos se mostrarem um pouco desorganizados e com algumas dificuldades em manter a concentração, distraíndo-se com grande facilidade. Este quadro representa algum desafio na implementação de metodologias ativas que permitam que os alunos estejam envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem e assim se motivem na construção de aprendizagens significativas (Nascimento & Feitosa, 2020).

Realça-se que, neste âmbito das metodologias e recursos didáticos, verificou-se que, para além dos recursos tecnológicos digitais, que fomentavam a participação das crianças quando integrados numa metodologia ativa, como o quadro interativo, o computador, duas colunas e o projetor, também todo o material existente na sala de aula podia ser utilizado quando se justificasse, estando arrumado em grandes armários situados no fundo da mesma, sendo um destinado a materiais pessoais que os alunos tinham de reserva e a materiais pedagógicos como sólidos geométricos, tangrans, geoplanos, entre outros, e outros dois destinados a materiais relativos às artes visuais, como cartolinas, folhas coloridas e materiais de pintura. Ainda existia um armário com uma pequena biblioteca e alguns jogos e outro destinado à arrumação das caixas do material pessoal dos alunos, de uso diário, com os manuais, os cadernos e os materiais de escrita e pintura. É de salientar que os recursos tecnológicos digitais, apesar das suas potencialidades, apenas permitiam trabalhar em grande grupo, por não existirem em número suficiente, no entanto, sempre que a diáde conseguia alguns recursos tecnológicos, era possível trabalhar em pequenos, mas com um número de elementos superior ao desejado, pois os recursos eram reduzidos, revelando-se um entrave na realização de algumas atividades.

A sala de aula ainda era revestida por cartazes didáticos, informativos e esquemáticos, acerca dos diversos assuntos desenvolvidos, pois era um dos recursos utilizados pela professora cooperante para mobilizar informações sempre que necessário. A presença destes cartazes permitia chamar a atenção dos alunos para o conteúdo neles contido e ainda permitia que estes o consultassem sempre que desejassem, apenas observando. Deste modo, a turma era envolvida na construção dos mesmos sendo que serviam de recurso didático de base para a ativação dos conhecimentos prévios e em situações relativas ao quotidiano dos alunos. Além disto, a professora cooperante procurava sempre modos diferenciados de esclarecer as dúvidas, recorrendo a diversos materiais, desde os mais concretos, que são manipuláveis, aos mais abstratos, portadores de pensamentos mais complexos. O manual digital era utilizado em simultâneo com os livros escolares, pelo que permitia que os alunos escrevessem diretamente no manual, servindo, assim, de recurso orientador das aulas da professora, acrescido dos vídeos que estimulavam a reflexão e o debate coletivo. Tudo isto feito ao serviço de uma metodologia ativa, baseada num modelo construtivista, em que aos alunos participavam ativamente nos diversos modos de avaliação realizados: diagnóstica, formativa e sumativa.

As relações existentes na turma eram pautadas por um ambiente de respeito e de inclusão por todas as crianças e pelos diferentes ritmos das mesmas, o que permitia uma valorização de todas elas, sendo que lhes era sempre promovido a compreensão do lugar do outro, dado que a heterogeneidade da turma era vista como uma vantagem, uma vez que os alunos podiam aprender com aqueles que aprendem de maneira diferente. Desta forma havia um ambiente inclusivo, pelo que se promovia a participação e o sucesso na aprendizagem de todos os alunos (Rodrigues, 2021).

Assim, as relações existentes, quer entre os adultos e as crianças, quer entre as crianças, eram muito positivas e afetuosas, sendo isso bastante visível nos carinhos constantes e nas palavras calorosas que os alunos ofereciam à professora e à díade e na relação de amizade existente entre eles. Além disso, o grupo era extremamente preocupado e cuidadoso com o aluno com NAS, estando constantemente a questionar se precisava de ajuda nas várias tarefas diárias. Nas próprias tarefas semanais existentes, constava a responsabilidade pela caixa do material do aluno com NAS, onde em cada semana existia um responsável pela sua entrega e pela sua arrumação no final do dia. Havia ainda um espírito de entreajuda e colaboração entre os alunos da turma, pois estavam sempre dispostos a explicar os assuntos trabalhados às crianças com maiores dificuldades.

Neste seguimento, a rotina diária das crianças iniciava-se pelas nove horas, com a desinfecção das mãos à entrada da sala e a busca do material. Pelas dez horas existia o intervalo da manhã, com o lanche no espaço exterior, tendo a duração de meia hora. Já pelas 12 horas, os alunos tinham a hora do almoço com reentrada às 13 horas, e, por fim, a hora de saída pelas 15 horas, sendo que existiam alunos que ficam na escola para as atividades de enriquecimento curricular que a escola promovia. Dessas atividades, o inglês decorria às quintas-feiras, em horário letivo, com uma professora comum às várias turmas do 1.ºCEB, que se dirigia à sala de aula e que contava com a presença da professora cooperante e do par pedagógico. O que se alterou no funcionamento da instituição foram os horários, pois, para que não existissem muitas crianças no mesmo espaço, o 1.º e 2.º ano de escolaridade tinha o seu intervalo da manhã das dez às dez horas e 30 minutos, o tempo de almoço das 12 às 13 horas e terminava as aulas pelas 15 horas. Já o 3.º e 4.º ano de escolaridade tinha o seu intervalo da manhã das 10 horas e 30 minutos às 11 horas, o almoço das 13 horas às 14 horas e 30 minutos e terminavam as aulas pelas 16 horas e 30 minutos.

A disposição da sala não foi alterada devido à situação pandémica e por isso os dois corredores laterais tinham as mesas em fila voltadas para os quadros, branco e interativo, e os alunos sentados a pares. No corredor central da sala, existiam seis mesas em forma de “U”, situadas mesmo em frente aos quadros existentes, para o aluno com NAS e para os quatro alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem e concentração, uma vez que isso permitia à professora cooperante estar mais próxima deles, podendo auxiliá-los com maior rapidez, e também promover o trabalho colaborativo entre estes. As restantes cinco mesas desse corredor estavam dispostas em “Z” com um aluno por mesa. A secretária da professora encontrava-se num lado da sala, local onde estavam inseridos o computador e as colunas, voltados para as crianças, estando ainda próxima dos quadros já mencionados.

É ainda de referir que o tamanho da sala não permitia que se acrescentem mais mesas, no entanto, possuía espaço suficiente para aquele número. Dotada de uma boa entrada de luz natural, esta sala contava com três grandes janelas nas laterais, situadas nos dois lados opostos da mesma, que, juntamente com a porta de entrada, permitiam uma boa ventilação do ar. Muitas vezes, havia necessidade de travar a entrada de luz natural, através dos estores, para facilitar a visibilidade da luz emitida pelo projetor no quadro interativo. Além desta luz natural, esta sala possuía boa iluminação artificial e ainda radiadores que aqueciam o ambiente quando estavam temperaturas baixas.

Relativamente às interações entre a escola e as famílias, e tendo em conta a sua grande importância “na aprendizagem e [...] em toda a dinâmica do processo escolar” (Zabalza, 2000, p. 69), apesar destas não terem sido feitas presencialmente devido à situação atual, havia grande disponibilidade da professora cooperante para reuniões por via telefónica, ou por videoconferência. Para além disso, a professora também pedia a colaboração das mesmas em diversos momentos, existindo uma partilha constante dos trabalhos em desenvolvimento na plataforma “Classroom”.

Todas as questões anteriormente abordadas foram refletidas entre a equipa pedagógica para um desenvolvimento de planificações e ações com sentido e adequadas às necessidades das crianças. Desta forma, utilizou-se a MTP para responder às principais dificuldades sentidas pelos alunos, criando-se um projeto denominado por “Mesocontos”, como forma de trabalhar a área do Português, nomeadamente a criação de textos, e assim combater estas adversidades.

Numa tentativa de que se tornassem aprendizagens significativas para os alunos, realizou-se também uma investigação baseada na MIA, posteriormente descrita, essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

## 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O ato de investigar pode surgir por razões diversas, no entanto, defende Alarcão (2001, cit. por Viera, 2014) que “Os de pendor mais pragmático reconhecerão em sua atividade investigativa a finalidade de criar conhecimento que possa melhorar a vida em sociedade e ajudar o trabalho dos profissionais” (p. 135). Neste seguimento, Nóvoa (1995, s/p, cit. por Viera, 2014) acrescenta que, no caso dos docentes, a investigação deve “produzir um conhecimento pertinente e relevante para a compreensão dos fenómenos educativos” (p.32) e Estrela e Esteves (1989, cit. por Medeiros, 2004), caracterizam-na como uma estratégia de formação na qual o docente surge com uma atitude científica.

Neste sentido, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), surge como um suporte ao desenvolvimento profissional dos docentes e à sua prática, contribuindo para a construção do pensamento reflexivo e crítico, objetivando intervir nos sistemas sociais, provocando mudanças em projetos de inovação ou encontrando respostas para os problemas encontrados, quer pelos docentes, quer pela comunidade educativa. Diferencia-se dos outros tipos de investigação pela sua natureza colaborativa, pois não é só o investigador a assumir as intervenções, mas sim todos os atores envolvidos no processo, sendo considerados parceiros desta (Medeiros, 2004; Oliveira, et al., 2004; Mesquita-Pires, 2010). Neste seguimento, Máximo-Esteves (2008, p.82) caracteriza a MIA como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e fenómenos em estudo”.

Deste modo, a MIA, permite articular o conhecimento teórico produzido com as necessidades da prática, englobando os seus problemas específicos e as melhores soluções para eles, ou seja, permite uma “justaposição destes dois vectores (produção de conhecimento e desenvolvimento profissional)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16). Assim, a investigação funciona como uma elucidação para as decisões a tomar e essa ação fornece a investigação (Craveiro, 2006 cit. por Mesquita-Pires, 2010).

Esta intencionalidade de mudança, necessita de sistematicidade, rigor e persistência no processo de investigação, pois como defende Stenhouse, o docente deve possuir uma predisposição para analisar a sua própria prática (Alarcão, 2001; Máximo-Esteves, 2008). Ainda influenciada pelos pensamentos de Dewey (1952), a MIA sugere que o docente deve indagar-se e refletir permanentemente acerca da sua *práxis*, fomentando um ambiente democrático (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Cohen e Manion (1990) consideram difícil uma definição MIA porque “varia com o tempo, o lugar e o cenário” (p.186, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.16), e John Elliott (2000) corrobora ao defender que não há um conhecimento universal, uma vez que as situações são experienciadas pelos docentes e não apenas problemas teóricos definidos por investigadores, criando-se assim uma teoria naturalista e não uma teoria formal. Desta forma, usam-se estratégias de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico, através de uma espiral reflexiva proposta por Lewin (1948) que integra a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Amaral, et al., 1996; Elliott, 2000; Máximo-Esteves, 2008).

A observação, para além de ser um processo central na MIA, constitui o mote para o desenvolvimento profissional do docente, pois permite uma recolha de dados sobre os vários processos instrucionais onde é possível interpretar o que se faz e o que se vê fazer. Durante o desenvolvimento da PES, esta observação foi de caráter participante, pois vivenciou-se a vida do grupo de crianças em estudo, e operou, primeiro, a um nível micro, pois foi centrada nos processos que ocorreram dentro da sala de aula ou de atividades, no entanto, para perceber certos acontecimentos teve de se questionar a um nível macro, fora deste contexto (Amaral et al., 1996; Estrela, 1994). Destarte, vivenciou-se também, e segundo a classificação de Estrela (1994) uma observação sistemática e naturalista, na medida em que se registaram comportamentos e acontecimentos, durante um período, com recurso a um diário de formação. A elaboração deste diário é defendida por Zabalza (1994 cit. por Costa e Paixão, 2004), pois considera que o ato de escrever envolve várias operações que se aproximam ao ato de aprender e que os autores destes diários também aprendem com a narração, que se torna uma reconstrução da prática e, por isso, numa reflexão crítica. Os docentes podem (re)estruturar as suas experiências, tomar consciência das suas crenças e valores e identificar e resolver áreas-problema da PES. Assim, foram identificadas as maiores dificuldades sentidas pelas crianças para formular e refletir acerca das

melhores estratégias para as ultrapassar, culminando na etapa seguinte da espiral reflexiva da MIA, a planificação.

A planificação consiste assim em prever como vai decorrer uma ação a ser implementada, ou seja, orientar uma ação futura, de modo a atingir uma meta, uma ideia ou um propósito. É um processo dinâmico que envolve também a escolha de probabilidades e possibilidades, não sendo definitiva (Diogo, 2010). Deste modo, implementaram-se planificações semanais na PES que iam de acordo aos sete princípios defendidos por Rivilla & Mata (2002:107, cit. por Diogo, 2010) ou seja, com coerência e conformidade com a contextualização, com muita utilidade para guiar as ações educativas, com realismo, de forma que as atividades sejam exequíveis, e com colaboração, flexibilidade e diversidade. Assim, a díade, em conjunto com as docentes cooperantes, desenvolvia estas planificações semanais com o objetivo de adequar as intenções pedagógicas ao contexto educativo e ultrapassar as dificuldades existentes, tendo sempre os interesses e as necessidades das crianças como ponto de partida para as mesmas.

No contexto da EPE, as planificações iniciavam-se pela identificação das necessidades, dos interesses e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças e só daí partir se definiam objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Depois disto, eram estruturadas propostas de atividades a realizar, com indicação dos responsáveis por essa dinamização, de forma a responder aos objetivos traçados, sendo que as mesmas eram situadas nas decisões pedagógicas, ao nível das áreas de conteúdo, da organização do espaço, dos materiais e do grupo e ainda enquadradas nas áreas/domínios de conteúdo existentes nas OCEPE. Já no 1.º CEB, as planificações começavam com uma breve contextualização do grupo para a qual se destinavam, seguidas de uma referência às metodologias e estratégias utilizadas. Continuamente eram definidos os objetivos principais a tratar na aula planeada, assim como feito um mapa de articulação com os conteúdos a desenvolver presentes nas AE e nos Programas e Metas Curriculares. Posteriormente era realizada uma tabela com o tempo definido para as atividades, a descrição das mesmas, os recursos utilizados e os descritores do Perfil do Aluno a desenvolver. No final eram referidas as formas de avaliação formativa utilizadas. É ainda de salientar a elaboração de guiões de pré-observação, tanto na EPE como no 1.º CEB, elaborados previamente às observações das supervisoras institucionais aos contextos, que apoiavam as planificações, descrevendo mais pormenorizadamente as atividades a realizar, fazendo uma reflexão

retrospectiva das potencialidades, dificuldades que podiam surgir e das soluções que poderiam ser utilizadas.

