

M

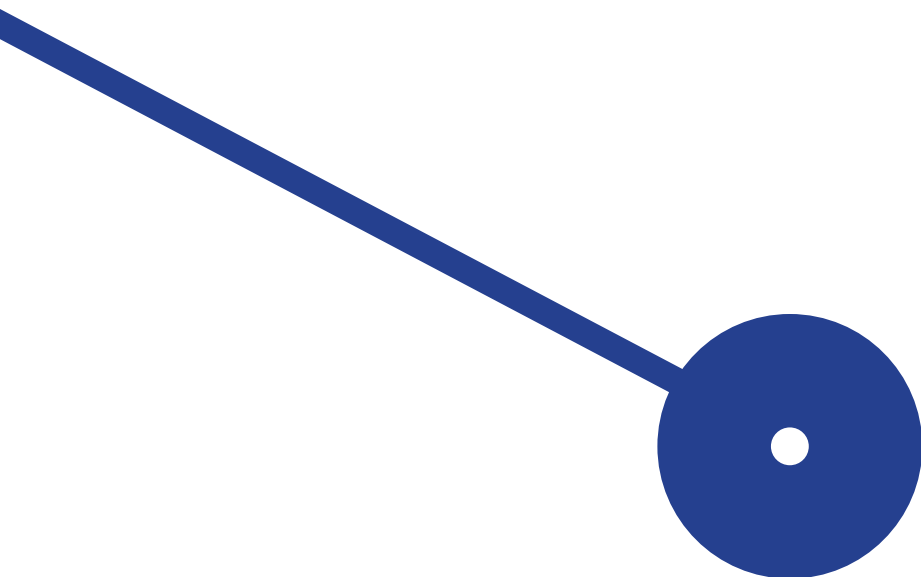
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Beatriz Pinto Ferreira

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Pinto Ferreira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2024

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

- Álvaro de Campos, in *Poemas*

AGRADECIMENTOS

E assim terminam cinco anos de um percurso que teve os seus altos e baixos, mas não poderia ter sido percorrido sem as pessoas certas. Não querendo correr o risco de me esquecer de alguém, recebam este grande agradecimento, todos aqueles que se cruzaram comigo.

À minha família que me apoiou e ajudou em todos os momentos de frustração. Obrigada por me ajudarem quando as ideias eram maiores do que aquilo que só as minhas mãos podiam fazer! E muito obrigada por proporcionarem todo este caminho. Sem vós não teria sido possível!

Aos meus amigos, que sempre me fizeram acreditar que era capaz, Carol, Bia, Joana, Andreia, Carol, Alencar, Rangel, Nuno, Daniel e Rafa. A todos eles, que estiveram sempre lá para mim, me animaram tantas vezes e que fizeram tanto sem saberem, o meu gesto de gratidão será eterno. Que a nossa amizade perdure ao longo da vida, porque sou extremamente feliz e grata por vos ter.

À Bia Cunha, à Catarina e à Inês, o meu muito obrigada por me acompanharem e partilharem comigo esta paixão. Espero que ainda nos cruzemos por esse país fora e que tenhamos novamente a oportunidade de trabalhar juntas! Foi um prazer enorme partilhar convosco este percurso e sem vós não faria qualquer sentido.

Ao meu par pedagógico, Ana, por estares ao meu lado para ultrapassarmos todos os desafios. Um muito obrigada também à Raquel e à Carol, por todos os momentos e frustrações que partilhamos e por todas as conversas motivacionais, que continuemos a colecionar boas memórias!

À educadora e professora cooperante, pelos conhecimentos que me transmitiram, por todas as reflexões que surgiram das práticas e pelo carinho e acolhimento no espaço que era seu, mas que passou também a ser um bocadinho nosso.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, que de alguma forma possibilitaram a construção da enorme bagagem que daqui levo.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, levo-as a todas no meu coração. Agradeço por me fazerem perceber que as coisas mais bonitas da vida estão nas coisas mais simples.

E, por fim, mas não menos importante, a mim mesma, por muitas vezes não acreditar que seria capaz, mas no final provar que eu tenho mais capacidade do que acreditava ter.

Obrigada a todos, sem cada um de vós isto certamente não teria sido possível.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, realizada no processo de formação da mestranda em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que visa a obtenção da profissionalização de docente com perfil duplo.

Nesta linha de pensamento, este documento visa a reflexão e descrição do percurso de formação inicial em ambas as valências mencionadas, espelhando o percurso formativo sustentado pela Metodologia de Investigação-Ação, assente nos princípios de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Esta metodologia perspetiva a melhoria da prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva e equitativa, contribuindo também para a construção de uma identidade profissional.

A ação desenvolvida pela mestranda baseou-se num paradigma socioconstrutivista, garantindo que a criança se desenvolve de forma holística e detém de um papel ativo na construção de conhecimentos e no processo de aprendizagem. Já o adulto assume um papel de mediador ativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, oferecendo respostas aos seus interesses e necessidades. Deste modo, mobilizaram-se conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, bem como pressupostos teóricos, didático-pedagógicos e legais para sustentar a prática e promover atividades significativas, contextualizadas e flexíveis, tendo em vista a construção de novos saberes.

Do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido entre o par pedagógico, a educadora e professora cooperante, as crianças e as supervisoras institucionais, resultaram dois projetos de intervenção, um em cada nível educativo, baseados na Metodologia de Trabalho de Projeto.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Paradigma Socioconstrutivista; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This internship report arises within the scope of Supervised Educational Practice, carried out in the process of training the master's student in the context of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, which aims to obtain professionalization as a teacher with a dual profile.

In this line of thought, this document aims to reflect and describe the initial training path in both areas mentioned, mirroring the training path supported by the Action Research Methodology, based on the principles of observation, planning, action, reflection and evaluation. This methodology aims to improve pedagogical practice, making it more inclusive and equitable, also contributing to the construction of a professional identity.

The action developed by the master's student was based on a socio-constructivist paradigm, ensuring that the child develops holistically and plays an active role in the construction of knowledge and in the learning process. The adult takes on the role of active mediator in the children's learning and development process, offering responses to their interests and needs. In this way, scientific, pedagogical and didactic knowledge was mobilized, as well as theoretical, didactic-pedagogical and legal assumptions to support practice and promote meaningful, contextualized and flexible activities, with a view to building new knowledge.

The collaborative and cooperative work developed between the pedagogical pair, the educator and cooperating teacher, the children and the institutional supervisors, resulted in two intervention projects, one at each educational level, based on the Project Based Learning.

Keywords: Supervised Educational Practice; Socioconstructivist Paradigm; Action Research Methodology; Project Based Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa concetual	50
Figura 2 – Exemplos de produções de bandeiras	53
Figura 3 – Produção artística de trajes e produção de colares.....	56
Figura 4 – Exploração dos símbolos aborígenes	58
Figura 5 – Jogos desenvolvidos na exploração da China.....	61
Figura 6 – Confeção da tarte de nata	62
Figura 7 – Treino da caligrafia do grafema <z> em tabuleiros com arroz.....	70
Figura 8 – Realização de esculturas com plasticina	73
Figura 9 – Correção das medições do comprimento	78
Figura 10 – Medições e registos	79
Figura 11 – Cartaz utilizado para a atividade “LERFLIX, o que vais ler hoje?”	80

GLOSSÁRIO

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO: O DOCENTE DE PERFIL DUPLO NO SÉCULO XXI	4
1.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	12
1.3 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
2. CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1 CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	30
2.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	32
2.3 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	44
3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	48
3.1 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	48
3.2 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	66
METARREFLEXÃO	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS	103

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), que se encontra inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Deste modo, neste relatório refletem-se as experiências da prática profissional que tiveram lugar em ambas as valências - Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) -, que levam à obtenção do grau de mestre que habilita para uma docência profissional de perfil duplo, estipulada no Decreto-Lei nº 79/2014 (2014). No decorrer da PES e do presente documento, a mestranda garantiu a salvaguarda das questões de ética, responsabilizando-se pela confidencialidade dos dados recolhidos e pelo anonimato dos participantes envolvidos.

A especialização com dupla valência permite ao educador-professor desenvolver saberes profissionais de ambos os níveis educativos, assegurando que esteja mais consciente das transições entre os níveis ou ciclos de ensino, sendo capaz de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento integral e numa transição e continuidade harmoniosas.

Ao docente cabe o direito de promover experiências didáticas e pedagógicas orientadas e intencionais que garantam à criança oportunidades para construir o seu próprio conhecimento, valorizando a escola como um local de partilha que tem por base um ambiente que promove a segurança e o bem-estar, bem como que desenvolve a autonomia e assegura a inclusão de todos. De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), o professor deve orientar a sua prática partindo das orientações curriculares e do currículo, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas. Além disso, cabe ao docente envolver a comunidade educativa, envolvendo o pessoal não docente, as famílias e a comunidade, valorizando o trabalho colaborativo e cooperativo.