Depois de planificadas as atividades, surge a fase posterior da MIA, a ação, que, consistindo na implementação das atividades planificadas, deve introduzir alterações na situação inicial do contexto, que foram notificadas através da observação (Amaral et al., 1996). Esta deve sempre considerar o ritmo individual de aprendizagem de cada criança, assim como as suas características. Para perceber se as ações educativas implementadas foram bem-sucedidas, se foram ultrapassadas as dificuldades e cumpridos os objetivos propostos, isto é, se os docentes pretendem melhorar as suas práticas educativas e desenvolverem-se profissionalmente, é necessário que cumpram a última fase da MIA, isto significa que necessitam de refletir sobre elas, sendo que, ao fazê-lo “ganham uma oportunidade de voltar atrás e rever acontecimentos” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 1). Assim sendo, e tal como sugere Schön (cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), para além da reflexão na ação, foram feitas reflexões sobre a ação e reflexões sobre a reflexão na ação.

As reflexões na ação realizaram-se nos momentos em que se implementavam as práticas, quando surgiam motivos que levavam a uma reformulação imediata das atividades previstas. Já as reflexões sobre a ação foram feitas num cenário distanciado daquele em que ocorreu a ação, permitindo consciencializar o conhecimento tácito, ou seja, procuram-se “crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). As reflexões sobre a reflexão na ação permitiram olhar retrospectivamente para as ações e refletir sobre estas, num crescente desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo refazer ações futuras que, como sugere Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), iniciam uma nova espiral reflexiva da MIA (Alarcão, 1996; Oliveira & Serrazina, 2002).

Tudo isto foi possível através de estratégias que se tornam “instrumentos de apoio à reflexão” (Amaral, et al., 1996, p.100), quer através do diário de formação, onde havia uma reflexão diária e pessoal acerca da PES, que permitiu uma reconstrução da mesma e uma consciência do que foi objetivo e subjetivo, quer através das narrativas, individuais e colaborativas, que sempre incluíram um processo de interação, pois através das ações desenvolvidas que possibilitaram a sua realização, já se interage com os outros. Também na análise e na leitura destas se criam conflitos sociocognitivos que promovem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento

cognitivo e moral, gerando fontes de inspiração e reflexão sobre as ações do próprio autor e sobre as dos outros que o rodeiam. Ou seja, estas narrativas possibilitam o desenvolvimento de competências e conhecimentos e, posteriormente, o desenvolvimento pessoal e profissional docente (Reis, 2008). Os guiões de pré-observação e as observações em contexto feitas pelas docentes cooperantes e pelas professoras supervisoras, permitiram obter um *feedback* sobre as ações desenvolvidas para uma posterior melhoria no desempenho das mestrandas, assim como a fomentação nas mesmas de uma atitude reflexiva, crítica e investigativa para uma prática futura. Também os seminários e as orientações tutoriais existentes aquando da PES contribuíram para a promoção desses valores e ainda impulsionaram a realização de perguntas pedagógicas, nomeadamente acerca das ações que se iam desenvolvendo, o seu significado e como se podiam melhorar (Amaral, et al., 1996).

Há autores que defendem o processo de avaliação sobre a ação como um momento final da MIA, e por isso, salienta-se que esta foi sempre ao encontro dos objetivos que inicialmente foram previstos, sendo reformulada só quando necessário (Máximo-Esteves, 2008). Relativamente à avaliação, no que diz respeito à EPE, a avaliação é formativa, contínua e interpretativa, e incide na observação da criança e da sua evolução (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Já no 1.º CEB, integra três modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Dec. Lei. n.º 55/2018, de 6 de julho). Estas avaliações pretendem sustentar as ações a desenvolver, assim como reajustá-las quando necessário, tendo sempre em vista a aquisição de conhecimento por parte da criança.

Por fim, é de salientar que para se conseguir adotar uma MIA com qualidade, e numa tentativa de uma aproximação às suas premissas, existem alguns critérios que devem ser tidos em conta, sendo eles: a participação do sujeito, a colaboração, a transformação e a contextualização. Deste modo, é fundamental a participação direta do mesmo, a sua autodeterminação e concentração nos processos de investigação e intervenção. É necessária uma colaboração entre a equipa pedagógica onde o docente está inserido, com partilha, reflexão e confronto de ideias para sustentar a transformação das práticas. Para que tudo isto se concretize, é indispensável uma contextualização relevante e que cause impacto na formação das crianças e dos docentes (Vieira & Moreira, 2011). Esta ideia de colaboração entre os intervenientes é defendida também por Rapoport (1970, cit. por Máximo-Esteves, 2008) que acrescenta a

necessidade de regulamentação ética pelo facto de se lidar com pessoas concretas e problemas reais, sendo que esta colaboração entre par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais existiu na PES, robustecendo o percurso formativo pela articulação de saberes teóricos e práticos, tornando a prática educativa mais consciente e reflexiva, e, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional.

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

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. (Freire, 2002, p.12).

Depois de apresentados os capítulos anteriores, onde se evidenciaram os pressupostos teóricos e legais, a caracterização dos contextos de estágio e a metodologia de investigação-ação que sustentaram a PES, é tempo de analisar algumas das ações didático-pedagógicas desenvolvidas durante este percurso de formação.

Deste modo, e através de uma reflexão sobre as ações realizadas, inicialmente na valência da EPE e, posteriormente, no 1.º CEB, onde as necessidades e os interesses das crianças são a base de uma prática sustentada, pretende-se construir e desenvolver competências profissionais de uma docente de perfil duplo.

### **1. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No presente subcapítulo, e decorrente do que foi referido anteriormente, pretende-se abordar e refletir acerca das ações desenvolvidas durante a PES em contexto de Educação Pré-Escolar, no entanto, seria impossível evidenciar todo o percurso de aprendizagem realizado pelas crianças, e, por isso, a díade em colaboração, selecionou algumas atividades com maior significado e que mais aprendizagens permitiram neste contexto de prática educativa, tentando não repetir os mesmos documentos entre si.

Antes de mais, é de salientar o momento atípico que se vive no mundo, com a atual pandemia da Covid-19, que condicionou muito esta experiência e obrigou a novas adaptações e formas de

viver o quotidiano. Ressalta-se ainda o facto de a mestranda ter estado num período de isolamento profilático de 15 dias, o que retirou um conjunto de horas presenciais importantes à prática, contudo, fez os possíveis para minimizar esse distanciamento.

Desta maneira, não foi possível a normal interação com as crianças característica deste contexto, no entanto, tentou-se adaptar as práticas a esta realidade, juntamente com a articulação dos conhecimentos teóricos e legais adquiridos durante a formação, uma vez que a teoria e a prática se completam, desenvolvendo-se conhecimentos pessoais e profissionais, fundamentais para uma prática sustentada de uma profissional reflexiva e crítica.

Tudo isto foi desenvolvido através de uma aproximação à MIA (capítulo II), sendo que, pelo meio do processo de observação, foi possível conhecer os interesses, as dificuldades e as necessidades das crianças, e assim planificar tendo-as como centro do processo de ensino e aprendizagem, de forma flexível para que as ações decorrentes desta pudessem ser refletidas e consequentemente melhoradas, num progressivo processo de formação. Ademais, o par pedagógico sempre valorizou os conhecimentos prévios das crianças, como um ponto chave para a ampliação de novos conhecimentos. Assim sendo, objetivou-se uma prática com intencionalidade, comportando uma constante reflexão acerca das finalidades e da organização da mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

Existiu uma preocupação constante em articular as três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, para cumprir a necessidade das crianças de uma aprendizagem holística e própria, com atividades articuladas através de projetos de aprendizagem, que, progressivamente, se vão tornando mais complexos, sem nunca esquecer que tudo isto deve ser conjunto com a atividade mais natural de todas as crianças, o ato de brincar (Lopes da Silva et al., 2016). As ações a desenvolver foram organizadas e descritas nas planificações semanais elaboradas e ainda nos guiões de pré-observação construídos.

Deste modo, para um desenvolvimento da PES baseado numa pedagogia participativa e tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento intelectual de criança, como já realçado, a MTP foi fundamental, sendo que se seguiram as suas quatro fases, definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/ avaliação, no entanto, estas não foram sequenciais no tempo ou lineares, mas sim combinadas de forma sistémica (Vasconcelos et al., 2012).

Na primeira semana em que o par pedagógico chegou à instituição, iniciou-se um projeto relacionado com o Ouriço-Cacheiro, o qual surgiu através da escuta de uma história relacionada com este animal, "Um abraço" de Eoin McLaughlin e Polly Dunbar, o que fez a tríade pedagógica contruir um mapa concetual com três questões acerca do que já sabemos sobre o Ouriço-Cacheiro, o que queremos saber e o que iríamos fazer para descobrir. Após várias atividades realizadas com as crianças acerca desta temática, surgiu a primeira atividade aqui descrita, a Caça ao Tesouro dos animais da floresta.

Desta forma, dividiu-se o grupo de crianças em três, sendo que cada um destes foi acompanhado por um elemento da equipa pedagógica. Cada pista encontrada consistia numa parte de um animal que as crianças teriam de construir posteriormente e, para que as encontrassem, o elemento responsável pelo grupo lia um conjunto de orientações, por exemplo "Se a primeira pista queres encontrar, na área da biblioteca terás de procurar", pelo que o grupo deveria escutar e só depois procurar, mantendo-se sempre unido e avançar para a próxima pista apenas quando possuíssem a imagem encontrada na pista anterior. É de salientar que cada pista escondida possuía uma cor diferente, sendo que cada grupo deveria pegar apenas na cor correspondente à do seu cartão de orientações.

Assim, e após todos os grupos encontrarem as pistas, foi-lhes dado um momento para as observarem e identificarem a que animais pertenciam. Posteriormente, foi proposta a construção, em grande grupo, de um cenário alusivo a uma floresta, através de vários materiais e técnicas de pintura. Depois disso, procedeu-se à colagem dos vários animais encontrados na Caça ao Tesouro.

Durante a realização da atividade foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente em manter o grupo unido, porque, como as crianças queriam ser as mais rápidas a encontrar todas as pistas, queriam avançar sem alguns colegas com ritmos mais lentos, ou sem escutar a próxima pista, pois viam os outros grupos a encontrarem pistas em determinados locais e queriam dirigir-se lá diretamente. Deste modo, uma atividade desta natureza deve ser feita em espaços em que os grupos não se consigam ver uns aos outros, para que isso não influencie o lugar para onde devem encaminhar-se e procurar.

Também se percebeu que os animais ficaram um pouco grandes comparativamente com o cenário da floresta, pelo que, numa implementação futura de uma atividade deste género, ou se deve reduzir o tamanho dos animais, nas pistas, ou aumentar o tamanho do cenário da floresta.

Apesar destas dificuldades, as crianças manifestaram muito entusiasmo e empenho na realização da atividade, pedindo, posteriormente, várias vezes, para realizar novamente uma Caça ao Tesouro e fazendo várias referências à mesma.

Além disto, a execução desta atividade permitiu articular várias áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, nomeadamente a área da Formação Pessoal e Social, através do trabalho em grupo, com a gestão das tomadas de decisões, e o respeito pelo outro, numa partilha constante de saberes. Também na área de Expressão e Comunicação, foi possível abordar vários domínios, desde o Domínio da Educação Física, com a exploração do espaço e dos materiais que possibilitou a Caça ao Tesouro, assim como na cooperação durante o jogo, com cumprimento das suas regras. Já o Domínio da Educação Artística, esteve presente na construção do cenário alusivo a uma floresta, pois potenciou o desenvolvimento do sentido estético das crianças, assim como a sua criatividade, e o acesso a uma diversidade de materiais, pois foram utilizados pinceis, formas em esponja, carimbos, tampas, marcadores e até as próprias mãos das crianças. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi fomentado um clima de comunicação entre os vários elementos dos grupos, de forma que todas as opiniões fossem valorizadas, e por isso, todas as crianças manifestassem interesse em participar, ao mesmo tempo que foi utilizada a leitura como forma de transmissão de informações importantes para a realização da atividade (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta atividade também foi trabalhada a orientação espacial, inserida no domínio da Matemática, na medida em que foram descritas, através das pistas, localizações específicas, para que as crianças as identificassem e se dirigissem a elas, de forma a encontrá-las. Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, foram abordadas as características de todos os animais que estavam presentes na atividade, ou seja, de animais que habitavam a floresta (Lopes da Silva et al., 2016).

Após várias atividades neste âmbito, terminado este projeto, e observando o grupo de crianças, o par pedagógico compreendeu que este manifestava grande interesse pela exploração de histórias, e tendo uma criança levado para a sala de atividades um *audioconto*, um livro sobre

um conto tradicional, com uma coluna e um boneco em três dimensões com a forma do protagonista de cada história, em que depois de o colocar no encaixe da parte superior da coluna, a história começa a ser contada, o grupo pedia constantemente para ouvir e explorar esse recurso, sendo que a equipa pedagógica também os adquiriu e os trocava entre si. A par disto, e sendo a área da biblioteca constituída apenas por uma estante e, como proferiram as crianças, com poucos livros, pouco espaço e pouco atraente, pois apesar de gostarem muito da exploração de histórias, raramente selecionavam essa área, chegando mesmo a escolher um livro e dirigirem-se a outro espaço para o explorarem, a equipa pedagógica definiu o problema a tratar (Fase I), a biblioteca da sala de atividades, sendo que daí surgiu o título do projeto “TRUZ TRUZ... Posso entrar? Uma história vou contar!”, através de sugestões dos debates acerca das primeiras histórias exploradas pelos *audiocontos*, “Os três Porquinhos” e o “Capuchinho Vermelho”, que visava a dinamização da área da biblioteca. Assim surgiu a primeira planificação semanal desenvolvida a pensar no projeto.

Em vista disso, as crianças, em grande grupo, partilharam os conhecimentos que já possuíam sobre o assunto, ou seja, sobre a biblioteca, sendo que foi necessária a realização de um mapa ou teia concetual com o apoio da tríade pedagógica, onde se responderam a três questões fundamentais: “O que é a biblioteca?”, “O que queremos na nossa biblioteca?” e “Como vamos alterá-la?”. Este mapa concetual realizou-se com recurso a um papel de cenário, sendo que se mudou de posição a estante destinada à área da biblioteca para um canto da sala com mais entrada de luz natural e mais espaço para ser afixado esse mapa concetual, assim como outros recursos posteriormente construídos. A criação e a exposição destas teias ou mapas concetuais, bem visível por parte das crianças, é fundamental para facilitar o acompanhamento de todo o projeto a desenvolver, e, por isso, este foi sendo alterado e aumentado consoante a evolução do mesmo (Katz, et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012).

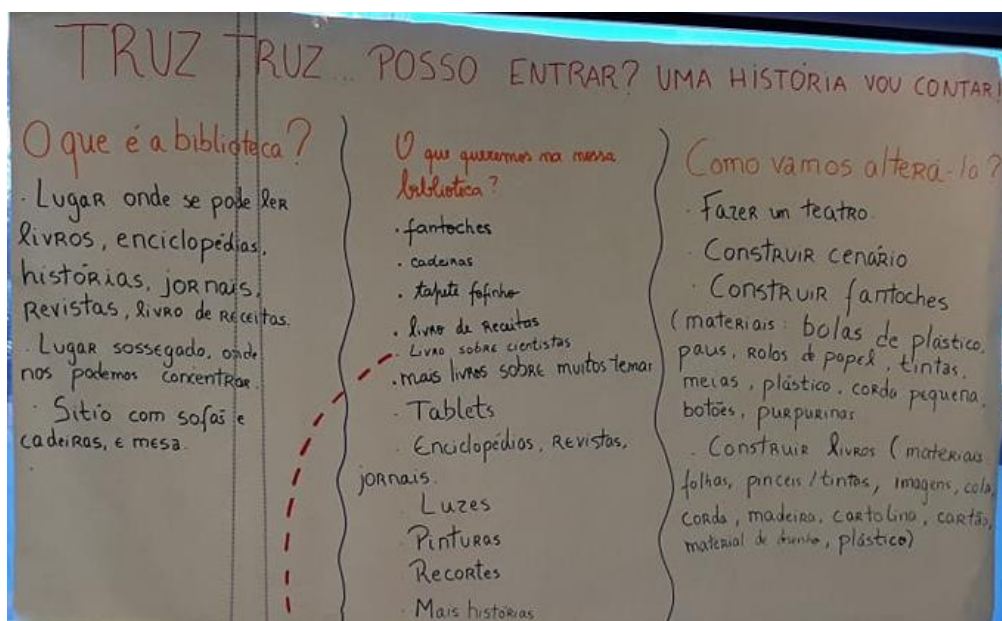


Figura 3 - Mapa conceitual construído com e pelas crianças, acerca do projeto "Truz Truz ... posso entrar? Uma história vou contar!".

Já na Fase II da MTP, e após uma observação cuidada nas primeiras semanas da PES, onde foi possível identificar as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças do grupo, construíram-se as restantes planificações semanais acerca de possíveis ações a desenvolver em torno do projeto, deixando espaço para incluir as sugestões das crianças e/ou outros imprevistos, daí o seu carácter flexível (Vasconcelos et al., 2012).

Desta forma, a mestrandia apresentará detalhadamente quatro atividades inseridas no projeto "TRUZ TRUZ... Posso entrar? Uma história vou contar!", nomeadamente a atividade de construção "Fatos de cientista", a exploração das "Lanternas Mágicas", o conto da história "O Novelo de Emoções" através do recurso *kamishibai* e a atividade "Fios de lã". Já o seu par pedagógico apresentará a atividade de construção de um esqueleto humano em grande escala, o conto da história "Ninguém dá Prendas ao Pai Natal" com recurso a um teatro de sombras e a confeção de pendentos de Natal através de uma massa *biscuit*. Todas as ações planeadas foram baseadas em interesses que as crianças iam manifestando e tendo como referência o projeto em desenvolvimento para a dinamização da área da biblioteca.

Assim sendo, e no decorrer dos discursos realizados, em grande grupo, acerca desta temática, uma criança referiu qual a profissão que gostaria de ter no futuro, pelo que todas as crianças quiseram manifestar também o seu desejo em relação à profissão futura, até que uma criança manifestou o seguinte R.F.: "Eu quero ser cientista", ao que a criança B. respondeu: "O que é ser cientista?".

Depois deste curto diálogo, as crianças manifestaram bastante curiosidade naquela questão, o que foi aproveitado pela equipa pedagógica para promover a partilha de algumas ideias daquilo que pensavam ser um cientista, registando-as no mapa concetual inicial, ou seja, a exploração da temática “Ser cientista” foi desenvolvida de forma integrada na dinamização da biblioteca.

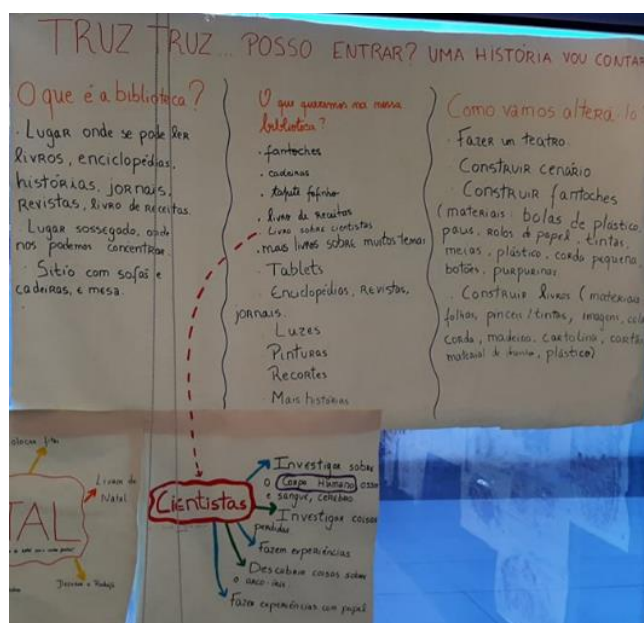


Figura 4 – Mapa concetual e a sua revisitação, incluindo a vertente cientista.

Posto isto, estas atividades iniciaram-se com a dramatização de uma história concebida pelo par pedagógico, designada por “A menina que sonhava ser cientista”, e, por isso, adaptada aos interesses do grupo, à qual se sucedeu um registo livre por parte das crianças. Nesta partilha de ideias acerca da profissão de cientista, surgiu a ideia de que os cientistas usam fatos para fazerem o seu trabalho e as suas experiências, o que fez a equipa pedagógica planear aquela que é a primeira atividade a apresentar, a construção dos fatos de cientistas.

Neste sentido, fazendo-se uma recolha de ideias acerca dos materiais a utilizar, o plástico foi de imediato sugerido pelas crianças, no entanto, numa tentativa de promover uma consciência ambiental, referiu-se o grande problema que tem sido o plástico para a natureza desde que começou a ser fortemente produzido e utilizado pelo ser humano. Neste seguimento da necessidade de um material que pudesse ser reutilizado, pensou-se na utilização de tela de proteção, usada em vários tipos de embalagem, uma vez que este era um recurso que existia em abundância no contexto profissional dos familiares de um elemento do par pedagógico, de fácil

manuseamento, de uso utilitário, com uma textura suave e incomum, podendo ser reaproveitado para embalar ou cobrir objetos frágeis, e sobretudo, um material novo para o grupo.

Assim, após uma contextualização, através do mapa conceitual e em seguimento das atividades realizadas, iniciou-se a atividade de construção, onde as crianças, em pequenos grupos e em conjunto com a educadora cooperante e o par pedagógico, desenrolaram e exploraram os rolos de tela trazidos para a sala de atividades. Depois disso, e orientadas pela equipa pedagógica, as crianças foram colocando a tela à sua frente até conseguirem a quantidade que consideravam necessária, sendo que iam respondendo a perguntas intencionais colocadas pelo par acerca do tamanho e quantidade que necessitariam para o seu fato. Deste modo, as crianças puderam desenvolver a consciência do seu corpo, no que diz respeito ao seu volume e à sua altura, e praticar os atributos mensuráveis deste material, sendo que surgiram comentários que evidenciaram este facto, como por exemplo, T.: “Eu sou mais alto, preciso de um fato maior”, MT.: “Se o A. é pequenino, precisa de um fato mais pequenino”.

Seguidamente a este processo, os fatos foram cortados e agrafados pelas crianças com a ajuda do adulto, sendo que as mesmas foram referindo características desse material ao identificarem a necessidade de agarrarem bem na tesoura e no agrafador pela tela ser muito mole e um pouco escorregadia. Aquando do término desta etapa, as crianças dirigiram-se ao exterior onde puderam decorar os seus fatos, pois a equipa pedagógica tentou promover uma continuidade da aprendizagem do interior da sala de atividades para o espaço exterior.

Já na decoração dos seus fatos, as crianças sugeriram o uso de tintas, canetas de acetado coloridas e marcadores, no entanto, e à medida em que iam experimentando em pedaços de tela, compreendiam que as canetas de acetato funcionavam melhor do que os restantes materiais que não aderiam muito bem à mesma. Deste modo, através das canetas de acetato coloridas, partiram para a decoração livre dos seus fatos de cientista, revelando autonomia para selecionarem os desenhos que queriam compor e as partes do fato onde o iam fazer. A par com isto, puderam desenvolver a sua criatividade, pois o desenho era completamente livre, e ainda o seu sentido estético (Lopes da Silva et al., 2016).

Uma vez terminada a decoração dos fatos de cientistas, as crianças puderam vesti-los e apresentá-los aos restantes colegas, explicando a decoração que realizaram, sendo que este momento permitiu que estas escutassem e valorizassem o contributo de cada uma, mostrando

respeito pelo outro e pelas suas opiniões, e, como na realização de toda a atividade, a criação de um clima de comunicação (Lopes da Silva et al., 2016).

Os fatos de cientista foram utilizados nas atividades seguintes, nomeadamente para a realização de atividades experimentais que se seguiram sobre o fenómeno da dissolução e para a criação de um arco-íris, entre outras, o que, para além de todas as potencialidades referidas anteriormente, permitiu que as crianças se sentissem verdadeiros cientistas e assim recriassem as atividades profissionais associadas ao seu quotidiano, através do jogo simbólico e dramático, o que contribui para o seu “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções [...] e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Fazendo-se uma reflexão acerca desta atividade realça-se o envolvimento e a participação das crianças e a transversalidade das áreas de conteúdo, desde o saber esperar, a autonomia, a exploração de sensações, a medição, as artes visuais, a criatividade, o sentido estético ao conhecimento do mundo. Como ponto menos positivo ressalta-se a fragilidade da tela, rasgando com facilidade, levando a uma reflexão sobre a importância da escolha e da experimentação dos materiais a apresentar nas propostas de ação educativa.

Aquando da realização destas atividades foi referida a ideia de que os cientistas investigavam o corpo humano, o que levou o par pedagógico a planear atividades relacionadas com esta temática. Nos momentos em que essas atividades se desenvolveram, as crianças ressaltaram a necessidade de usarem os fatos de cientista criados anteriormente, e assim o fizeram. Os mesmos ficaram guardados na área do desenho, podendo ser facilmente utilizados pelas crianças quando assim o desejassem.

Mais tarde, e dada a proximidade do Natal, as crianças começaram a manifestar interesse nesta temática, fazendo comentários como L.: “Este fim de semana fiz a árvore de Natal” e N.: “Já é quase Natal, como é que vamos pôr a nossa sala?”, o que levou a educadora cooperante e o par pedagógico a planificar as atividades a desenvolver em torno desta época festiva.

Neste seguimento, a próxima atividade descrita partiu de um teatro de sombras realizado pelo par pedagógico da mestranda, acerca da obra “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha, e consistiu num registo livre por parte das crianças, acerca da história, através das “Lanternas Mágicas”, atividade orientada pela mestranda, sendo estas planeadas de acordo com

o projeto em desenvolvimento, com os interesses evidenciados pelas crianças nesta temática e por serem atividades diferentes daquelas a que o grupo de crianças estava acostumado, sendo inovadoras e criativas.

Inicialmente, o par pedagógico preparou a sala, com recurso a grandes tecidos pretos que impediram a entrada de luz natural nos vidros e nas janelas existentes, não colocando o clima demasiado escuro, pois algumas crianças mencionaram sentir-se desconfortáveis com esse facto. Depois disto, as crianças assistiram ao teatro de sombras acima referido, realizado com lanternas, sombras e um fantocheiro construído anteriormente com as mesmas. Terminada esta exploração, o grupo foi dividido em dois, sendo que um grupo teve a oportunidade de explorar os recursos utilizados no teatro de sombras e o outro iniciou a atividade das “Lanternas Mágicas”, permutando mais tarde.

As “Lanternas Mágicas” consistiam num copo de cartão em que se cortava o fundo, onde se colava um pouco de película aderente/ rolo de Filme com recurso a fita-cola, criando uma superfície que permitia às crianças, através de marcadores, desenhar algo, que, nesta atividade deveria ser relativo à história explorada. Seguidamente, deveriam colocar uma lanterna na outra extremidade do copo, e virar para uma superfície branca, podendo observar o seu registo ser projetado nela. A mestranda conseguiu criar a superfície branca necessária, com recurso a um lençol, preso com pioneses ao material de que são revestidas as paredes da sala de atividades e colocado à altura das crianças, de modo que estas pudessem explorar autonomamente.