Neste documento, encontra-se evidente a evolução no desenvolvimento do processo de formação pessoal e profissional da mestranda, tendo por base a reflexão e investigação. Tal evolução apenas foi possível devido ao trabalho colaborativo e cooperativo com os diferentes agentes educativos, principalmente, o par pedagógico, as docentes cooperantes, as crianças e as professoras supervisoras institucionais, levando a uma aprendizagem mútua e dialogada, por meio da troca de experiências e saberes. As interações estabelecidas entre todos os agentes

proporcionaram a reflexão que conduzia à melhoria e enriquecimento das práticas e das aprendizagens.

Destaca-se que a finalidade deste documento centra-se na reflexão acerca do percurso formativo da prática educativa, que teve por base a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que, por sua vez, se encontra assente em paradigmas que valorizam a reflexão crítica e a melhoria das práticas, articulando a teoria e a prática. Além disso, tornou-se fundamental realizar uma mobilização de saberes pedagógicos para a promoção de práticas educativas significativas, indo ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

Nesta linha de pensamento, este documento visa a divulgação do percurso, encontrando-se presente a descrição, fundamentação e reflexão das ações, tendo por base um paradigma socioconstrutivista em ambas as experiências, a da EPE, com um grupo de crianças na faixa etária dos três aos seis anos de idade e a do 1º CEB, numa turma do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Em cada um dos contextos foi desenvolvido um projeto de intervenção, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sendo denominados “Vamos Viajar pelo Mundo?”, no caso da EPE, e “O Poder da Arte”, no caso do 1º CEB. No decorrer da PES tornou-se possível realizar uma articulação entre os referentes teóricos e concetuais, ressaltando o papel ativo que a criança desempenha no próprio processo de construção de conhecimento.

Estabelecendo uma relação com os objetivos da PES, é crucial a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, seguindo uma postura crítica, reflexiva e investigativa, tendo em vista o desenvolvimento e a construção de uma identidade profissional capaz de transformar na educação.

Nesta linha de pensamento, este documento encontra-se organizado em três capítulos articulados entre si, sendo que cada um é composto por secções individuais referentes à EPE e ao 1º CEB que retratam as aprendizagens reconstruídas/construídas. A presente Introdução tem como finalidade contextualizar este documento e analisar a sua organização.

O primeiro capítulo, intitulado de Enquadramento Teórico e Legal, expõe num primeiro subcapítulo uma reflexão sobre a educação, explorando os paradigmas comuns na EPE e no 1º CEB. Já os seguintes subcapítulos apresentam as especificidades de cada nível educativo, apoiando-se sempre nos referenciais teóricos e legais.

O segundo capítulo, denominado Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação, começa por apresentar num primeiro subcapítulo a caracterização do Agrupamento

de Escolas e da instituição cooperante. De seguida, em dois subcapítulos são exploradas as especificidades de cada contexto vivenciado pela mestranda no decorrer da PES, nomeadamente no que concerne aos pilares da educação – interações, grupos, espaços, materiais e tempos. Por fim, num quarto subcapítulo, analisa-se e descreve-se a metodologia de I-A, enquanto estratégia de formação pessoal que se caracteriza pela implementação de uma postura crítica e reflexiva do docente, que assume um papel de investigador com vista em melhorar a sua prática.

O terceiro capítulo apresenta a Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, no qual se descreve e analisa criticamente algumas das ações educativas desenvolvidas no contexto, mobilizando pressupostos teóricos e legais e a interação entre a teoria e a prática, ou seja, recuperando informações mencionadas no primeiro e no segundo capítulo. Além disso, destaca-se a apresentação de evidências do contexto como são exemplo os registos fotográficos e os diálogos das crianças que permitem compreender o impacto das ações no seu processo de ensino e aprendizagem. Recorrendo à sustentação teórica mencionada nos capítulos anteriores, apresentam-se ainda estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados no decorrer das ações, que se encontram de acordo com as características das crianças e dos grupos mencionadas no segundo capítulo. Deste modo, tornou-se possível colocar em prática ações contextualizadas e significativas, que contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças e nas quais elas são capazes de assumir um papel ativo e central na construção dos próprios conhecimentos.

Finalmente, encerra-se com a Metarreflexão, na qual a mestranda realiza uma reflexão pessoal e global acerca do seu percurso na PES, analisando os contributos da mesma para a construção da identidade profissional de perfil duplo, bem como o conhecimentos e competências adquiridos e os desafios e conquistas que levaram à transformação das práticas educativa.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta o enquadramento dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam e sustentam a prática educativa. Desta forma, encontra-se dividido em três subcapítulos: o primeiro tem por base uma reflexão sobre educação; o segundo as especificidades da EPE, analisando-se os documentos orientadores, os normativos legais e o papel do Educador de Infância; e o último subcapítulo refere-se às especificidades do 1º CEB, analisando-se documentos teóricos e legais.

Urge inicialmente a necessidade de realizar uma análise e reflexão acerca dos normativos legais, tendo em consideração a observação sistemática. As práticas desenvolvidas pelo docente devem ser críticas, reflexivas e fundamentadas, criando um ambiente educativo motivador e estimulante, indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo, garantido experiências potenciadoras de desenvolvimento e bem-estar (Silva et al., 2016).

1.1 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO: O DOCENTE DE PERFIL DUPLO NO SÉCULO XXI

Antes de se falar acerca de Educação, é necessário realizar uma pequena contextualização, compreendendo a sua história ao longo dos anos e as conseqüentes alterações do conceito face à evolução da sociedade, que se desenvolveu e apropriou de novas culturas, conhecimentos, maneiras de interagir e viver a vida (Quadros-Flores et al., 2013). Neste sentido, torna-se relevante proceder a uma reflexão acerca da evolução, bem como dos desafios e exigências que advêm da sociedade do século XXI.

Analisando o caso específico do nosso país, Portugal, em meados dos anos 60, o ensino era tradicional e transmissivo, tendo como finalidade a formação de bons futuros profissionais, por meio de um currículo constituído por disciplinas (Nóvoa, 1995; Rodrigues, 2012). Neste modelo não se considerava a compreensão dos conhecimentos, mais sim a memorização, ou seja, baseava-se na transmissão de geração em geração, de indivíduo para indivíduo, visionando um produto final sem qualquer reflexão acerca do processo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Pinto, 2003). Os alunos eram entendidos como iguais, sendo-lhes oferecidas as mesmas oportunidades, logo, a igualdade, em oposição à equidade. Desta forma, as crianças não obtinham respostas adequadas às suas especificidades e ritmos de aprendizagem, bem como aos seus

interesses, necessidades e dificuldades, sendo julgadas como seres passivos no processo de ensino e de aprendizagem – teoria comportamentalista (Pinto, 2003).

Antes da revolução de 1974, era a “escola primária” (Davydov, 2017, p. 211) que preparava as crianças para a atividade laboral, limitando-se ao ensino da leitura, da escrita e do contar (Davydov, 2017). Desta forma, as crianças eram acomodadas para as necessidades socioeconómicas, predeterminadas a integrar os ofícios familiares (Tardif, 2013).

Assim, a revolução de 25 de abril de 1974 permitiu a mudança das conceções da sociedade portuguesa, sendo um dos momentos mais impactantes da História de Portugal, dado que permitiu transformações políticas, sociais e económicas. Relativamente à Educação, esta tem vindo a evoluir, tendo como finalidade a preparação das crianças para a interação com a sociedade e não apenas para o mercado de trabalho (Leite, 2003). Neste sentido, a Assembleia Constituinte, em 1976, publicou a Constituição da República Portuguesa (10 de abril de 1976) que assegurou a “liberdade de aprender e ensinar” (p. 743), o “direito à educação e à cultura” (p. 747) e o “direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades” (p. 748). Em 1980, surge o conceito de “Educação Nova”, no qual a escola assume uma formação em todas as extensões, uma vez que os conceitos pedagógicos evoluem, bem como os estudos da criança, que passam a considerar os seus níveis de desenvolvimento psicológico, social, físico, motor, entre outros (Nóvoa, 2009). Já, em 1986, aprova-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, o primeiro grande passo da reforma educativa portuguesa (Nóvoa, 1991), na qual se determina um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3867).

A Assembleia Geral das Nações Unidas apresenta, em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, passando a garantir o direito à educação, bem como o direito à expressão (UNICEF, 2019). Esta convenção é supracitada por Silva et al. (2016), que garantem o papel ativo da criança e o seu “direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (p. 9). Assim sendo, quer através da Lei de Bases do Sistema Educativo, da Convenção supramencionada, bem como através do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e do Decreto-Lei nº 55/2018 (2018) enfatiza-se o papel do sistema educativo para o crescimento da criança, por meio do desenvolvimento da personalidade, da sua formação de carácter e cidadania, orientando para valores conscientes (Lei nº 46/86, 1986).