A mestrada disponibilizou já os copos de cartão cortados e com a película aderente colada, de forma que as crianças pudessem criar o seu registo diretamente e numa reunião pós ação detetou-se este acontecimento como um ponto menos positivo, pois a criança não teve oportunidade de explorar e construir ela própria a sua lanterna. Apesar disso, e tendo consciência da importância de as crianças assistirem ao processo de construção dos materiais, a mestranda disponibilizou os copos para que as crianças, mais tarde, pudessem visualizar, construir e explorar, ou seja, foi um processo invertido.

Assim, a atividade iniciou-se com a explicação de todos os passos da construção das “Lanternas Mágicas” e, posteriormente, foi esclarecido às crianças que, com marcadores, deveriam fazer um registo acerca da história e que, utilizando as lanternas, veriam o seu registo ser projetado na superfície branca colocada na sala de atividades, ressaltando a ideia de que, caso

carregassem demasiado na película aderente, esta poderia rasgar e, portanto, deveriam ter maior cuidado no toque, realçando que era possível apagar o seu desenho com recurso a um lenço de papel e voltar a fazê-lo.

Dada esta explicação, as crianças iniciaram os seus registos, dando asas à sua imaginação, sendo que, assim que terminavam, eras-lhes fornecida uma das lanternas, levadas pelo par pedagógico, e ainda flashes de telemóvel das mesmas, o que permitiu a exploração dos seus registos e a uma reação incrível das crianças, que ficaram maravilhadas com o efeito criado nas suas projeções, e apagaram e refizeram várias vezes, brincando com o material e com as próprias lanternas, usando mesmo as suas mãos para a criação livre e projeção de outras sombras.

Durante a realização desta atividade as crianças revelaram autonomia nas suas escolhas acerca dos registos que iriam fazer, necessitando de pôr em prática o debate e a negociação existentes numa convivência democrática, pois as lanternas não chegavam para todos os elementos e havia a necessidade de partilhar e gerir o tempo que cada criança passava com esse material e também a superfície branca, apesar de ser grande, era partilhada por vários elementos do grupo. Além disso, a criatividade esteve sempre presente, pois o registo e a exploração foram livres, no entanto, houve uma promoção do sentido estético na criança. A partilha das aprendizagens entre o grupo também foi notória, uma vez que as crianças chamavam os colegas para verem a projeção dos seus registos e a forma como estes se alteravam consoante o movimento das lanternas (Lopes da Silva et al., 2016).

Com a exploração livre do espaço, através destas lanternas, as crianças puderam praticar a relação do seu corpo com os objetos, inventando os seus próprios movimentos, desenvolvendo as suas perícias e manipulações. Estes materiais e objetos utilizados, apesar de serem de uso utilitários, são bastante diversificados e marcados pela novidade, o que permitiu que as crianças contactassem com diferentes texturas e que refletissem acerca das imagens que viram, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressiva. Deste modo, puderam “Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais [...] relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles”, assim como “Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 91) que ocorreram na projeção dos seus registos.

Além disto, as crianças puderam desenvolver a sua orientação espacial, tendo consciência da sua posição e deslocação no espaço e da relação e manipulação de objetos, podendo mover as lanternas e torná-los maiores ou menores, tomando consciência das suas características mensuráveis e ainda do ponto de vista dos colegas, pois puderam experienciar o que pode ou não ser visto de uma determinada posição. Ou seja, a partir dessa atividade deu-se continuidade à exploração da luz, de uma forma lúdica e natural e sem a intervenção do adulto, pelo que a criança soube transportar a experiência vivida para outras situações. Neste sentido, as crianças praticaram o jogo simbólico, pois recriaram situações imaginárias com a utilização livre dos objetos, uma vez que lhe atribuíram significados, brincando assim ao “faz de conta”, atividade “frequente nas crianças em idade do jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Voltando às “Lanternas Mágicas” foi colocado o nome de cada criança, escrito por elas, ou com a ajuda da mestrande, uma vez escrever o nome reveste-se de uma afetividade peculiar atribuída à importância do código escrito e, também, como um elemento identificador de si próprio.

Em suma, esta atividade desenvolveu muito interesse e curiosidade nas crianças do grupo, mas após uma reflexão sobre a ação, compreendeu-se que existiram alguns aspetos que poderiam ser melhorados, como o facto de deverem ser as crianças a construírem os seus próprios recursos, sendo que a explicação dos mesmos deveria ter sido mais pormenorizada, e o facto de ser difícil visualizar alguns registos devido à cor dos marcadores, ou que por vezes se apagavam sem intenção, devendo ser usadas canetas de acetato que eram mais visíveis e ficavam mais marcadas na película aderente.

Contudo percebeu-se que esta atividade foi bastante significativa para as crianças, uma vez que, mais tarde, pediram para fazer as “Lanternas Mágicas” para levar para casa e mostrar aos pais como funcionavam. Assim, a tríade pedagógica decidiu aproveitar esse pedido das crianças e fazer dele uma parte do presente de Natal que levariam para casa. Deste modo, planeou-se a exploração da história “Natal nas Asas do Arco-íris” de Alice Cardoso, com posterior registo da mesma através destas lanternas, para que as crianças recontassem a história de Natal aos seus familiares e mostrassem o seu registo da mesma nas “Lanternas Mágicas”.

Nesta atividade já se detalharam todos os passos da confeção destas lanternas, que foram feitos pelas crianças, desde o copo com fundo cortado, com a ajuda do par pedagógico, ao copo já com a película aderente segura com fita cola. Também os marcadores foram substituídos por

canetas de acetato, o que permitiu que os desenhos ficassem mais nítidos e, conseqüentemente, uma melhor projeção. Ou seja, nesta atividade já foram postos em prática os aspetos apontados como em falta ou como pontos menos positivos, através de uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que permitiu o distanciamento necessário para olhar retrospectivamente e reformular a atividade (Fischer, 2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008; Oliveira & Serrazina, 2002), tornando-a mais intencional e com mais qualidade.

Passada esta época natalícia e tendo em conta as últimas observações e os comentários feitos pelas crianças, compreendeu-se que certas dificuldades foram sendo ultrapassadas pelo grupo desde o início da PES, no entanto, no que concerne ao controlo de situações menos amistosas, como birras ou conflitos entre pares, algumas crianças do grupo revelavam ainda complexidades, assim como na gestão adequada das suas emoções, na compreensão e reconhecimento das emoções do outro e na lida com a frustração. Deste modo, e a pensar no projeto em desenvolvimento, o par pedagógico resolveu planificar para a última semana da PES uma exploração da história “O Novelo de emoções” de Elizabete Neves, utilizando como recurso um *Kamishibai*.

Por conseguinte, o par pedagógico iniciou a atividade apresentando o recurso a utilizar, o *Kamishibai*, como uma estrutura em madeira, chamada *butai*, onde se contam histórias com imagens das suas ilustrações na frente, e o texto correspondente, no verso. Daí o nome *kamishibai* que significa, na língua japonesa, teatro de papel. Depois disto, foi explicada a sua origem nos templos budistas japoneses no século XII, onde os monges optavam por esta forma de transmissão de histórias porque a sua plateia era maioritariamente analfabeta. A par com isto foram levados também os *hiyogoshis*, uns instrumentos de madeira que imitem um som particular, semelhante ao instrumento musical designado por “claves”, sendo que estes se usavam pelos japoneses que estacionavam as suas bicicletas nas ruas e imitiam aquele som para anunciar sua presença e que iriam dar início ao conto da história, visto como um grande espetáculo.

Depois desta explicação, o par pedagógico apresentou a história e começou com a sua exploração, sendo que as imagens utilizadas no *kamishibai* continham as ilustrações do livro e não o texto no seu verso, uma vez que o par pedagógico utilizou o livro físico da história para a contar. Após uma exploração desta com as crianças, que se mostravam muito curiosas com

aquela forma de conto, reagindo com encanto a cada imagem que ia sendo mostrada, todos os instrumentos foram explorados pelas mesmas, sendo-lhes concedido tempo para recontarem a história à sua maneira e contemplarem as imagens e o livro físico da história.

O livro “O Novelo de emoções” de Elizabete Neves, para além de conter belíssimas ilustrações, possui inúmeras referências ao recente código *Color Add*, sendo que o par pedagógico esperava que as crianças questionassem este facto. O que aconteceu, uma vez que a criança D. referiu: “O que é este símbolo que tem nesta página?”, o que chamou a atenção das restantes crianças e permitiu que o par pedagógico o explicasse, visto que considera ser inovador e inclusivo. Assim, foi explicado às crianças que o código *Color Add* consiste num sistema de identificação das cores primárias e serve de ferramenta de integração para o público daltónico, ou seja, para as pessoas que não conseguem ver ou distinguir as cores, sendo este um fator determinante na comunicação e na aprendizagem.

A escolha da história “O Novelo de emoções” foi feita em função do desenvolvimento nas crianças de competências de reconhecimento e aceitação das suas características individuais, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros, numa promoção de uma educação para a cidadania, por meio de uma compreensão mais aprofundada das emoções, identificadas em cada criança e nos colegas, associando sempre uma cor a cada emoção falada, tentando-se promover nas crianças uma consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros, numa visão de “partilha e de responsabilidade social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 42).

Através das imagens apresentadas pelo *kamishibai*, as crianças puderam explorar os elementos expressivos da comunicação visual, nomeadamente as cores, as formas, as tonalidades e os retratos existentes, reconhecendo estes elementos como pontos chave para a apreciação de diferentes manifestações de artes visuais, o que lhes permite dialogar, descrever, analisar e refletir sobre o que observam. Neste sentido procurou-se desenvolver a compreensão das mensagens orais e das expressões/sentimentos numa descoberta pela iniciação à leitura através do livro (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, considera-se que esta atividade foi significativa para as crianças, uma vez que ao longo dessa semana, e com as restantes ações desenvolvidas nesse âmbito, estas utilizavam constantemente nos seus discursos as emoções abordadas na exploração da história, incluindo também os comportamentos associados a cada uma delas. Além disso, mostraram muito

interesse e curiosidade pelos recursos apresentados e participaram ativamente nas ações propostas.

Tudo isto foi visível através dos registos efetuados pelas crianças acerca da exploração da história, onde evidenciaram saber a cor correspondente a cada emoção e quais as expressões e os comportamentos característicos de cada uma delas.

Procedendo-se a realização da atividade “Fios de lã”, foi dado às crianças um frasco com fios de lã correspondentes às cores das emoções presentes na história, de forma contextualizada e decorrente da mesma, pois também na história existia uma personagem que necessitava de organizar o seu novelo emocional para se compreender a si mesma e se sentir bem consigo própria. Assim, foi pedido que as crianças escolhessem um fio consoante a emoção que sentiram ao longo do dia e explicassem o porquê da sua escolha. Neste seguimento, surgiram respostas como M.: “Senti-me muito feliz porque tivemos ginástica”, ou R.S.: “Senti-me zangado porque o professor de ginástica não deixou jogar o jogo dos caçadores” e ainda G.: “Senti-me enjoada, com nojo, porque corri muito e fiquei com vontade de vomitar”, o que comprova que as crianças compreenderam as emoções abordadas, assim como os comportamentos característicos de cada uma delas.

Neste sentido foram promovidos o conhecimento e a aceitação das características individuais das crianças, o saber cuidar de si e responsabilizar-se pelo seu bem-estar e o saber conviver democraticamente, numa promoção do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, pela diversidade e solidariedade com os outros. Além disso, foi possível escutar e valorizar o contributo de todas as crianças, num clima de comunicação onde era fundamental o uso da linguagem oral em contexto de forma funcional, promovendo uma consciência fonológica, da palavra e sintática, através do contacto com diferentes materiais, como o caso da lã (Lopes da Silva et al., 2016).

O mesmo se passou com a realização da atividade “O jogo das emoções” com recurso a dois dados, um correspondente às emoções e outro a frases sobre as mesmas, em que as crianças, à vez, deveriam atirar o dado das emoções e de seguida o das frases, sendo que o objetivo era que cada uma completasse a frase atribuída, relacionando-a com a emoção selecionada, sendo que estas frases foram sempre lidas por um elemento da equipa pedagógica. Desta forma, foi possível observar uma evolução por parte das crianças em relação aos comportamentos característicos de cada emoção explorada anteriormente, ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e exteriorização dos seus sentimentos e à compreensão das emoções do outro.

Todas as ações desenvolvidas estavam inseridas no projeto em desenvolvimento, por isso torna-se crucial abordar a fase IV – divulgação e avaliação. Ao nível da divulgação não foi possível o envolvimento das famílias, nem das restantes salas da EPE, dada a situação epidemiológica que se viveu durante a PES. Desta forma, foi feita na sala de atividades e nos corredores comuns às três salas de EPE. Ao nível da avaliação ocorreu ao longo do projeto entre as crianças, educadora cooperante e par pedagógico sobre a evolução das aprendizagens à medida que se revisitavam os mapas conceituais aquando do desenvolvimento das ações educativas.

Nesse sentido, todas as planificações foram feitas tendo em conta as necessidades das crianças ao nível do respeito pelos colegas, nomeadamente em momentos de partilha de ideias e de materiais e de trabalho em equipa e tentando sempre um nível de diversidade, inovação e criatividade nas ações desenvolvidas. Apesar de estes não terem sido sempre objetivos cumpridos, a mestranda, através de reflexões individuais e conjuntas com o par pedagógico, a educadora cooperante e a docente supervisora, considera que a díade foi evoluindo até ao fim da PES e continuará a fazê-lo para alcançar uma prática docente de qualidade, reflexiva e inovadora.

Este projeto “TRUZ TRUZ... Posso entrar? Uma história vou contar!”, visava a dinamização da área da biblioteca, e considera-se que a mesma aconteceu, uma vez que, de forma geral, em todas as ações desenvolvidas, para além de se deixarem expostos os trabalhos criados pelas crianças, também se deixaram recursos para enriquecer a área, nomeadamente, um jogo da memória, fatos e máscaras de algumas personagens escolhidas pelas crianças, um fantocheiro, fantoches com paus de madeira, fantoches de sombras chinesas, “Lanternas Mágicas” e livros sobre temas diversos, uns construídos pelo par pedagógico e outros pelas crianças. Considerou-se que este respondeu a várias questões de partida do mapa conceitual e permitiu que todas as crianças participassem ativamente nas várias atividades e se desenvolvessem de forma holística. Este projeto irá continuar ao longo do ano, pois a vontade de prosseguir a dinamização da biblioteca ficou intrínseca, dada a importância atribuída ao livro e das ações educativas que possibilitam o desenvolvimento de histórias e de conhecimento que estas proporcionam.