Mediante a seguinte contextualização, é possível constatar e refletir acerca da progressiva mudança de objetivos na educação, resultando em novos desafios. Com o passar do tempo, a criança deixou de ser apenas recetora de informação, assumindo um papel mais ativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, tornando a educação holística e integrada, ou seja, na qual o indivíduo é priorizado como defendem vários autores (Cardoso, 1995; Delors et al., 1996).

Na mesma linha de pensamento, um dos maiores desafios da atualidade é a diversidade, sendo que os docentes precisam de ser observadores ativos para garantir que todas as necessidades têm uma resposta. Deste modo, surgem documentos normativos como o PASEO, o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018) e o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), que visam a adequação das práticas no âmbito da inclusão, tornando a educação mais personalizada de acordo com as necessidades de cada criança, tendo em consideração as suas múltiplas dimensões (Flach & Behrens, 2008).

De uma forma geral, como já foi mencionado, a Educação deve acompanhar o desenvolvimento a sociedade, tendo em consideração os quatro pilares de Educação para o século XXI, favorecendo um desenvolvimento alargado da criança: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a conviver; e (iv) aprender a ser (Delors et al., 1996; UNESCO, 2011). O primeiro, refere-se ao processo de “aprender a aprender, para que [as crianças] beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação” (Delors et al., 1996, p. 92). O segundo, diz respeito à qualificação pessoal e profissional que viabiliza a ação. O terceiro, realça a importância das relações e da convivência, através do respeito, compreensão e entreajuda (Delors et al., 1996). E o quarto, e último, destaca a exigência de desenvolver a personalidade da criança, promovendo a sua autonomia e responsabilidade, por meio de um desenvolvimento holístico assente em valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Silva et al., 2016).

Torna-se ainda importante mencionar o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), no qual se referem as quatro dimensões comuns à profissão docente, que se integram com os objetivos de desenvolvimento e crescimento das crianças. A dimensão profissional, social e ética, indica que o docente deve ser o promotor de aprendizagens curriculares, desenvolvendo a atenção, o espírito crítico, a memória e o pensamento. Recorrendo aos conhecimentos adquiridos na formação e na sua própria investigação e reflexão da prática educativa para desenvolver ações educativas contextualizadas, significativas e inclusivas (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Delors et al., 1996). A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, expõe o papel do docente na

promoção de aprendizagens contextualizadas, oferecendo respostas às necessidades individuais através da mobilização de conhecimentos teóricos (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Delors et al., 1996). A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade refere-se à integração da atividade profissional relativamente às “dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001, p. 5571), dado que a criança estabelece relações, com base no respeito e cooperação, entre os diferentes agentes (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Delors et al., 1996). Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida destaca a importância de refletir individual e conjuntamente acerca das práticas educativas (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001). Neste sentido, pode enquadrar-se aqui o quarto pilar da educação, o aprender a ser, dado que todas as crianças devem ser capazes de estruturar “pensamentos autónomos e críticos para reformular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p. 99).

Com base no referido, foi reconhecida a “habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei nº 79/2014, 2014, p. 2819), realçando a importância do perfil duplo, aprovado pelo Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), que refere a importância de uma formação rigorosa, articulada e fundamentada de educadores e professores reflexivos que propiciem uma continuidade educativa entre as transições de ambos os níveis educativos para os quais se encontram habilitados.

A ação do docente não deve ser realizada de forma individual, já que a Educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p. 290). Deste modo, apenas através da ajuda é possível realizar melhorias escolares ao nível do currículo, do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, profissional e social. Por meio do trabalho colaborativo, pretende-se a realização de planificações conjuntas, nas quais todos se encontram envolvidos em busca da mesma finalidade, partilhando diferentes ideias, saberes e formas de ver o mundo, garantindo sempre a devida intencionalidade e finalidade educativa (Alarcão & Canha, 2013; Aniceto, 2010; Roldão, 2007).

Urge a necessidade de refletir acerca de diferentes paradigmas pedagógicos, nomeadamente aqueles que guiaram a PES, ou seja, os paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas, de Piaget e de Vygotsky, baseados numa “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 19). Ambos assentam em pedagogias

participativas, nas quais a criança assume um papel ativo na procura, construção e reestruturação do seu conhecimento por meio de interações. Contrariam a ideia de que a criança é uma “tábua rasa”, uma “folha em branco” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 19) na chegada à EPE, apresentando-a como “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 15) (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Papalia et al., 2001). De ressaltar que Niza (2013) defende ainda que o docente deve partir dos conhecimentos prévios das crianças, como base para o seu aumento e com vista à construção de novos conhecimentos. Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem, “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p. 15).

Analisando o construtivismo de Piaget, esta teoria incide no desenvolvimento cognitivo da criança, tomando-o como um processo constante, no qual se vivem novas realidades e a criança procura “acomodar as suas estruturas cognitivas” (Shaffer, 2005, p. 221), isto é, reconstrói os seus conhecimentos prévios alterando-os para esquemas mais complexos e realizando representações pessoais sobre um objeto da realidade. Todo o conhecimento, para Piaget, advém das interações com o mundo físico e social, possibilitando que a criança crie as suas próprias concepções da realidade e as partilhe com os seus pares, refletindo acerca dos seus pensamentos (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Assim, as aprendizagens são mais significativas a partir do momento em que a criança adquire capacidades que vão ao encontro dos seus interesses ou são mobilizados conhecimentos prévios (Coll et al., 2001).

De acordo com Piaget, a criança, desde o nascimento, desenvolve-se intelectualmente, através das suas experiências, ao longo de quatro estádios – Sensório-Motor, Pré-Operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal. Durante a PES contactou-se com duas fases, o estádio Pré-Operatório e o estádio Operatório Concreto, na EPE e no 1º CEB, respetivamente. Deste modo, no estádio Pré-Operatório, a criança encontra-se a desenvolver um pensamento simbólico e a linguagem, adquirindo capacidades para representar mentalmente objetos e acontecimentos. Já no estádio Operatório Concreto, a criança é capaz de pensar mais racionalmente e sistematicamente sobre conceitos abstratos e eventos hipotéticos, realizando operações, abandonando os comportamentos egocêntricos (Ferracioli, 1999).

Vygotsky, tal como Piaget, considera que as interações facilitam o processo de aprendizagem, partindo do pressuposto que é na escola que a criança contacta com as estruturas temporais e espaciais, estabelecendo também as relações sociais. A teoria socioconstrutivista defende que os indivíduos são fruto das relações que estabelecem, nomeadamente nas

interações criança-criança e adulto-criança, ao contrário de Piaget que valorizava as interações entre criança-criança e criança-meio (Barros, 2011; Vygotsky, 1980). Acredita ainda que a escola deve ser capaz de dar resposta às necessidades de cada indivíduo (Ivic, 2010). Durante o processo de construção de aprendizagem e de desenvolvimento, o ensino, segundo Pascal e Bertram (1999), deve ser um processo construído de forma conjunta entre o docente e a criança, sendo que o profissional tem o dever de auxiliar na construção de conhecimentos. Neste âmbito, Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que define a diferença entre o que a criança é capaz de realizar de forma autónoma e o que ela é capaz de realizar com o apoio de um adulto ou com alguém com competências superiores às suas (Coll et al., 2001). Neste sentido, para que o profissional de educação consiga desenvolver práticas significativas, tem de identificar a ZDP de cada criança, promovendo ações que favoreçam a sua autonomia e independência.

Na mesma linha de pensamento, acerca das relações e interações no ambiente educativo, é crucial o docente colaborar com as crianças e com as suas respetivas famílias e comunidade, proporcionando práticas pedagógicas e estimulantes que garantam o desenvolvimento pessoal e social, num processo dinâmico de procura e construção do conhecimento (Folque, 2014a; Formosinho et al., 2002). De ressaltar que, para que estas relações sejam positivas, é necessário fortalecê-las para que seja possível garantir uma continuidade educativa entre os ambientes, considerando os saberes e conhecimentos de cada criança como a base para que novas aprendizagens se possam desenvolver. Neste sentido, Sarmiento et al. (2009), afirmam que “ainda que com finalidades e formas diversas, a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares entre si” (p. 53).

O sucesso educativo e desenvolvimento da criança não são apenas dependentes das interações pedagógicas na instituição, mas também daquelas estabelecidas com a comunidade educativa (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001). Neste âmbito, a escola e a família assumem um papel primordial no processo de desenvolvimento da criança, devendo colaborar e estabelecer uma continuidade, complementando-se entre si (Alonso, 2002; Silva et al., 2016). Assim sendo, o docente deve ser capaz de colocar em prática estratégias que permitam o envolvimento das famílias na ação educativa, “fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 117), através da abertura para a partilha e tomada de decisões conjuntas. Tal como afirmam Mata & Pedro (2021), o envolvimento educativo demonstra-se

como algo positivo para todos, dado que as famílias têm a possibilidade de compreender e valorizar o papel do docente, das práticas e das atividades desenvolvidas. Já no que diz respeito às crianças, estas adquirem competências de autonomia e responsabilidade, aproveitando o envolvimento dos pais e os seus contributos na construção de novos saberes.