As primeiras semanas de observação foram fulcrais para a compreensão das características heterogéneas das crianças do grupo, das suas necessidades e interesses e dos seus ritmos diferenciados de aprendizagem, o que permitiu a traçar com intencionalidade as planificações semanais, já descritas anteriormente, assim como os guiões de pré-observação das ações

realizadas. Depois de concretizadas essas ações, ainda se traçaram as narrativas colaborativas, que permitiram o confronto das várias opiniões da equipa educativa.

Apesar da situação pandémica vivida durante o contexto da PES, as relações estabelecidas com as crianças, com os profissionais de educação da instituição da PES e com a docente supervisora foram muito positivas e significativas, uma vez que contribuíram para o crescimento profissional da mestranda, nomeadamente para os quatro pilares fundamentais da educação, ou seja, para aprender a viver juntos, aprender a conhecer, a aprender a fazer e aprender a ser (Delors et al., 1998; Dotta, et al., 2014; Lopes da Silva et al., 2016). Acrescidos a estes pilares, deixaram visível a importância da aprendizagem ao longo da vida, pois “No mundo contemporâneo os desafios colocados à ação educativa são muitos e de natureza diversificada” (Marta, 2015, p. 145).

Após o período de PES na EPE, a mestranda deu seguimento ao seu processo formativo no 1.º CEB. Deste modo, no ponto seguinte, apresentar-se-á uma reflexão sobre algumas das ações desenvolvidas durante a prática neste nível educativo.

## **2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1ºCEB**

O presente subcapítulo, e tal como foi feito anteriormente, tem como objetivo explanar as ações que foram desenvolvidas durante a PES, mas desta vez no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posto isto, importa referir a constante preocupação em proporcionar aos alunos atividades variadas e enriquecedoras, sustentadas num currículo humanista congruente com o PASEO e com as AE. É ainda de referir o momento atípico em que este período foi vivido, em função da atual pandemia de Covid-19, o que provocou numerosas alterações, já descritas anteriormente, em toda a envolvência escolar.

Neste sentido, e na impossibilidade de abordar todas as atividades realizadas durante a PES, a mestranda selecionou as mais significativas e mais enriquecedoras ao nível das aprendizagens. Assim sendo, e seguindo a MIA em que se baseou toda a PES, as duas primeiras semanas foram destinadas à observação participante e ao trabalho cooperativo com a docente cooperante, em atividades dinamizadas pela mesma, com o intuito de se obter dados acerca da turma e do contexto escolar para, posteriormente, serem interpretados e possibilitarem a identificação das

dificuldades, interesses e necessidades das crianças, culminando em planificações de atividades sustentadas e significativas para as mesmas.

Após estas semanas de observação compreendeu-se que a turma possuía crianças com estilos de aprendizagem muito distintos, e, por isso, a diferenciação pedagógica foi essencial ao longo deste percurso, para que todos os alunos se sentissem integrados e participassem em todas as atividades realizadas. As atividades diferenciadas nem sempre foram necessárias, pois os alunos com mais dificuldades saíam da sala e trabalhavam com outra professora conteúdos diferentes daqueles que a restante turma abordava, sendo apenas explicadas quando estes estavam presentes.

Uma vez que a professora titular da turma selecionava os conteúdos a abordar nas suas aulas, segundo a disposição sugerida no manual escolar, o par pedagógico, em concordância com a docente titular, resolveu seguir a mesma ordem. No entanto, esta organização era bastante flexível e variava sempre consoante os ritmos de aprendizagem dos alunos e com a articulação curricular que se pretendia fazer e que esteve sempre presente.

Assim, e tendo a professora titular da turma referido que se deveria iniciar uma abordagem às Plantas, no âmbito do Estudo Meio, de forma articulada com as restantes componentes do currículo, nomeadamente com a abordagem aos sólidos geométricos, no âmbito da Matemática, e estando o par pedagógico na terceira semana da PES, pretendia-se a criação de uma planificação com atividades para a duração de dois dias. Deste modo, e no sentido da preparação de uma aula significativa e inclusiva, lançou-se uma questão inicial acerca do assunto a abordar, de forma que os alunos verbalizassem o que sabiam sobre o tema, o que gostariam de saber e como gostariam de aprender. Depois de realizarem todas as atividades propostas, voltaram à questão inicial, verificando o que pensavam inicialmente e o que sabiam posteriormente, estabelecendo uma comparação para compreender a aprendizagem realizada. O conhecimento construído permitiu-lhes responder à questão-problema. Este *design* metodológico suportado numa aprendizagem por descoberta permite a tomada de consciência das aprendizagens e das pontes que ensinam a pensar. Por outro lado, este último momento serve de avaliação para o par pedagógico, que pode verificar o que os alunos compreenderam e assim melhorar a sua ação.

Neste contexto, lançou-se a questão inicial “Todas as plantas têm os mesmos constituintes?”, e todos os alunos referiram que não, sendo que, de uma forma geral, foram enumerando todos os

constituintes das plantas e identificando as que se diferenciavam pelo número de constituintes. Após este momento, foi proposta a visualização do vídeo “Apple life cycle” que, de forma clara, mostrava às crianças o ciclo de vida de uma macieira, isto é, da semente ao crescimento dos constituintes, até ao fruto. A discussão e o desenho esquemático do vídeo realizado no quadro com base num *brainstorming* mostraram que as crianças compreenderam os constituintes das plantas, o que nos leva a concluir que os vídeos podem ser recursos didáticos importantes para a compreensão de um determinado tema, pela integração de elementos como imagem, cor, som e movimento, que conduzem os alunos a cenários reais e a simulações interativas, uma vez que os olhos humanos contêm cerca de 70% dos recetores sensoriais do corpo, e, por isso, enviam ao cérebro informação que é processada de forma muito rápida, o que leva à compreensão dos factos e à aquisição de aprendizagens significativas que produzirão conhecimentos nos alunos, ao mesmo tempo que os motivam para a aprendizagem (Wolf, 2004 cit. por Quadros-Flores, et al., 2015). É ainda de salientar que estes vídeos, apesar de motivadores e estimulantes, não devem conter uma sobrecarga de informações, pois isso poderá resultar num “ruído cognitivo” e, conseqüentemente, não produzirá aprendizagens significativas (Quadros-Flores, et al., 2015).

Acresce que se verificou que os alunos responderam com muito entusiasmo e participação e a curiosidade em relação ao facto de ser a flor que dá origem ao fruto era tanta que começaram a procurar nas frutas, que trouxeram para o lanche, o que restava da flor. Nesse momento, e estando a equipa pedagógica a refletir na ação, entendeu-se a importância de existir uma maçã real para as crianças explorarem. Assim, rapidamente se conseguiu uma, que se partiu ao meio para os alunos explorassem livremente, tendo este momento enriquecido e completado totalmente a atividade de visualização do vídeo. Tudo isto levou-nos a compreender que a tecnologia não substitui a maçã real e vice-versa, ou seja, numa aula os recursos devem ser digitais e analógicos, uma vez que cada um deles tem a sua função e representa uma mais-valia para a compreensão da realidade.

Após este momento, os alunos foram distribuídos por grupos, já previamente definidos pelo par pedagógico e expostos no quadro, e foi-lhes explicado que seriam cientistas e discutido no que consistia essa profissão. Deste modo, foi apresentada à turma uma lupa binocular, o seu funcionamento e as suas potencialidades e foram visualizadas as partes constituintes de um morangueiro: raiz, caule, folha, flor e fruto.



Figura 5 e 6 – Visualização das partes constituintes do morangueiro através de uma lupa binocular.

No entanto, para a realização da atividade foi distribuído um guião de experiência que possuía um local para inserir a questão problema, sendo que os alunos deveriam escrever “Quais são os constituintes que uma planta pode ter? E quais as suas funções?”, explicava como deveria ser realizada a atividade e pedia que desenhassem aquilo que previam ver através da lupa binocular, ou seja, se previam ver a raiz, o caule, a folha, a flor e o fruto do morangueiro e como seriam vistos na lupa, ou se previam ver algo diferente. Depois de visualizarem, os alunos deveriam desenhar novamente, mas conforme o que viram na realidade e atentar às diferenças existentes.

Esta atividade promovia, em termos curriculares, no âmbito do Estudo do Meio, a identificação das partes constituintes das plantas, assim como a colocação de questões e hipóteses, resultados e sua comunicação, numa promoção do reconhecimento de como se constrói conhecimento através da ciência, nomeadamente, com recurso a materiais científicos, como a lupa binocular. Ao nível do Português, os alunos necessitaram de falar com clareza e de forma adequada para que se entendessem, e, compreender o texto escrito no guião de experiência, assim como responder de forma adequada às questões do mesmo. Em termos de capacidades e atitudes, os alunos trabalharam o seu relacionamento interpessoal, na medida em que realizaram as atividades em pequenos grupos e, por isso, desenvolveram atitudes de partilha, colaboração e respeito pelo outro.

Após a visualização do morangueiro, foram vistas na lupa binocular outras partes das plantas que foram atribuídas aos vários grupos e que as crianças tinham interesse em observar. Depois deste momento, foi discutido, em grande grupo, quais seriam as funções dos seus constituintes, interligando com o seu aspeto, e os alunos registaram o que aprenderam no seu guião de experiência, respondendo também à questão inicial com que se iniciou a aula.

Ou seja, a atividade realizada pode considerar-se um trabalho prático do tipo investigativo, uma vez que os alunos precisam de observar os constituintes da planta na lupa binocular para tentarem relacionar o que veem com o constituinte correspondente e a sua respetiva função, e, por fim, dar resposta à questão-problema colocada. Desta forma, segundo Martins (2002, cit. por Martins et al., 2007) foram cumpridas as quatro etapas características deste trabalho: a definição da questão-problema, onde se identificaram as ideias prévias dos alunos e sua clarificação, onde se discutiu acerca da mesma e até foi visualizado um vídeo que ajudou as crianças a identificarem os constituintes das plantas; a explicação dos procedimentos a adotar que, apesar de já estarem escritos no guião de experiência, foram discutidos e explicados às crianças; a execução da experiência, que neste caso foi a manipulação e observação dos constituintes do morangueiro na lupa binocular por parte das crianças; e por fim, o registo daquilo que observaram, dos dados que obtiveram e a resposta à questão-problema.

Posteriormente a esta atividade, foi distribuído por cada grupo uma parte de uma planta, sendo que se distribuiu uma hera, um feto (samambaia), uma estrelícia e uma roseira. Cada grupo deveria, através da plataforma “iNaturalist”, identificar o nome da planta que lhes foi atribuída e pesquisar, nos computadores que lhes foram concedidos, informações na Internet, para dar resposta a algumas questões colocadas (nome, fotografia, constituintes, ambiente em que vive e curiosidades ou outras informações acerca da planta) num *Padlet* criado.

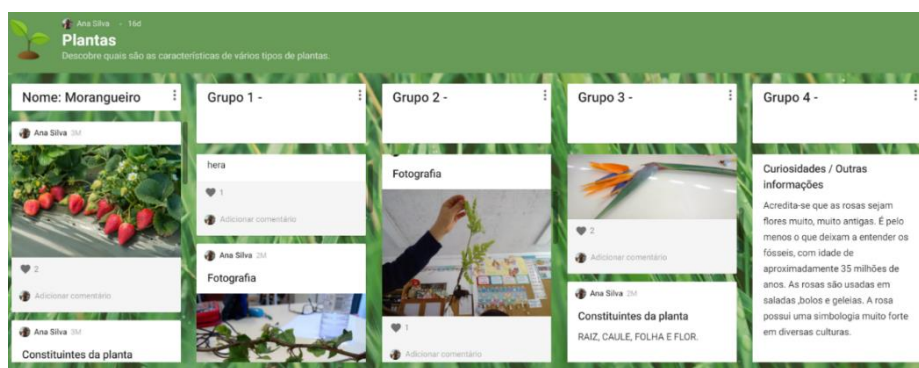


Figura 7– *Padlet* criado para serem partilhadas todas as respostas obtidas.

Assim, foram partilhadas e discutidas, em grande grupo, todas as informações que os grupos encontraram sobre a planta que lhes foi atribuída, de forma que os alunos conseguissem compreender que nem todas as plantas são completas, ou seja, nem todas possuem os cinco constituintes, e assim conseguissem responder à questão-inicial da aula. Compreendeu-se que,

para esta atividade, cinco elementos por grupo era demasiado, mas justificou-se a decisão pelo número reduzido de computadores que se dispunha.

Esta atividade de pesquisa permitiu maior autonomia às crianças e exigiu delas maior capacidade de decisão e argumentação na seleção e recolha de informações, pois necessitaram de mobilizar conhecimentos ao nível do Português, no sentido em que precisaram de identificar as várias informações contidas nos sites sobre as plantas e retirar apenas o essencial desses textos, para além da leitura e do contacto com diversos textos informativos. Deste modo promoveu-se competências de literacia digital, mas também o desenvolvimento de capacidade pessoais e sociais.

Note-se que estas pesquisas tinham também como finalidade o contacto com algumas plantas mais comuns no contexto dos alunos, assim como o conhecimento dos constituintes das mesmas e das suas curiosidades, de forma que os alunos conseguissem classificá-las segundo as semelhanças ou as diferenças existentes entre si, desenvolvendo assim competências relativas à componente do Estudo do Meio.