Ao longo da PES, esteve presente a MTP, uma metodologia participativa, tendo sido desenvolvido na EPE o projeto “Vamos Viajar pelo Mundo?” e no 1º CEB o projeto “O Poder da Arte” (cf. Capítulo III), indo ao encontro das necessidades e interesses dos grupos na construção e enriquecimento do currículo, estipulando uma visão inter e transdisciplinar (Katz et al., 1998). A MTP é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3), dado que o grupo ao encontrar questões e/ou problemas tira partido desta metodologia para encontrar uma solução e respostas, percorrendo um caminho de várias descobertas. Na MTP, o docente observa inicialmente o quotidiano do grupo, detetando os seus interesses e compreendendo as suas características e curiosidades (Mendonça, 2002). Após o momento de observação ativa e cuidada, surge o momento de reflexão para o delineamento de projetos que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. De ressaltar que “um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102), logo não existe uma fórmula para todos os grupos. O profissional de educação deve refletir atentamente cada contexto e as suas características, proporcionando atividades motivadoras e significativas, que surgem da pesquisa, da descoberta, da reflexão, do diálogo e da negociação de objetivos para a resolução dos problemas (Abrantes et al., 2002). Apenas desta forma será possível agir intencionalmente, privilegiando o processo em detrimento do resultado (Kilpatrick, 2007).

A MTP valoriza os grupos heterogéneos, que em interação com o adulto facilitador se unem como investigadores e atores do processo (Vasconcelos, 2011). Deste modo, esta metodologia desenvolve-se ao longo de quatro fases não sequenciais e de carácter flexível, sendo elas: (i) a fase inicial, na qual se define o problema, a dúvida, a curiosidade, aquilo que se pretende investigar, privilegiando a partilha de conhecimentos prévios (Katz & Chard, 2009); (ii) a fase de planificação e desenvolvimento do projeto, na qual se define o que será feito e de que forma, procurando respostas para as questões iniciais, bem como se distribui tarefas e recursos (Katz & Chard, 2009); (iii) a fase da execução, na qual se parte para a descoberta de informações e surge a partilha das crianças acerca dos conhecimentos adquiridos, refletindo acerca do que sabiam anteriormente e o que sabem no momento presente, sendo ainda neste momento que se

realiza um levantamento acerca do projeto, reestruturando-o segundo novos interesses (Katz & Chard, 2009); e (iv) a avaliação e divulgação, nomeadamente à comunidade escolar e às famílias, “a fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17) e reflexão do grupo acerca do que foi desenvolvido (Katz & Chard, 2009). Neste sentido, o objetivo da metodologia analisada prende-se em orientar a criança a pensar, a tomar decisões, tendo como ponto de partida as suas experiências e o seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, ao desenvolver a MTP desde a EPE será possível criar ambientes estimulantes ao pensamento científico e incentivar o uso da linguagem própria de cada área do conhecimento (Ramos & Valente, 2011). Para além de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da linguagem e do intelectual das crianças, devem ainda ser promovidas competências a nível da formação pessoal e social. Neste sentido, a criança constrói ativamente o seu conhecimento, tornando-se um cidadão competente, com atitudes e valores como responsabilidade e solidariedade (Vasconcelos, 2011; Vasconcelos et al., 2011). Além disso, possibilita a resposta “à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um (...), através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 2919), promovendo aprendizagens colaborativas e inclusivas, valorizando cada criança como um ser individual e recorrendo às diferenciações pedagógicas para garantir o desenvolvimento harmonioso.

A metodologia analisada foi adotada em ambos os contextos da PES, destacando a importância desta continuidade, promovendo transições mais coerentes entre os níveis educativos. Neste sentido, reflete-se acerca do significado de transição que, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2007), é a “passagem de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; mudança gradual” (p. 802). Assim, ao falar em transição encontra-se implícita uma mudança para algo novo e desconhecido. Para que este processo seja enriquecedor e positivo, é fulcral ser refletido e planeado, garantindo o bem-estar social e emocional da criança (Vasconcelos, 2007), sendo gradual e evitando as alterações repentinas.

As transições são caracterizadas como mudanças realizadas pelas crianças ao longo da sua vida, conseqüentes do crescimento pessoal (Fabian & Dunlop, 2007). Para além da transição para a EPE, uma das primeiras transições da vida da criança é a passagem para a escolaridade obrigatória (Vasconcelos, 2015), sendo esta “uma das transições mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada da criança na escolarização obrigatória, considerando-se, por isso, uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e

desenvolvimento” (Ribeiro et al., 2018, p. 325). De forma a realizar uma transição harmoniosa e tranquila entre a EPE e o 1º CEB, é necessário estabelecer uma relação positiva entre ambos os níveis educativos, promovendo uma transição contínua, articulando princípios e estratégias e facilitando uma continuidade educativa (Moss, 2011).

A transição entre as valências deve ser facilitadora de experiências e oportunidades de aprendizagem, garantindo o sucesso da criança na fase seguinte, motivando-a para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades através da fomentação da autoestima, autonomia e autocontrolo (Cardoso, 2018; Silva et al., 2016). Neste sentido, para garantir uma continuidade harmoniosa, o Educador de Infância deve estar consciente das exigências e da extensão de conhecimentos do 1º CEB, assim como o professor do 1º CEB, deve ter em mente o percurso de ensino e de aprendizagem e as experiências individuais das crianças (Cardoso, 2018).

De ressaltar que, as transições representam diversas adversidades e dificuldades, uma vez que a criança “perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111). Neste sentido, o profissional com perfil duplo, através do conhecimento teórico e prático que possui de cada nível, pode contribuir com a sua formação para uma transição mais harmoniosa, natural e agradável, oferecendo uma sequencialidade ao processo educativo da criança.

É crucial garantir esta continuidade educativa numa sociedade em constante evolução, compreendendo a influência do meio no desenvolvimento da criança e realizando as adaptações necessárias (Bronfenbrenner, 1979). Segundo Neto (2020), a missão escolar deve valorizar as aprendizagens significativas e contextualizadas, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, respeitando o ritmo de cada uma. De acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) e o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), a Educação é um direito de todos, tendo por base uma escola inclusiva. Neste âmbito, é fulcral garantir a todas as crianças as mesmas oportunidades de desenvolvimento ao nível pessoal e social, oferecendo-lhes respostas independentemente do seu contexto económico, social ou cultural. Tendo sempre em atenção as suas singularidades, já que cada uma tem os seus ritmos, capacidades, contextos e vivências.

1.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é defendida pela Lei nº 5/97 (1997) como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), que em cooperação com a família, favorecendo a formação, bem como, o desenvolvimento equilibrado da criança, tem “em vista a sua plena

inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). Além disso, devem-se proporcionar diversos momentos de exploração, condições de bem-estar e segurança, num ambiente que fomente a curiosidade e o pensamento crítico, garantindo o desenvolvimento da autonomia e independência (Silva et al., 2016). A Lei anteriormente mencionada determina a importância da interligação entre o ambiente familiar e o escolar, proporcionando às crianças um desenvolvimento harmonioso e efetivo. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), para que sejam estabelecidas as interações entre criança-adulto, é crucial o empenhamento do adulto, que engloba a sensibilidade, a autonomia e o grau de estimulação. A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, idade em que transitam para o Ensino Básico (Lei nº5/97, 1997). Deste modo, esta etapa assume um papel crucial no processo educativo, dado que se constitui como um contacto fundamental com o mundo social que não o ambiente familiar (Delors et al., 1996).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2022), a EPE é basilar para o desenvolvimento de mecanismos essenciais à aquisição de aprendizagens. Através da Lei de Bases do Sistema Educativo foi considerada parte integrante do quadro geral do sistema educativo, com princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, bem como, aspetos de inaptações, deficiências ou precocidades e objetivos para a orientação da criança do ponto de vista formativo, ao nível da personalidade, desenvolvimento social e democratização da sociedade (Lei nº46/86, 1986).

Apesar deste nível não ser de frequência obrigatória, o Estado garante a sua gratuitidade, para que todos tenham possibilidade de o frequentar, oferecendo as mesmas oportunidades e acessos (Decreto-Lei nº 65/2015, 2015), ou seja, garantindo a “coesão social e a equidade” (Vasconcelos, 2009, p. 19) e estimulando aprendizagens e o desenvolvimento de competências indispensáveis ao longo da vida das crianças (Zabalza, 1998). Nesta linha de raciocínio, este nível educativo, é facultativo, complementando a ação das famílias, que possuem especial importância no processo educativo ligado à EPE (Lei nº 5/97, 1997).

A EPE tem vindo a evoluir, sofrendo alterações, acompanhando a evolução do mundo que nos rodeia, possibilitando um progresso no desenvolvimento da criança. Segundo Marchão (2012), a EPE “proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais” (p. 32). Vasconcelos (2007) ainda complementa afirmando que esta valência “pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (p. 112). Deste modo, a

EPE forma “as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético” (Vasconcelos, 2007, p. 113), preparando-as para a vida em sociedade.