O facto de os alunos efetuarem estas atividades num computador, também reforça o desenvolvimento de capacidades de literacia digital, essencialmente na determinação de estratégias de pesquisa online, tão fundamentais na atualidade, assim como a discussão crítica e apresentação de ideias relevantes na promoção de capacidades de comunicação. Depois da compreensão e divulgação dos saberes contruídos há necessidade de aplicação, pelo que o par pedagógico resolveu promover a construção de uma planta, à escolha das crianças, com diferentes figuras geométricas, através da plataforma *mathlearningcenter*, sendo que essas plantas foram descritas num texto construído por cada grupo, identificando todas as figuras geométricas utilizadas, e gravado um áudio, com a descrição da planta efetuada, que foi posteriormente colocado num livro criado no *storyjumper*. Assim o ebook mostrará a capacidade de mobilizar conhecimentos e de os aplicar criando uma planta com figuras geométricas e explicá-las pela inclusão do áudio. Ainda estimula a transdisciplinaridade e uma aprendizagem holística. Assim sendo, compreende-se que o uso das ferramentas digitais promove o desenvolvimento de processos de aprendizagem de natureza socioconstrutivista, na media em que o aluno é o centro do seu processo de ensino e aprendizagem e, através delas, consegue trabalhar vários conteúdos de forma fácil e eficaz, e assim progredir na sua autonomia e nas suas

tomadas de decisão, tendo muitas vezes que o fazer em grupo, fomentando a comunicação entre os vários elementos e assim motivar a convivência em sociedade (Area, 2007<sup>a</sup>, cit. por Quadros-Flores, et al., 2009). Estas ferramentas permitem que todos os alunos encontrem a sua forma de trabalhar e o façam de forma motivada, o que origina a aquisição de conhecimentos.

No dia seguinte, e tendo a díade interesse em continuar o trabalho realizado na aula anterior, fez-se uma leitura e exploração da história “A maior Flor do Mundo” de José Saramago, pois apesar desta ser mais indicada para um nível de ensino superior, a equipa pedagógica concordou que se inseria perfeitamente no tema em estudo e que poderia ser abordada no 2.º ano de escolaridade se fosse feita uma análise simples da obra. Assim sendo, as crianças analisaram os elementos paratextuais, pelo que tiveram oportunidade de prever qual o conteúdo da história e, mais tarde, comparar com o conteúdo presente na mesma, recriando-a e ilustrando-a. Para finalizar, houve necessidade de sistematizar os saberes e assim foi proposta a resolução de um *quiz*, na aplicação *Kahoot*, com questões de interpretação acerca da história “A maior Flor do Mundo”. No sentido de desenvolver a coordenação mãos-olhos e a motricidade fina, a concentração, a memória, a resiliência e a imaginação propôs-se a realização de um *origami* de uma flor, com todos os passos necessários para a dobragem do papel projetados no quadro interativo, através de um vídeo, que era interrompido passo por passo, para que todos os alunos conseguissem acompanhar o processo. Este foi colado no caderno dos alunos a par com o reconto da história realizado.

É de salientar que os alunos com maiores dificuldades participaram nestas atividades, mas foi-lhes dada particular atenção, estando sempre um elemento da díade ou a professora titular da turma a acompanhar de forma atenta o seu percurso pelas atividades.

Como a história nos falava da “maior flor do mundo”, o par pedagógico resolveu criar o jogo “A maior flor do mundo”, que foi realizado no espaço exterior, e resultou na divisão da turma em duas equipas, cujo objetivo era construir a maior flor possível num determinado tempo. Para isso, cada equipa teria, no chão e no seu local de partida, as pétalas de uma flor em cartolina e deveria partir delas para construir o seu caule, em linha reta, através de galhos de árvores ganhos a cada resposta correta. Assim, ganhava a equipa que possuísse o maior caule até que os galhos das árvores terminassem.

Para a realização desta atividade também foram necessários diversos sólidos geométricos existentes na sala de aula, pois todas as questões colocadas eram relacionadas com os mesmos. Deste modo, cada elemento da díade ficava responsável por uma equipa e selecionava um sólido geométrico para cada aluno da mesma, ao qual deviam identificar o nome, se era poliedro ou não poliedro, o número de faces, de arestas e de vértices. Ao responderem corretamente a todas as questões, ganhavam um galho de árvore para construir o caule da flor da sua equipa. No entanto, e durante a ação, compreendeu-se que cada aluno demorava muito tempo a responder a todas as perguntas, então optou-se por fazer duas delas a cada elemento. É, ainda, de realçar que para os quatro alunos com maiores dificuldades as perguntas foram mais simples e dadas algumas pistas para que conseguissem responder de forma correta.

Desta maneira, através da exploração da história “A maior flor do mundo” os alunos aprenderam a compreender um texto narrativo e conseguiram identificar a informação essencial contida nele, mantendo um contacto com importantes obras literárias. A par disto, os alunos puderam mobilizar saberes relativos ao processo de construção de textos, assim como ao de recontar histórias. Ainda foi possível mobilizar conhecimentos pertencentes ao Estudo do Meio, acerca da constituição das plantas, abordados no dia anterior, através das questões realizadas na aplicação *Kahoot*, e, assim, colaborar com os colegas na utilização das TIC, estando em concordância no momento de selecionar as opções de resposta. Posteriormente, foi praticável o trabalho com as artes visuais, através da experimentação das possibilidades expressivas do papel, com a construção de um *origami* de uma flor.

Já a realização do jogo “A maior flor do mundo” possibilitou a identificação e comparação dos sólidos geométricos, reconhecendo se pertencem ao grupo dos poliedros ou dos não poliedros, o seu número de vértices, faces e arestas, ou seja, uma articulação com a Matemática. Para além do trabalho em equipa, esta atividade permitiu o trabalho no âmbito da Educação Física, na prática de jogos que incluem o cumprimento de regras e a realização de deslocamentos em corrida com “mudanças de direção e de velocidade” (DGE, 2018, p. 7).

Alguns dias depois, e estando a turma a abordar a temática dos animais, foi pensada a realização, no espaço exterior, de um percurso motor, com vários obstáculos que deviam ser ultrapassados pelas crianças. Deste modo, a turma foi dividida pelo par pedagógico em duas equipas, de forma a ficarem equilibradas e dirigiu-se ao espaço exterior, onde foi explicada a

atividade. Este percurso motor iniciava-se com uma corrida entre os cones colocados no chão, seguia-se um salto por cima de uma barra, depois saltos, apenas com um pé entre os vários arcos, rastejar por baixo das barreiras e a chegada a uma linha de meta. Depois de aí chegarem, os alunos deveriam voltar para trás fazendo todo o percurso novamente, tocar no seu colega de equipa que estava à frente da fila para este partir e dirigir-se ao final da mesma. Ganhava a equipa que fizesse o percurso em menos tempo. Como estava um dia de muito vento, as barreiras não se seguravam no chão, pelo que foram substituídas por cadeiras que se encontravam no espaço exterior e assim, pode manter-se aquele obstáculo pois o objetivo de rastejar por baixo das mesmas manteve-se. Esta atividade foi adorada por todas os alunos da turma que mostraram muito interesse e entusiasmo na sua participação, e fomentou o trabalho dos deslocamentos e equilíbrios presentes na Educação Física, nomeadamente na transposição de obstáculos sucessivos, inseridos a distâncias irregulares. Assim permitiu desenvolver posições de equilíbrio, na passagem entre os cones, realizar saltos em altura, na transposição de um obstáculo suspenso, como era o caso da barra, e saltar sobre os arcos, deslocar-se, em corrida, com mudanças de direção, para transpor os cones e rastejar sob um obstáculo, as cadeiras. Além disto, como o percurso foi feito em forma de jogo, foi necessário que os alunos cumprissem regras e trabalhassem em equipa, dialogando e respeitando o ritmo de todos os colegas

Como existia na turma um aluno com NAS, com algumas dificuldades na execução de certos movimentos, estes obstáculos mantiveram-se, mas no caso do salto na barra e no rastejo pelas barreiras, o aluno podia contorná-los, assim como apenas andar em vez de correr no restante percurso. Também esteve sempre um elemento do par pedagógico a apoiar o aluno no caso de se desequilibrar ou precisar de um apoio.

A par com a explicação deste percurso, a díade pedagógica pediu aos alunos para se concentrarem no tipo de obstáculos existentes pois seriam necessários para realizar a atividade seguinte já dentro da sala de aula. Desta maneira, quando os alunos se dirigiram à sala de aula, e decorrente do trabalho com os animais, foi pedida a criação, a pares, de uma história onde teriam um ou mais animais como personagens e assemelhassem os obstáculos encontrados no percurso a obstáculos imaginários que esse animal teria que ultrapassar. Para facilitar a tarefa, a díade apresentou um exemplo do que poderia ser cada um dos obstáculos, pois um salto entre arcos no chão, poderia corresponder a saltos em poças de água numa história, ou a passagem

entre os cones poderia corresponder a atravessar uma ponte, entre outros exemplos. É ainda de salientar que o aluno que somente trabalha a componente do Português, ao nível do 1.º ano de escolaridade, apenas desenhou e pintou aqueles que tinham sido os seus obstáculos preferidos.

Assim foi trabalhada a componente do Português, com a criação de textos narrativos, com significado e concordância gramatical, e ainda a análise dos mesmos, em grande grupo. Tudo isto feito de forma muito divertida para os alunos, que estavam de tal forma motivados, que rapidamente surgiram várias ideias criativas para a criação das suas histórias, o que mostra que um processo de aprendizagem significativo facilita a aprendizagem, pois foi visual, sentida, recolhida e transformada.

Depois de vários momentos de observação da turma e de várias conversas com a professora titular, o par pedagógico percebeu que, apesar da turma ser muito heterogénea ao nível do desenvolvimento, a dificuldade na produção de textos era comum a todos os alunos. Como o trabalho com a MTP é fundamental para que os alunos tenham um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, foi também abordada no durante a PES no 1.ºCEB, sendo que se seguiram as suas quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/ avaliação, combinadas de forma sistémica (Vasconcelos, 2012).

Por conseguinte, o par pedagógico resolveu fazer dessa dificuldade o ponto de partida para o projeto a abordar, no entanto, um projeto em torno dessa temática, denominado por “Microcontos” tinha sido iniciado com a mesma turma, orientado pelo par pedagógico anterior, desde o início do ano letivo, pelo que a equipa pedagógica optou por dar-lhe continuidade. A maioria das crianças já conseguia produzir os microcontos, que, como o nome indica, são pequenos contos que integram primeiro uma planificação com as questões: “Quem?”, “Faz?”, “Mas?” e “Solução?”, e que, depois de respondidas, facilitam a escrita de um texto. No entanto, pretendia-se que os alunos complexificassem esses contos, introduzindo novas ideias e consecutivamente, novas combinações linguísticas, dando origem aos “Mesocontos”, denominação do nosso projeto, que teve a duração de três semanas. Tudo isto se justificava devido à necessidade, na criação de textos, para além da competência ortográfica e gráfica, que os alunos já dominavam, a competência compositiva, ou seja, a combinação de expressões linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007), estando assim definido o problema da Fase I da MTP.

Desta maneira, estando a turma a trabalhar algumas semelhanças e diferenças entre os animais, nomeadamente os diferentes tipos de revestimento, de alimentação, de locomoção e de reprodução, resolveu-se propor aos alunos a criação, em pequenos grupos, de um Bilhete de Identidade de um animal, e posteriormente, a construção de um microconto, numa folha A5 fornecida pelo par pedagógico, tendo como personagem principal o animal atribuído ao seu grupo na construção desse bilhete de identidade, ou seja, à pergunta “Quem?”, os alunos deveriam responder com o nome do animal sobre o qual pesquisaram. Seguidamente destinou-se um tempo à partilha, em grande grupo, desses microcontos, assim como à exploração daquilo que os alunos já sabiam sobre os mesmos, ou seja, quais eram as questões fundamentais para a elaboração de um microconto, sendo que as respostas dos alunos foram aplicadas a um esquema, que foi registado pelos mesmos numa folha colorida.

Já na Fase II da MTP, fase da planificação e do desenvolvimento do trabalho discutiu-se, em grande grupo, a expansão dos microcontos, uma vez que se seguiram os princípios orientadores defendidos por Barbeiro & Pereira (2007, p.8) para o domínio da escrita, pelo que se proporcionou uma “escrita pessoal frequente [...] a que se associem momentos de produção inventiva e crítica”, através do “processo de planificação, textualização e revisão”, numa crescente complexificação da produção textual, através da introdução de mais questões na planificação dos mesmos, sendo que a cada questão acrescentada eram registadas em folhas coloridas as hipóteses de resposta, e feito um mesoconto com essa questão. Além disto, foi definido que no final, se juntariam todos os registos e textos elaborados pelos alunos, dando origem a um livro individual, que mostrava a passagem dos micro para os mesocontos.

Deste modo, passou-se à Fase III, de execução, onde se começaram a introduzir as questões nos microcontos para culminar num mesoconto, conforme o esquema seguinte:

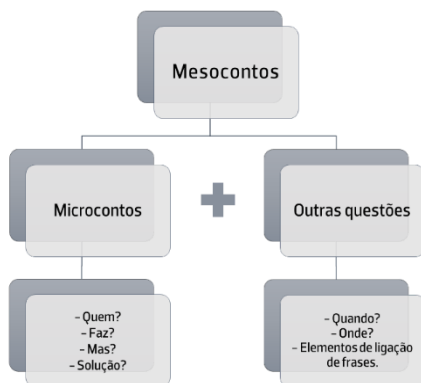


Figura 8 – Constituição dos Mesocontos.

Assim, num diálogo com os alunos concluiu-se que os seus microcontos não explanavam o tempo em que se passava a história e assim acrescentou-se a primeira questão: “Quando?”, onde os alunos deram muitas possibilidades de resposta que foram registadas em folhas coloridas e dado um momento para a construção e partilha do primeiro mesoconto. Na semana seguinte, foi refletido o facto de, nos seus mesocontos, não haver nenhuma referência ao lugar onde eles se passam, sendo introduzida mais uma questão: “Onde?”, registadas as respostas e feito um mesoconto, tendo a galinha como personagem principal, na sequência da exploração da história “A galinha dos ovos de ouro”, assim como a partilha dos mesmos. Reparou-se que os alunos repetiam várias vezes as palavras “mas” e “depois”, pelo que o par pedagógico discutiu com as crianças que outras palavras poderiam ser utilizadas, denominando-se essas respostas como os “Elementos de ligação de frases”. Deste modo, no dia seguinte, e após a exploração do texto “O Ciclo do Leite”, adaptado pela díade da história, foi proposta a construção de outro mesoconto, sendo a vaca a personagem principal, em que os alunos deveriam incluir a resposta a todas as questões vistas anteriormente.