Ao longo dos anos, tanto a profissão de Educador de Infância, como a EPE, foram sendo mais reconhecidas pela sociedade, devido às práticas educativas dos profissionais, às políticas de Educação e às alterações sociais (Marta, 2015). Segundo Formosinho (2013), atualmente a Educação de Infância é um pilar indispensável para a vida das crianças, bem como, para o seu sucesso pessoal e escolar. Com a aprovação governamental das orientações curriculares, após 1996, o número de crianças a frequentar o contexto de EPE aumentou, permitindo um desenvolvimento na Educação de Infância. Deste modo, foi demonstrada a importância da EPE para o sucesso escolar e pessoal da criança, promovido por estudos e avanços científicos nas áreas da psicologia e da pedagogia (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Ribeiro (1994), afirma que o envolvimento da criança na EPE lhe permite desenvolver-se nos níveis “cognitivo, afetivo-social e psicomotor” (p. 10), garantindo o sucesso ao longo da vida. A relação entre a família e o Jardim de Infância, ou seja, os agentes responsáveis pelo processo educativo, deve assumir uma dimensão cooperativa, possibilitando um desenvolvimento equilibrado (Mata & Pedro, 2021).

De acordo com Piaget, as crianças que frequentam a EPE, situam-se no estágio de desenvolvimento Pré-Operatório, distinguindo-se pelas distintas diferenças nos níveis de desenvolvimento (Piaget, 1976). As crianças que se encontram neste estágio são caracterizadas como influenciadas pelo contacto estabelecido com o adulto, com o meio que a rodeia, com o jogo e a brincadeira, que são determinantes para a sua aprendizagem, já que lhes possibilitam a exploração do mundo e a compreensão dos acontecimentos (Ferreira & Santos, 2000).

Refletindo acerca do brincar e do lúdico, segundo Piaget (1976), esta é uma forma de expressão ligada à satisfação e à diversão, que potencia a exploração da criatividade e da imaginação. Além disso, Vygotsky (1976) afirma que esta atividade primordial leva ao desenvolvimento da criança, que assimila valores e regras, fazendo uma ligação com o meio que a rodeia. Numa ótica mais recente, Neto (2020) declara que “o brincar e ser ativo melhora as funções executivas, a linguagem, a integração e a discriminação inter e intrassensorial, o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas” (p. 41), competências cruciais para a formação de adultos saudáveis e com um melhor potencial cerebral. Desta forma, assume-se o ato de brincar como fator primário no desenvolvimento saudável da criança, dado que, quando estas brincam aprendem a conviver e “a viver em vários contextos e interações” (Neto, 2020, p. 16). Logo, a criança torna-se capaz de se adaptar, em

todos os níveis – motor, cognitivo, emocional e social –, desenvolvendo competências que as ajudem a ultrapassar desafios da sociedade e do meio em que se encontra inserida (Neto, 2020).

Neste seguimento, o Educador de Infância deve proporcionar momentos de brincadeira livre, assim como, atividades que estimulem a criança a aprender por meio do ato de brincar, do jogo, e da exploração do mundo que a rodeia, que por sua vez é observado como um todo, sem fronteiras (Dewey, 1948; Silva et al., 2016). Tendo em mente que o conhecimento é construído através da articulação das áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016), o Educador deve promover uma aprendizagem holística, desenvolvendo momentos de forma direcionada e “com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (Neto, 2020, p. 39).

Surge a reflexão acerca da relação entre o aprender e o brincar, sendo esta indissociável, e, na qual, a criança se assume “como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9) e co construtora da sua educação, afirmando-se como epicentro do seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Apenas assim, a criança se sentirá escutada, valorizada, livre e compreendida, num ambiente educativo seguro no qual os seus interesses, angústias e necessidades são respeitados e escutados. Para tornar isto possível, o Educador deve valorizar os saberes e competências de cada criança, tal como os seus conhecimentos prévios, visando a construção de aprendizagens integradas e significativas, que abranjam as suas especificidades, experiências e vivências (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), surgem em 1997, como um documento orientador da prática educativa, expondo os objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei nº 5/97 (1997), destinados a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, fomentando a colaboração entre a equipa educativa. Assim, todos se tornam responsáveis, implicando o envolvimento das crianças, das famílias e da comunidade no processo de construção e de gestão curricular (Silva et al., 2016). Estas orientações viabilizam ao Educador a tomada de decisões mais conscientes face aos objetivos que traça, bem como um desempenho profissional com mais sucesso. Deste modo, o documento auxilia a organização da ação, unindo os saberes profissionais às características pessoais de cada criança e adotando uma ação pedagógica flexível e de carácter aberto, ao invés de um carácter programático.

Neste sentido, a EPE desenvolve-se num clima relacional entre cuidar e educar, que se encontra assente em quatro fundamentos: (i) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; (ii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo

educativo; (iii) a exigência de resposta a todas as crianças; e (iv) a construção articulada do saber. O documento em vigor, revisto e publicado em 2016, encontra-se dividido em três capítulos: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Segundo ele, a importância da EPE passa por quatro finalidades, sendo elas: (i) o apoio às famílias na educação das crianças; (ii) a criação de experiências que permitam à criança desenvolver-se socialmente, de forma autónoma e intelectual; (iii) a integração de todas as crianças na vida social, respeitando as suas diferenças; e (iv) a preparação de cada criança para a escolaridade (Silva et al., 2016).

Relativamente ao Enquadramento Geral, este encontra-se dividido em três subcapítulos, encontrando-se descritos: os fundamentos e os princípios previstos para a EPE, traduzindo “uma determinada perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem”; a intencionalidade educativa, oferecendo prioridade à inclusão de “formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança”; e a organização do ambiente educativo, considerando-o um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças”, instituindo uma “perspetiva sistémica e ecológica” (Silva et al., 2016, p. 5).

O segundo capítulo, Áreas de Conteúdos, menciona as competências em construção que orientam a ação do Educador através de situações onde estas se podem observar e exemplos de estratégias que o poderão auxiliar. As áreas devem ser articuladas entre si, sendo que a construção do saber também se processa de forma integrada e o Educador de Infância deve realizar uma abordagem intencional. Deste modo, as áreas de conteúdo são “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et al., 2016, p. 31). A Área de Formação Pessoal é transversal, como foi perceptível nas ações desenvolvidas durante a PES, desenvolvendo a autoestima, a independência, a autonomia e a construção de identidade. A Área de Expressão e Comunicação encontra-se dividida em diversos domínios e subdomínios que fomentam as diversas formas de comunicação e expressão, essenciais para a criança “dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43). Neste sentido, os quatro domínios devem ser articulados entre si: (i) Domínio da Educação Física, no qual se desenvolve a consciência do corpo a nível motor e espacial; (ii) Domínio da Educação Artística, em que a criança representa o mundo através de diversas técnicas, instrumentos e linguagens, subdividindo-se em artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; (iii) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que desenvolve competências comunicativas, permitindo que a criança

entre em contacto com a escrita e a comunicação em situações reais; e (iv) Domínio da Matemática, no qual se organiza a mente para os conceitos matemáticos e as suas linguagens. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo pretende despertar o interesse e a curiosidade pelo mundo, suscitando questionamentos e compreensões.

O último capítulo, realça a importância da atenção perante as transições de ciclos, nomeadamente para a EPE e para a escolaridade obrigatória, ambas em articulação com os pais e famílias. Dado que, estas mudanças podem ser perspectivadas como abruptas e o Educador tem um papel de mediador no acompanhamento, na preparação e no apoio, tranquilizando a criança que deve ser envolvida, tal como a sua família. Durante a transição é necessário que, em todos os momentos, exista uma intencionalidade educativa, dando primazia à observação, ao registo, à documentação, ao planeamento e à avaliação da prática (Silva et al., 2016).

Ao longo da PES, todos os subdomínios artísticos estiveram presentes, uma vez que desde o momento de observação o grupo demonstrou interesse e gosto pelos mesmos. Além disso, a díade também acredita na importância da articulação de todas as formas de expressão corporal e linguística para a autoconstrução. Neste sentido, a interligação que se pode realizar entre todas as áreas e domínios garante uma aprendizagem mais transversal e refletida, na qual a criança construirá um pensamento mais alargado, dinâmico, enquadrado e multifacetado, dado que o seu desenvolvimento “processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10).

Face ao exposto, ao longo da sua leitura, é notória a concordância das OCEPE com o desenvolvimento de vários modelos curriculares (Formosinho, 2013), dado que estes permitem encaminhar a prática educativa a nível da organização do espaço, tempo, interações, planeamento, avaliação, atividades e projetos (Marchão, 2012). Durante a PES, foram notórias diversas influências de modelos pedagógicos, adotados pela educadora cooperante, que privilegiam as pedagogias participativas, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), o *High/Scope* e *Reggio Emilia*. Para além das suas particularidades e enfoques específicos, estes modelos emergem de diferentes origens e contextos, o que não impede as evidências de ideias comuns na perspetiva construtivista, tendo em vista o desenvolvimento de um currículo intencional e significativo (Formosinho, 2013).

Os modelos pedagógicos, nomeadamente o *High/Scope* e *Reggio Emilia* colocam a criança no centro da ação educativa. Já o MEM é um modelo sociocêntrico, centrado no grupo e nas dinâmicas, no qual todos ensinam e todos aprendem (Folque, 2014b). Além disso, a criança

desfruta de um papel ativo e autónomo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, desde que o Educador assuma um papel de mediador, orientador e gestor deste processo, apoiando as crianças através da escuta ativa e constante provocação (Cardona et al., 2021; Formosinho, 2013; Silva et al., 2016).

Neste sentido, segue-se a contextualização histórica e temporal dos modelos pedagógicos mencionados, por ordem cronológica. Iniciando pela pedagogia de *Reggio Emilia* que foi refletida por Loris Malaguzzi, em 1945, ou seja, após a segunda Guerra Mundial. Este modelo dá enfoque às “cem linguagens da criança”, particularmente, às suas formas de expressão simbólica, valorizando a educação expressiva, além de enfatizar o envolvimento da família e da comunidade no desenvolvimento das crianças (Lino, 2007). *Reggio Emilia* perspetiva a escola como um espaço dedicado à partilha, no qual se estabelecem múltiplas relações entre as crianças e os adultos, priorizando o ouvir e escutar, bem como o falar, possibilitando às crianças “múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas” (Lino, 1996, p. 101).

Seguidamente, surge o modelo curricular *High/Scope*, desenvolvido por David Weikart na década de 60, valorizando a aprendizagem feita a partir da ação das crianças, isto é, o “aprender a fazer”, atribuindo-lhes também um papel ativo e contrariando os métodos por repetição e memorização. O propósito deste modelo é promover uma aprendizagem e desenvolvimento harmonioso da criança, salientando a importância das interações interpessoais e das respostas dadas face aos interesses e capacidades destas, nas quais esta irá retirar significado e atribuir sentido ao mundo que a rodeia. Novamente o Educador é o moderador das aprendizagens significativas, com base nas experiências estimulantes e reflexões (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007). Neste modelo, a organização do espaço e os materiais transmitem as intencionalidades do Educador, que realiza uma constante reflexão acerca da sua funcionalidade e finalidade (Silva et al., 2016). Este encontra-se organizado por áreas de interesse do grupo, que garantem o desenvolvimento da autonomia de cada criança, bem como a devida apropriação e utilização do espaço (Gomes, 2014).

Por fim, emerge o MEM, fundado por Sergio Niza, em 1976, tomando como inspiração os princípios democráticos e a inclusão, sendo primada a solidariedade e a cooperação entre grupos heterogéneos, que permitem a partilha e o contacto (Folque, 2014a; Maia, 2008). Reconhecem-se os interesses e as necessidades de cada criança, incluindo-as na gestão do tempo, que permite potencializar princípios de cooperação, entajuda, socialização, responsabilidade, democracia e cidadania (Santana, 1999). Nas paredes da sala de atividades são expostos diversos

instrumentos de pilotagem, que facilitam “uma prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades [e do tempo] que se fazem em cooperação” (Grave-Resende & Soares, 2002, citado por Gomes, 2014, pp. 150-151).

O Decreto-Lei nº 240/2001 (2001) refere que um profissional de educação deve promover aprendizagens curriculares, sendo sempre o mais profissional, ético, responsivo, reflexivo e cívico possível. Deve exercer a sua atividade profissional de forma mais holística, integrando as diferentes dimensões da escola na sociedade e trabalhando com profissionais de outras áreas. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), o Educador de Infância elabora e desenvolve o currículo através da observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, promovendo aprendizagens significativas e uma educação holística, faseada e flexível. As relações pedagógicas estabelecidas com as crianças devem promover o bem-estar físico e emocional, uma vez que o cuidar e o educar são processos indissociáveis. Deste modo, o docente organiza o ambiente, escuta, observa e documenta a criança, compreendendo-a e respondendo-lhe, segundo os seus interesses e conhecimentos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

Neste sentido, o Educador de Infância é caracterizado como um facilitador e potenciador, que proporciona às crianças experiências de aprendizagem que permitem refletir as suas capacidades e potencialidades, tendo em vista a sua evolução (Ribeiro, 2002). Ao favorecer as “relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29), gerando relações e interações mais positivas entre todos os intervenientes do processo educativo, que têm por base o respeito, a segurança e a confiança.

As ações desenvolvidas devem partir do planeamento do Educador com o grupo, bem como em conjunto com a restante comunidade educativa e as famílias. Desta forma, é garantida uma planificação articulada, intencional e adaptada ao contexto, sem nunca esquecer a importância de realizar uma observação atenta, contínua e sistemática, que resulta na reflexão capaz de gerar melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem. Tal observação, nomeadamente dos momentos de brincadeira de escolha autónoma, permite que o Educador estruture e adapte a sua ação aos interesses e necessidades do grupo, planeando atividades e projetos adequados a cada um (Estrela, 1994; Silva et al., 2016; Trindade, 2007). Uma observação ativa e sistemática é crucial na formação do docente, dado que esta permite a constante reflexão da ação, contribuindo para novas aprendizagens e conhecimentos, de forma a garantir uma ação estruturada, fundamentada e intencional (Silva et al., 2016). O ato de brincar deve ser percebido como algo produtivo, suficiente para estimular a criança e que leva a uma

participação e envolvimento mais dinâmicos, despertando a curiosidade e a vontade por aprender (Kishimoto & Pinazza, 2007; Neto & Lopes, 2017).

Permitindo a continuidade e melhoria da sua ação, o Educador deve realizar uma avaliação contínua que auxilie e oriente a sua prática, tendo em consideração os referenciais teóricos e as finalidades, articulando de forma reflexiva a teoria com a prática, tornando-se mais intencional na resposta às necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b). Acerca da avaliação na EPE, as OCEPE fomentam uma “avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16), logo a avaliação é considerada um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001, p. 5571), que avalia e regista a evolução da aprendizagem. De uma forma geral, a avaliação interpretada como um percurso para a aprendizagem e um instrumento de organização das práticas educativas (Godoi, 2005).

O projeto desenvolvido pelo par pedagógico, na sua PES, teve em vista dar resposta aos interesses do grupo, ou seja, o conhecimento de hábitos, culturas e tradições dos países do mundo, desenvolvendo uma educação patrimonial, fundamentada no “aprender a saber ver, ou seja, saber escolher o que se quer ver” (Duarte, 1993, p. 67).

Tendo em consideração que a Educação deve ser capaz de articular experiências e saberes das crianças, as práticas educativas devem promover reflexões acerca do património cultural, respeitando e honrando os seus princípios, valores e significados, diferentes de sujeito para sujeito e de grupo para grupo (Gonçalves, 2014; Silva et al., 2016). Na viagem pelo mundo, proporcionada através do projeto desenvolvido, as crianças tiveram oportunidade de serem escutadas acerca do que queriam conhecer, nomeadamente as bandeiras, os monumentos, as gastronomias, os instrumentos musicais, bem como os géneros musicais e as danças típicas, os trajes, a arte e os animais, aprendendo sem fronteiras numa sociedade global (cf. Capítulo III).

1.3 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente subcapítulo apresentam-se as especificidades do 1º CEB, ressaltando que o sistema educativo português se encontra dividido em três ciclos de ensino, equivalentes a nove dos 12 anos regulamentados como escolaridade obrigatória, nos quais as crianças podem ingressar aos cinco anos, se completarem seis anos até ao final do ano letivo, abrangendo a faixa etária dos seis aos 18 anos (Lei nº 85/2009, 2009). Os diferentes ciclos apresentam alterações e especificidades, devendo existir uma transição harmoniosa e uma sequencialidade progressiva,

atribuindo a cada um deles a função de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global de ensino básico” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3070).

Seguindo a linha de pensamento, o 1º CEB é o primeiro dos ciclos que constituem a escolaridade obrigatória, tendo a duração de quatro anos e incluindo crianças na faixa etária dos seis aos 10 anos que estabelecem o seu primeiro contacto com a educação formal, sendo organizadas por turmas e anos de escolaridade (Lei nº 46/86, 1986). De acordo com a mesma Lei, o ensino é descrito como “universal, obrigatório e gratuito” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3069), contendo como objetivos a formação holística da criança, favorecendo o seu desenvolvimento físico, motor, pessoal e social, por meio da interligação do saber teórico e do saber prático que promove a cooperação e a sensibilização para o seu desenvolvimento como cidadã ativa na vida em sociedade, indo ao encontro dos seus interesses e motivações pessoais (Lei nº 46/86, 1986). Contrariamente ao que se presencia noutros ciclos, no 1º CEB as componentes de currículo devem ser trabalhadas de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência. Prevendo-se como objetivo específico, o desenvolvimento da linguagem oral, iniciando progressivamente o domínio da leitura e da escrita e noções “da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3070).