Após todas estas modificações nos microcontos, existiu um diálogo com os alunos acerca das mesmas, sendo que foi explicado que estas alterações transformavam os micro em mesocontos, e assim foi esquematizado e registado numa folha colorida. O último mesoconto foi elaborado já na penúltima semana da PES, e a personagem principal deveria ser um dos animais em vias de extinção abordados. Aqui ficou marcada a passagem para a Fase IV, uma vez este mesoconto funcionou como um culminar de todas as questões inseridas e como uma forma de se perceber se os alunos tinham compreendido tudo o que foi feito. Por fim, foi ilustrada uma capa ao gosto das crianças, com o título “Mesocontos”, e criado um livro, divulgado e partilhado entre as crianças, para que consultassem quando necessitassem e, no final do ano letivo, levassem para casa e partilhassem com os seus familiares.

Deste modo, foram sempre postas em prática as estratégias definidas para facilitar a criação de textos, como: a facilitação processual, em que o aluno toma decisões sobre o conteúdo a incluir no seu texto, através de atividades facilitadoras do processo de planificação, textualização e revisão, como foram propostas pelo par pedagógico; a reflexão sobre a escrita, com consciencialização das características e combinações realizadas nos textos que os alunos

produziam; e a integração de saberes, pois os mesocontos resultaram sempre da articulação com outras áreas do saber (Barbeiro & Pereira, 2007).

Como já mencionado, existia na turma uma criança que apenas trabalhava o Português ao nível do 1.º ano de escolaridade, pelo que não conseguia acompanhar o projeto dos mesocontos, pois apenas escrevia frases simples com palavras constituídas pelas letras que já conhecia. Assim sendo, foi criado para si o projeto “Alfabeto”. Após a definição do problema, foram vistas com a criança as letras que já tinha aprendido, consolidando-se a fase I. Já na fase II da MTP, falou-se com a criança que iriam ser abordadas as letras que já tinha aprendido, por ordem alfabética, e que, em cada momento que a turma fizesse mesocontos, o aluno trabalhava o seu projeto. Assim, na fase III, de execução, em cada folha que o aluno recebia, identificava a letra representada, assim como três palavras iniciadas pela mesma, escrevendo uma frase para cada uma delas. No momento de apresentação dos mesocontos, este aluno lia as suas frases.

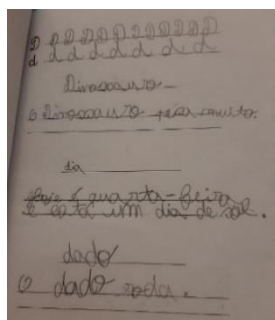


Figura 9 – Exploração da letra “D”.

O aluno também realizou uma capa para a construção do seu livro, contudo ele não ficou completo pois não existiu tempo suficiente para serem abordadas todas as letras.

A par com este projeto foram realizadas muitas outras atividades, que articulavam várias componentes do currículo. Uma das atividades mais significativas em termos de aprendizagens teve origem num desafio proposto pela professora cooperante para se concluir a abordagem ao tema dos animais, integrando a exploração dos animais em vias de extinção. Assim, e tendo o par pedagógico um dia disponível para a planificação, tentou-se articular essa abordagem com diversas componentes do currículo.

Em vista disso, a aula iniciou-se com a colocação da questão “O que leva à extinção dos animais?”, sendo que se deu tempo aos alunos para pensarem e se questionou se já tinham ouvido falar neste conceito, pelo que as respostas foram muito positivas e revelaram que a maioria já possuía alguns conhecimentos acerca daquilo que era a extinção dos animais.

Com o objetivo de que os alunos compreendessem verdadeiramente a história a ser abordada, "O dia em que a mata ardeu" de José Fanha, o par pedagógico recorreu a estratégias de compreensão de leitura, feitas antes, durante e após a leitura da obra. Deste modo, antes da leitura, foi projetada a capa livro "O dia em que a mata ardeu" e analisados os elementos paratextuais, de maneira que os alunos conseguissem realizar uma ficha de registo onde podiam prever o assunto a tratar na obra, o porquê de a abordarem, o que já sabiam sobre o tema e o objetivo da sua leitura. Isto significa que, para que estas estratégias se tornem eficazes, os alunos devem conseguir uma "automonitorização", ou seja, verificar se compreendem as questões anteriormente descritas (Sim-sim, 2007, p. 17).

Após o preenchimento desta ficha, foi realizada a exploração da história "O dia em que a mata ardeu", adaptada pela díade, com recurso a um cenário semelhante ao local onde decorre a história, colocado sobre o quadro branco, e onde iam surgindo as personagens e os elementos importantes da mesma, pois eram colados através de massa adesiva, conforme referidos no texto. Destarte, foi possível criar uma imagem mental nos alunos acerca da história, de forma seletiva, sintetizando tudo o que foi lido (Sim-sim, 2007).

Depois da leitura da obra, foi feito um diálogo com os alunos, sendo que estes preencheram uma prancha de história, onde lhes eram pedidas ilustrações e respostas acerca da capa do livro, do local e do momento em que se passou a história, o problema que surgiu, um acontecimento importante e a solução encontrada resolver o problema.

Terminado este preenchimento, surgiu um diálogo com os alunos acerca do assunto abordado na história, para que estes o relacionassem com as causas que levam à extinção dos animais, sendo que, através das suas respostas, foi contruído um esquema e registado pelos mesmos nos seus cadernos diários. Posteriormente, e visualizando todos os animais presentes na história, os alunos foram desafiados a identificar os animais em extinção presentes na mesma e a preencher uma tabela com o nome deles, assim como com as causa da sua extinção, discutidas em grande grupo. É de salientar que, a utilização de tabelas, nomeadamente a sua construção e interpretação, de forma contextualizada, permite preparar os alunos para trabalharem a Organização e Tratamento de Dados, um tema bastante atual dado que, cada vez mais a sociedade contacta com elas, e, por isso, é importante que os alunos saibam fazer a sua leitura para que se tornem cidadãos ativos e conscientes (Abrantes e Ponte, 1998). Segundo o NTCM

(National Council of Teachers of Mathematics, 2007), as tabelas também são uma forma de comunicação e permitem sintetizar informações de forma clara para que os alunos obtenham respostas rápidas através da sua análise.

A fim de estimular a mobilização dos saberes construídos na obra e ensinar a pensar e a argumentar, foi proposto um desafio forte na capacidade de decisão: a floresta está a arder e os animais têm de fugir, para onde? Foi criada uma malha com obstáculos: água, montanhas, remoinhos de vento, troncos de árvores caídos e fogo e a turma foi dividida em cinco grupos, sendo atribuído a cada um, um animal em vias de extinção que se assumia na pele de um *Escarnabot*, um robot que realizava a decisão do grupo, sendo que o animal atribuído foi colado, com velcro, no mesmo. Seguiu-se a sua exploração livre, em que os alunos tentaram perceber o seu funcionamento, sem receber qualquer tipo de indicações.

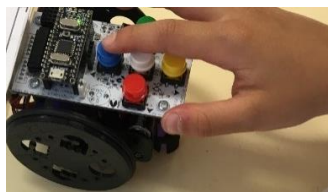


Figura 10 – Exploração livre do *Escarnabot*

Após todos os grupos já conseguirem manipular o robot, discutiu-se, em grande grupo, as regras básicas para o seu funcionamento e para a realização da atividade seguinte, em que foram distribuídos cinco tapetes, um por cada grupo, existindo dois tipos, um para os animais em extinção que conseguiam voar, como era o caso da coruja-das-torres, da borboleta monarca e do pato mergulhão e outro para os animais que apenas conseguiam deslocar-se caminhando, como o lince-ibérico e o lobo-ibérico.

Estes tapetes estavam divididos em vários quadrados, com tamanhos em concordância com a distância percorrida pelo robot em cada deslocação, e continham várias representações de possíveis caminhos de fuga da mata em chamas para uma nova mata, limpa e saudável. Assim sendo, cada grupo deveria planejar e programar um percurso com o *Escarnabot*, saindo da partida e chegando à meta sem pisar os quadrados que continham obstáculos. A par com o percurso realizado pelo *Escarnabot*, foi distribuída uma folha em branco para que os alunos registassem, de forma esquemática, o percurso elaborado por cada grupo.

Durante a realização desta atividade os alunos passaram por etapas consoante a capacidade de raciocinar do grupo. Assim, uns encontraram estratégias simples e outros bastante complexas

para resolver o desafio, registando passo por passo o percurso que o robot ia realizar. O registo dos movimentos foi feito no papel onde se encontrava a grelha dos tapetes, com o mesmo número de quadriculas para que os alunos acompanhassem mais facilmente o percurso.

Depois dos alunos possuírem essas representações conseguiram entender a programação do robot para realizar um percurso que o levasse à nova floresta. Outros grupos conseguiram ter raciocínios mais abstratos e realizar a tarefa de forma mais global ultrapassando a necessidade de “passo a passo”. Verificou-se ainda que alguns alunos estavam com dificuldades na lateralidade, pois não estavam todos a observar o tapete da mesma posição, pelo que se pediu que se colocassem todos do mesmo lado, ficando com o tapete de frente para si.

No sentido de aplicarem o que aprenderam, numa primeira fase e estimulando um momento mais abstrato e de pensamento mais complexo, desafiou-se a turma para registar o percurso no papel, criando um formula matemática com o propósito de programarem o robot de uma só vez. Essa “fórmula” continha indicações usando palavras como “frente”, “esquerda” e “direita” e o número de passos necessários, pois assim todos os elementos do grupo possuíram uma fórmula igual, ou seja, conseguiriam comunicar matematicamente, e assim programar o robot de uma só vez. Concluída esta etapa, todos os grupos conseguiram criar um percurso e programar o robot de uma só vez.

Para uma atividade idêntica a realizar no futuro, compreendeu-se que os grupos deveriam possuir menos elementos, contudo não existiam mais robots disponíveis, e que esta atividade poderia ser “gamificada”, ou seja, poderia ser feita por níveis, em que inicialmente exploravam um tapete sem obstáculos, depois inseriam-se os obstáculos e as crianças colocavam-nos na sua representação do tapete, trabalhando assim a questão das coordenadas, e posteriormente tentavam um percurso contornando-os.

Terminada esta atividade, foram discutidas as medidas de prevenção a tomar para preservar o habitat dos animais e registadas, o que resultou num cartaz informativo, posteriormente colocado na sala de aula. Como forma de consolidação, realizou-se um jogo, através da ferramenta *Plickers*, de forma individual, tendo apenas existindo um trio que englobava os três alunos com maiores dificuldades, que foram sempre acompanhados por um elemento do par pedagógico, com questões acerca da extinção dos animais e medidas de prevenção para travar esse flagelo e ainda com questões acerca da robótica, nomeadamente acerca do *Escarnabot*.

Já no dia seguinte, devido a questões de gestão do tempo, realizou-se um mesoconto, tendo cada aluno o animal em vias de extinção atribuído ao seu grupo como personagem principal, já descrito anteriormente. Destarte, compreende-se a transdisciplinaridade existente nesta aula, fundamental para os alunos, uma vez que necessitam de aprender de forma holística, ou seja, envolvendo as diversas áreas do saber, conforme já descrito anteriormente (Capítulo 1).

Assim, foi possível tratar questões relacionadas com o Português, como o contacto com obras literárias e a compreensão das mesmas e ainda a promoção da escrita de pequenos textos com a construção do mesoconto e intercalar as Artes Visuais, na medida em que foi pedido que os alunos utilizassem técnicas de desenho e pintura no preenchimento da prancha de história.

Para além destas componentes, através desta obra, foi possível articular a componente do Estudo do Meio, consolidando o tema dos animais, categorizando-os de acordo com o seu revestimento, alimentação, locomoção e reprodução, e relacionando-os com o seu habitat. A par com isto, ainda se consciencializaram os alunos para as ameaças à biodiversidade dos seres vivos causadas maioritariamente pelo ser humano e conseqüente necessidade de se tomarem atitudes responsáveis face à Natureza.

Com a introdução dos robots, foi possível promover a articulação de conceitos científicos das diferentes áreas do saber, nomeadamente, da Matemática, com a localização e orientação no espaço, pois trataram as direções conforme o seu ponto de observação, com “voltas inteiras, meias-voltas, quartos de volta, viragens à direita e à esquerda”, fazendo “itinerários em grelhas quadriculadas” (Bivar, et al., 2013, p.9) e do Estudo do Meio, como já foi referido anteriormente, de forma contextualizada, conseguida pela abordagem da história e, por isso, com a articulação da área do Português. Além disto, os alunos puderam desenvolver o seu raciocínio lógico na resolução dos problemas propostos, através do controlo dos mecanismos dos robots e a sua criatividade e curiosidade pela investigação. Puderam ainda contactar com a linguagem da programação, lidar com o erro e com o trabalho colaborativo (Coelho, et al., 2016).

Assim sendo, compreendeu-se com esta aula que, através da abordagem de uma história é possível contextualizar uma infinidade de atividades, no entanto, inserindo a robótica, a aula torna-se muito mais rica, uma vez que possibilita os essenciais momentos de “aprender fazendo”, de forma táctil, na relação que o aluno estabelece ao relacionar as suas ideias com os artefactos” (Coelho, et al., 2016, p. 3), possibilitando que desenvolvam competências cada vez mais

necessárias na atualidade. O jogo de consolidação, realizado através da aplicação *Plickers*, também permitiu o uso das TIC, como forma de consolidar e avaliar os conceitos desenvolvidos durante a aula e partilhar os resultados em grande grupo de forma rápida e eficaz.