Estabelecendo uma relação com a EPE, este nível de ensino caracteriza-se como mais formal e estruturado, dando enfoque ao processo de construção de conhecimento, no qual o professor é o mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem, permitindo que o aluno exerça um papel ativo e crítico. Deste modo, o professor deve desenvolver experiências estruturadas e estimulantes para que o aluno aprenda pela descoberta, instigando a sua curiosidade e autonomia e fomentando aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2007b; Roldão, 2003; Woods, 1999). Neste seguimento, apela-se à utilização de metodologias ativas, em contradição à educação tradicional, sendo considerados “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18). Assim, a educação tradicional, transmissiva e repetitiva é descartada, abrindo espaço para uma educação participativa e interventiva, na qual a cooperação e a colaboração se unem para a elaboração de projetos.

Neste ciclo, o professor atua em monodocência, ou seja, “um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3070). De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), o professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente a diversidade de

conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (p. 5574). Além disso, privilegia os conhecimentos prévios, garantindo aprendizagens significativas por meio de experiências estruturadas e estabelecendo uma “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos (...). Neste processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (Moreira, 2010, p. 2).

O Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) refere que as escolas devem respeitar, valorizar e reconhecer a “diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (p. 2918), garantindo a mobilização de meios para que todos tenham a oportunidade de aprender e participar na vida da comunidade educativa. Neste sentido, cabe ao professor desenvolver um currículo que promova uma escola inclusiva e que vá ao encontro de todos, na qual a diferenciação pedagógica emerge como medida universal e garante a igualdade de oportunidades e o sucesso nas aprendizagens (Pereira & Ribeiro, 2018).

Nesta linha de pensamento, o perfil de monodocência beneficia a inclusão, possibilitando um acompanhamento mais próximo e compreendendo melhor cada um, para uma melhor adequação das estratégias de ensino. Assim, deve existir uma continuidade pedagógica, isto é, o acompanhamento do mesmo grupo de alunos, pelo mesmo professor, ao longo do ciclo, possibilitando a criação de laços afetivos, para além do reconhecimento de especificidades e características individuais (Formosinho et al., 1998; Silva, 2005). Dado que, apenas num clima de estabilidade emocional, no qual as crianças se sintam valorizadas e escutadas, é que as mesmas partilharão os seus interesses, curiosidades e vivências essenciais para o professor, que bebe delas para desenvolver práticas significativas (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001).

Torna-se relevante refletir acerca das necessidades, potencialidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, sendo que o docente deve reconhecer e valorizar as particularidades de cada um, oferecendo respostas para a diversidade e adotando práticas inclusivas e equitativas. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018), as Novas AE, no caso específico da disciplina de Matemática (Direção-Geral da Educação, 2021) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), consolidam-se como documentos normativos orientadores que conduzem a ação docente e defendem que todos devem ser capazes de dominar os valores e competências essenciais no quotidiano pessoal e social (Estanqueiro, 2010; Roldão & Almeida, 2018; Tomlinson, 2008). Além disso, o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001) prevê que o profissional

de educação desenvolva um “currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574).

As AE definem-se, pelo Decreto-Lei nº 55/2018 (2018) como “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (p. 2930). Ademais, caracterizam-se como “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa” (Despacho nº 6605-A/2021, 2021, p. 241-(3)), dando liberdade para que as escolas e os próprios professores tenham flexibilização na gestão curricular (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Garantindo que os alunos construam conhecimentos significativos, as AE reforçam a autonomia e o trabalho em equipa, demonstrando ações estratégicas para guiar um processo significativo (Despacho nº 6944-A/2018, 2018). De um modo global, as AE revelam-se um conjunto de aprendizagens significativas e essenciais que se pretende que os alunos alcancem ao longo do ensino básico, encontrando-se organizadas por níveis e ano de ensino, de modo a promover a transição e articulação entre ciclos. Estas encontram-se em conformidade com o que é descrito no PASEO, em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma a promover as áreas de competência.

No que concerne ao PASEO, este apresenta-se como um documento de apoio à prática, que contribui “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). Relativamente à sua organização, esta dá-se de forma a adotar uma abordagem “abrangente, transversal e recursiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8): (i) por princípios, que pretendem justificar e dar sentido às práticas educativas e à gestão do currículo; (ii) pela visão de aluno, salientando o que se espera dos jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória; (iii) por valores, vistos como orientações nas quais comportamentos e ações são estabelecidos desejáveis; e (iv) pelas áreas de competência, que unem conhecimentos, capacidades e atitudes, garantindo uma ação fundamentada em contextos diversificados (Oliveira-Martins et al., 2017). Tal o documento refere, o seu intuito é preparar os alunos para a vida na sociedade, compreendendo as singularidades de cada um, por meio da promoção de valores como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Oliveira-

Martins et al., 2017, p. 5). Neste sentido, encontram-se implícitos os valores e princípios da equidade, favoráveis para uma educação que se quer inclusiva, com respostas para todos e cada um (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018; Decreto-Lei nº 55/2018, 2018).

Associado às orientações nacionais supramencionadas, surge o Projeto Educativo (PE), no qual cada instituição estabelece a visão, missão e valores pelos quais se orienta, refletindo acerca da comunidade educativa e das parcerias, bem como analisando as metas e as ações estratégicas para alcançar os objetivos delineados (Leite, 2003). Dentro da instituição, de cada turma emerge um Projeto Curricular de Turma (PCT), no qual são caracterizados a turma, os alunos e a ação educativa exercida, articulando o currículo de forma interdisciplinar e transversal e mantendo uma conexão significativa com as AE (Roldão & Almeida, 2018).

Importa, de seguida, realizar uma reflexão acerca da matriz curricular base do 1º CEB da qual, segundo o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), fazem parte das componentes do currículo as seguintes áreas de frequência obrigatória: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como as componentes de apoio ao estudo e a oferta complementar. Mais tarde, com a aprovação do Decreto-Lei nº 176/2014 (2014), a disciplina de Inglês, adquiriu um carácter obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade, sendo lecionada por um docente com formação específica na área. Já as disciplinas de Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), passaram a ter uma frequência facultativa, sendo igualmente lecionadas com professores com formação específica. Ressalva-se ainda que, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são apontadas como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018).

O currículo, segundo o Despacho nº 5908/2017 (2017), é o “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares” (p. 13882), como é o caso específico das AE, às quais as escolas recorrem para definirem as suas opções pedagógicas e curriculares, com o objetivo de ampliarem o conjunto de competências definidas no PASEO. O currículo é reconhecido como veículo da ação pedagógica, constituindo o “cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e de aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (Ribeiro, 1992, p. 89). Ele assume-se como um plano de orientação do ensino em qualquer nível, área, período de educação ou formação inicial. Um currículo integrador

permite uma aprendizagem evolutiva e gradual, orientada pelos documentos normativos orientadores mencionados, garantindo respostas às individualidades (Diogo, 2010; Roldão, 1999; Sacristán, 1991).

A colaboração dos diferentes agentes educativos é refletida no currículo, dado que a elaboração do mesmo deve ser de uma responsabilidade partilhada, rompendo com a conceção tradicional que o define como “conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas” (Chagas et al., 2021, p. 447). Deste modo, o currículo assume-se, numa perspetiva construtivista, como estruturado e guiado, no qual o professor “de executor passa a decisor e gestor do currículo exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999, p. 48). Neste sentido, o professor e os diferentes agentes educativos dispõem de mais liberdade na gestão do currículo que utilizam como instrumento da ação, fazendo com que esta seja mais significativa, por meio da diversificação dos contextos de aprendizagem e da flexibilidade dos espaços e tempos escolares (Despacho nº 5908/2017, 2017; Diogo, 2010). Na sua elaboração importa ter em consideração os interesses e as necessidades dos alunos, de modo a satisfazê-las e permitir um bom desenvolvimento, tendo ainda em mente o contexto em que se encontram inseridos (Leite, 2012). O currículo deve ser flexível devido à heterogeneidade das turmas, cabendo ao professor adaptar a sua prática pedagógica e as suas ações, de modo a favorecer as diferenças e facilitar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes de relacionamento pessoal e social (Diogo, 2008). Desta forma, os profissionais de educação devem refletir constantemente acerca da ação, “emergindo a necessidade da aplicabilidade da diferenciação pedagógica no seu ofício de modo a promover o sucesso escolar” (Clérigo et al., 2017, p. 100).

O Decreto-Lei nº 55/2018 (2018) defende a autonomia e a gestão flexível do currículo, valorizando a comunicação ativa com os alunos, as famílias e a comunidade, garantindo o envolvimento de todos e uma intencionalidade pedagógica no processo. Ainda que o currículo compreenda de uma flexibilidade curricular, importa ressaltar que existe um currículo nacional delineado pela Direção-Geral da Educação que articula as AE e o PASEO e que tem como finalidade “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).