Tal como aconteceu no contexto da PES em EPE, o contexto do 1.ºCEB também foi vivido durante uma situação pandémica, no entanto, foi possível desenvolver aprendizagens muito ricas e criar relações de afeto com toda a comunidade educativa, ainda que vividas de forma diferente. Percebeu-se que ser professor do 1.ºCEB é amar a sua profissão e transpor esse sentimento para a prática, focando-se nos objetivos dessa função, que, segundo o Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, consistem em desenvolver o currículo respetivo, através da mobilização e integração dos conhecimentos científicos das diversas áreas que o alicerçam, tendo em conta a flexibilidade curricular que deve permitir adaptá-lo às necessidades dos alunos em cada contexto. O docente do 1.ºCEB deve ainda potenciar um ambiente inclusivo de qualidade, proporcionando aos seus alunos meios para se motivarem e participarem no seu processo de ensino e aprendizagem e alcançarem sucesso, sempre valorizando a diferença. Ou seja, o professor do 1.ºCEB deve adotar a inclusão para transformar as práticas baseadas em currículos fechados, professores solitários e alunos recetores de conhecimento, para práticas com currículos flexíveis que motivem todos os alunos e promovam o trabalho colaborativo, educando “todos com todos” (Rodrigues, 2021).

## **METAREFLEXÃO**

Ao longo do presente relatório de estágio foi exibido o percurso formativo da mestranda, assim como espelhada a sua evolução tanto a nível pessoal como profissional, na construção de um perfil duplo de docência que continuará a desenvolver-se ao longo da vida.

Deste modo, tanto para o educador de infância, como para o professor do 1.ºCEB, a criança deve ser o centro de todo o processo educativo, e, por isso, foi fulcral a adoção de pedagogias participativas e de escuta ativa, como foi feito com o desenvolvimento da MTP e da MIA, para se identificar e responder aos interesses e necessidades das crianças, motivando-as a participar e a obter sucesso no seu processo de ensino e aprendizagem.

Este sucesso na aprendizagem de cada criança foi uma preocupação constante durante a PES, sendo que esta se baseou na ideologia defendida pelo preâmbulo do Dec. Lei n.º 55/ 2018, que

“assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta [...] o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Assim sendo, durante a PES, quer na EPE, quer no 1ºCEB, foram disponibilizados “caminhos diferenciados” de forma a promover “igualdade de acesso ao sucesso” a todas as crianças, através de planificações adequadas às necessidades das mesmas (Carvalho, 2018, p.63).

Destarte, compreendeu-se que trabalhar com um grupo heterogéneo de crianças é um privilégio, uma vez que permite uma diversidade de contributos, pois cada criança pode aprender à sua maneira e aprender também com aqueles que aprendem de forma diferente de si, criando-se um ambiente de aprendizagem inclusivo, pelo que se proporciona meios que a criança “possa ser o que ela é capaz de ser”. Esses meios podem ser em extensão, com a adoção de um currículo aberto e flexível às necessidades e interesses das crianças, e em profundidade na medida em que deve dar a todos as mesmas oportunidades, não existindo seleções de certos conteúdos para determinados alunos (Rodrigues, 2021). Tudo isto acompanhado da necessidade de se praticar diferentes metodologias, recursos e estratégias, tal como aconteceu durante o percurso formativo da mestranda nos dois níveis educativos.

Neste sentido, procurou-se durante a PES que o papel da mestranda fosse o de um docente facilitador de aprendizagens, ou seja, que para além de “investigador sistemático” fosse um “catalizador empático das relações humanas” (Ribeiro, 2014, p.61). Nesse âmbito das relações, é de realçar o processo de colaboração existente com os diferentes intervenientes: par pedagógico, docentes cooperantes, docentes supervisoras, crianças e vários elementos pertencentes à comunidade educativa. Esta interação com todos estes elementos permitiu compreender os diferentes modos de pensar e interpretar os contextos educativos e, conseqüentemente, a coconstrução de conhecimento e o desenvolvimento da própria identidade da mestranda (Ribeiro, et al., 2007), sendo um “fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Todo este percurso foi vivido num contexto pandémico singular, que apesar de nos trazer grandes entraves, trouxe-nos muitas aprendizagens e realçou a imprevisibilidade da profissão docente, na medida em que é necessário um ajuste constante ao contexto em que se trabalha, ou seja, ser um profissional reflexivo, pelo que foi fundamental a MIA, com o desenvolvimento de processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, de forma cíclica, que contribuiu

para a melhoria das práticas e para as realizar de acordo com as necessidades e interesses das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Desta maneira, no que diz respeito ao processo de observação, considera-se que este foi o alicerce de toda a PES, pois só depois da mestranda ter realizado uma observação pormenorizada e atenta a todas crianças, foi possível determinar quais os seus interesses e as suas necessidades, o que condicionou todo o trabalho que foi realizado posteriormente.

Este processo de observação permitiu a elaboração das planificações, de acordo com as necessidades das crianças, e com os documentos legais referentes aos dois níveis de ensino. Assim, na EPE as planificações foram guiadas essencialmente pelas OCEPE e pelas abordagens pedagógicas como o currículo High/Scope, a pedagogia Reggio Emilia, o MEM, a Abordagem pedagógica Maria Montessori e a MTP, referidas anteriormente (Capítulo I), enquanto no 1.º CEB delinearão-se pelos Programas e Metas Curriculares, pelas Aprendizagens Essenciais e pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ao cumprir este processo de planificação, a mestranda pode desenvolver competências previstas no Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que traça o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nomeadamente no que diz respeito à promoção de “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”.

Passando à ação, a mestranda considera que promoveu ações educativas diversificadas, em concordância com as necessidades do contexto e que foram melhorando à medida em que ia conhecendo melhor todas as crianças, que realizava atividades com elas e recebia os seus *feedbacks*, que, conseqüentemente, faziam refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Relativamente ao processo de reflexão, este permitiu uma melhoria crescente e a fundamentação das práticas, e não foi feito apenas individualmente, mas também com o par pedagógico e as docentes, cooperantes e supervisoras, nomeadamente na construção das narrativas, individuais e colaborativas, nas conversas com as docentes cooperantes e nos seminários e nas orientações tutoriais proporcionados pelas docentes supervisoras.

Para finalizar, no processo de avaliação a mestranda desenvolveu estratégias que permitiram registar o nível de evolução das crianças a vários níveis, sendo que na EPE realizou registos diários

sobre os comportamentos das crianças e o desenvolvimento de competências observadas e no 1.º CEB a construção e preenchimento das grelhas de observação de diversas competências, pelo que estes dados foram analisados e interpretados à luz dos referenciais teóricos relativos a estas faixas etárias. Para além destes instrumentos permitirem obter informações acerca do desenvolvimento das crianças, também permitiam avaliar a prestação da mestranda e ajustar constantemente a sua prática pedagógica.

O facto de o percurso formativo da mestranda ter sido realizado pelos dois níveis educativos, EPE e 1.ºCEB, permitiu uma maior consciencialização do processo de transição existente entre eles, e da importância de este ser feito de forma adequada, contínua e confortável para as crianças, para que se tornem autoras do seu processo de ensino e aprendizagem e autónomas em transições futuras (Vasconcelos, 2007). No entanto, e tal como é defendido nas OCEPE, não é suposto escolarizar a EPE mas sim criar práticas que permitam o seu desenvolvimento, “criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Deste modo, esta visão alargada do desenvolvimento da criança nos dois níveis educativos foi fundamental para o desenvolvimento de competências de habilitação para o perfil duplo de docência. Esta transição foi da EPE para o 1.ºCEB foi realizada de forma muito tranquila e natural, uma vez que a EPE já tinha elucidado a mestranda para aquilo que era a prática pedagógica em contexto real, pelo que, no 1.ºCEB tudo se revelou mais natural e foi crescendo a capacidade de resolução e gestão de imprevistos, pelo que se criou uma postura profissional mais calma e confiante.

Fazendo um balanço final acerca de todo o processo de PES, a mestranda considera que sempre se preocupou em cumprir os cinco valores centrais para uma abordagem responsável e profissional: a aprendizagem, pois o docente é um eterno aprendiz, individualmente ou com os vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente as crianças; a participação, em que os docentes são ativos nos vários processos de ensino e aprendizagem; a colaboração, entre as várias comunidades, que já foi anteriormente referida; a cooperação, em que os docentes desenvolvem uma linguagem para registar e discutir a sua prática e o ativismo, que envolve a integração dos docentes questões educacionais (Sachs, 1999, cit. por Day, 2001).

Assim sendo, sem dúvida que “a formação inicial é a base da construção da profissionalidade” docente (Lisboa, 2005, p.29), uma vez que para além de ser um espaço de reflexão, que permite

aprender a responder à diversidade e à imprevisibilidade de situações do contexto educativo e, por isso, aumentar os saberes profissionais, também permite o desenvolvimento pessoal, resultando como um todo, numa “expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência” (Tavares & Alarcão, 1992, cit. por Ribeiro, 2002, p. 89).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., & Ponte, J. P. (1998). *Investigação em educação matemática*. Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9–39). Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, 1, 21–30.

Alarcão, I. (2009). Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Introdução. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33–67). Conselho Nacional de Educação.

Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 27–30). Edições Almedina, S.A.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I., Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89– 122). Porto Editora.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

Carvalho, L. (2018). *A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (18), 57–88. doi:10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454

Coelho, A., Almeida, C., Almeida, C., Ledesma, F., Botelho, L., & Abrantes, P. (2016). *Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Linhas Orientadoras para a robótica*. Lisboa: Direção Geral de Educação. [https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas\\_orientadoras\\_para\\_a\\_robotica.pdf](https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf)

Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.

Costa, M., & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Org.), *Investigação em Educação: Abordagens concetuais e práticas* (pp. 77-106). Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, Quero, M. P., Savané, M.A., Karan, S., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). Aprendizagens essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º ciclo do ensino básico – Educação Física. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf)

Dotta, L., Marta, M., Soares, R., & Matiz, L. (2014). *O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores*. *Aletheia*, 43 (44), 9-23.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4.ª ed.). Ediciones Morata.

Eraut, M. (1998). In *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ªed.). Porto Editora.

Fávero, O., Ferreira, W., Irlanda, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>.

Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. doi:10.1590/S0104-530X2010000200015.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9–24). Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992–2011): os efeitos de um sistema de formação. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Educere et Educare, Vol. 6, nº 11 – 1º Semestre de 2011. Universidade do Minho.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). Editora Paz e Terra.

Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.

González, P. (2003). *O movimento da escola moderna*. Porto Editora.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Kilpatrick, W. (2007). *O método de Projecto* (2.ª ed.). Edições Pedagogo, Lda.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. doi:10.4013/edu.2012.161.09.

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* (pp. 109–140). Porto Editora.

Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 27–30). Edições Almedina, S.A..

Lopes da Silva (1998). Noção de projeto. In Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

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.

Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1–29. doi:10.24065/2237-9460.2020v10n01D114

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 107, 4-5. <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições 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*, (13), 41-46. doi:10.17979/reipe.2017.0.13.2260.

Martins, E. (2004). *A historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.

Martins, I., Veiga, M. I., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Medeiros, M. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologias de Investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Org.), *Investigação em Educação: Abordagens concetuais e práticas* (pp. 39-46). Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER, Revista de educação*, 2 (2), pp.66-83. doi: 10.34620/eduser.v2i2.23.

Nascimento, J., & Feitosa, R. (2020). Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. In *Research, Society and Development*, 9 (9), e622997551. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7551>

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. APM.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

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* (pp. 141-160). Porto Editora.

Oers, B. (2009). A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky*. Noesis – Editorial Ministério da Educação, 77, 3-23.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho e Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). Associação de Professores de Matemática.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Org.), *Investigação em Educação: Abordagens conceituais e práticas* (pp. 13–38). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13–36). Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito de Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7–14). 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* (pp. 25–60). Porto Editora.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A, Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt>

Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill.

Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinsk, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2 (1), 37–42. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.

Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, M. Figueira, & F. Aires (Orgs.). *As TIC no Ensino: 92 Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.

Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. In Silva, B., Almeida, L., Lozano, A., & Uzquiano, M. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5764-5779). Universidade do Minho.

Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (s/d). *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). USC/IARTEM. <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15 (16), pp. 17-34.

Ribeiro, D. (2002). A Formação Prática dos Educadores: Um Projeto em Desenvolvimento. In Vasconcelos, T. & Niza, S., *Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para a Educação de Infância)*, pp. 88-94. Porto Editora.

Ribeiro, D. (2014). Percursos de Formação Profissional: Visões de um Contexto. In Maria dos Anjos Cohen (Org.), *Supervisão, Liderança e Cultura de Escola*, pp. 60 - 68. Pedagogo.

Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In M. Flores, M. Moreira, & L. Oliveira (Org.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Edições Pedagogo.

Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, C. (2007). Diários Colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. *Revista Galego - Portuguesa de Psicología e Educación* (3115-3127). Universidade da Corunã.

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.

Rodrigues, D. (2021, 04). A Inclusão como um critério de qualidade educativa [Webinar].  
*Centro de Investigação em Educação Básica*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=I8HKRDAEYIE&t=3298s>

Rogers, C. (2002). *A pessoa como centro*. (10.<sup>a</sup> ed.). Editora Pedagógica e Universitária.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso, & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–25). Edições Almedina, SA.

Roldão, M. C., & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 75–84). Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

Silva, A. (s/d). *O método Montessori* (2<sup>a</sup> ed.). Inquérito.

Silva, A., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e aprender na infância*. (pp.39–56). Porto Editora.

Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e aprender na infância*. (pp. 11–38). Porto Editora.

Silva, J., & Melo, M. (2012). Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIV, Nº 1, Vol. 1, pp. 93–102.

Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5<sup>a</sup> ed.). Editora Vozes.

Teixeira da Silva, L., & Nista-Piccolo, L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 191-211.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81, 44-46.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedagogo.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). ASA Editores.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4 de 11 de abril (2011). Ministério da educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 abril. Diário da República n.º 98/1990, I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 novembro. Diário da República n.º 259/1992, I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 outubro. Diário da República n.º 234/1989, I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

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

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38/2007, I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

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

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

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

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

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

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

Lei n.º 5/1997, de 1 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P., (2020). Ficha de unidade curricular de prática educativa supervisionada. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MESTRADO**

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

**Título**

Ana Catarina Costa e Silva