Para garantir a equidade nos apoios prestados no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário compreender que cada um tem as suas particularidades. Surge, deste modo, a

diferenciação pedagógica, que segundo Allan e Tomlinson (2002) se caracteriza como uma estratégia de gestão e adaptação do currículo baseada na “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular (...) em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (p. 14). O papel do professor prende-se no de observador, que identifica e valoriza as competências demonstradas por cada um, de forma a criar oportunidades de aprendizagem significativas e uma escola inclusiva (Tomlinson, 2008) através da diversificação de estratégias, materiais e recursos de diferentes naturezas (Clérigo et al., 2017). Tal diferenciação requer que os docentes sejam flexíveis na sua abordagem, ajustando o currículo e o modo como a informação é apresentada, ao invés de esperar que sejam os alunos a adaptarem-se a estes (Tomlinson, 2001). Deste modo, os alunos irão construir aprendizagens significativas que conseguirão articular com os conteúdos das áreas do saber, garantindo um conhecimento globalizante do currículo escolar compatível com o seu contexto.

As ações pedagógicas desenvolvidas pelo docente devem ser fruto de uma observação atenta e participante, na qual são identificadas as necessidades de cada aluno para tornar viável uma resposta adequada e individualizada durante a intervenção. Neste sentido, será possível desenvolver as competências, atitudes e conhecimentos, bem como garantir a resposta às condições do ambiente, como defendem o PASEO e as AE, por meio de um processo de planificação que antevê a prática. Reforça-se ainda que conhecimento individualizado de cada um irá permitir que seja possível, ao professor, “adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos seus alunos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 24).

Assim sendo, na fase de planificação, o professor deve considerar os conteúdos e objetivos, bem como as áreas curriculares, permitindo que atuem de forma complementar e nunca de forma isolada, dado que “as relações entre disciplinas e os seus conteúdos apontam no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade” (Leite, 2012, p. 88). Aprofundando cada um dos conceitos, a multidisciplinaridade, pressupõe várias disciplinas que tratam de um tema comum, não necessitando de uma ligação entre si, desde que os métodos e os objetivos sejam conservados (Leite, 2012; Pombo, 2008). Já a interdisciplinaridade vive do envolvimento de pelo menos duas disciplinas, pressupondo uma abordagem comum para alcançar respostas por meio da articulação (Leite, 2012; Pombo, 2008). Por fim, a transdisciplinaridade consagra-se na ligação de todas as disciplinas, de forma a criar uma abordagem holística e integral que abrange todas as áreas de conteúdo, permitindo a aquisição de

um conhecimento global, integrador e integrado (Leite, 2012; Morgado & Silva, 2018; Pombo, 2008). Face ao exposto, acredita-se que as aprendizagens se revelam mais significativas quando se encontra presente um trabalho de articulação multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, por meio de projetos que potenciem o envolvimento dos alunos na construção dos próprios conhecimentos.

Na mesma linha de pensamento, o docente precisa de romper com os pressupostos da pedagogia tradicional, que privilegiam a transmissão de informação, alinhando a sua ação com os paradigmas atuais, integrando as metodologias de ensino ativas, que possibilitam uma maior ligação a situações concretas ou imaginárias (Quarto et al., 2020). Neste sentido, garante-se que são fornecidas ferramentas que os permitem encontrar estratégias de resolução de problemas, bem como são oferecidos estímulos para o desenvolvimento de autonomia e da construção de conhecimentos essenciais para a vida pessoal e em sociedade, por meio do trabalho colaborativo que permite “aprofundar e resignificar os conhecimentos” (Santos, 2019, p. 4). A introdução de metodologias ativas terá mais resultados quanto maior empenhamento e disponibilidade o professor apresentar enquanto investigador reflexivo, questionando, repensando e reajustando as suas práticas ao contexto vivenciado. Os recursos devem ser variados, alternando-se entre analógicos e digitais, tendo em consideração que cada vez mais os alunos têm um acesso precoce à tecnologia e as potencialidades da mesma devem ser reconhecidas, de modo a promover “a aquisição de competências básicas neste (...) domínio” (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001, p. 5571). Neste sentido, a utilização do manual escolar precisa de ser ponderada e regrada, percecionando-o como um recurso de auxílio à ação (Pereira & Pires, 2016).

As TIC surgem como um auxílio para a integração das metodologias ativas, fazendo com que o professor assuma um papel de orientador e desafiador, atuando “como facilitador, permitindo que o estudante desenvolva o processo de aprender por meio de experiências e desafios (...) em diferentes contextos” (Quarto et al., 2020, p. 934). As TIC devem surgir de forma contextualizada, colmatando as necessidades e especificidades da turma, ou seja, devem ir ao encontro do contexto vivenciado, suscitando a motivação, atenção e curiosidade a par das metodologias ativas, por meio de atividades, jogos, problemas e desafios que permitam desenvolver a colaboração e cooperação e dar resposta aos objetivos delineados (Moran, 2015).

Segundo Bacich e Moran (2018), nestas metodologias, os alunos desempenham uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, por meio da descoberta, investigação e resolução de problemas, desenvolvendo aspetos como o pensamento crítico e reflexivo. Assim

sendo, o professor assume um papel de orientador na construção do conhecimento, tendo por base o trabalho colaborativo que valoriza a aprendizagem mútua. No decorrer da PES, o par pedagógico recorreu, em diversos momentos, às TIC como forma de auxílio à sua ação, bem como às metodologias ativas, destacando-se a utilização da Gamificação e da *Peer Instruction* (Moran, 2015). Além disso, ao longo de todo o processo, foi utilizada a plataforma *Padlet*, na qual era registado o projeto e realizada a comunicação com as famílias.

No que concerne à Gamificação, denota-se que é um “recurso metodológico capaz de contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem” (Gomes & Rosa, 2022, p. 141). Este método deve ser utilizado para motivar e envolver os alunos na construção de conhecimentos, por meio de ferramentas digitais (Araújo & Marques, 2020; Barbosa & Amaral, 2021). A par desta metodologia existe a abordagem pedagógica *Escape Room*, que “visa desenvolver capacidades cognitivas, emotivas e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de decisão e liderança na resolução de tarefas, problemas e enigmas que se encontram relacionados com o conteúdo a abordar durante a aula” (Pereira et al., 2019, p. 1009). Através do *Escape Room*, torna-se possível motivar os alunos e desenvolver, de forma positiva, diversas competências, dado que a sua estrutura visa promover a autonomia através de regras e tarefas simples que permitem integrar várias áreas curriculares, valorizando a interdisciplinaridade e a aprendizagem apoiada no desafio por descobertas (Pereira et al., 2019). O *Escape Room* é constituído por diversos níveis, nos quais são apresentados desafios que devem ser superados num determinado espaço temporal que constitui uma maior motivação e permite desenvolver o ritmo de trabalho. No percurso da PES, estes desafios eram desenvolvidos por meio de *PowerPoints*, que podiam ou não contar com um avatar, dependendo do enquadramento da Unidade de Aprendizagem (UA). Além disso, ao longo dos desafios os alunos recebiam recompensas que podiam ser objetos ou até mesmo pontuações para superar os níveis.

A utilização das metodologias ativas rompem com o ensino tradicional, indo ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos da sociedade digital e acompanhando a era digital em que nos encontramos (Bacich & Moran, 2018). Neste sentido, torna-se crucial a investigação e formação contínua por parte do docente, dado que os avanços tecnológicos evoluem com rapidez e demonstram um grande impacto tanto na sociedade como na educação.

Importa ainda ressaltar que todas as ações que o professor realizar com os alunos devem ser alvo de uma avaliação, que o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), refere como sendo “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num

processo contínuo de intervenção pedagógica” (p. 2936). O mesmo Decreto-Lei refere a avaliação como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas” (p. 2936), tendo por base as linhas de ação defendidas pelos documentos orientadores. Em qualquer nível de ensino a avaliação será mais significativa quando é integrada com o ensino e com a aprendizagem, sendo esperado que se utilizem procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados, tanto às finalidades, como ao objeto de avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Neste sentido, pretende-se envolver os alunos como seres ativos nos processos de avaliação formativa ou sumativa. No presente nível de ensino, a dimensão de avaliação mais utilizada é a formativa, caracterizada pelo seu carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, sustentando a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, que permite ao docente acompanhar o processo de cada aluno, viabilizando *feedbacks* intencionais e de qualidade (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018; Fernandes et al., 2020). Este tipo de avaliação deve ser utilizado contrariando a avaliação sumativa, que apenas diz essencialmente respeito ao “juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2937).

Com as devidas adaptações da ação, a participação e o empenho da turma irá aumentar, bem como o interesse e a motivação pelos conteúdos. Deste modo, os alunos demonstrar-se-ão mais predispostos para o processo de construção de conhecimentos. Tais mudanças apenas serão possíveis se os docentes se apoiarem numa formação contínua, permitindo a introdução de práticas inovadoras, nomeadamente através da integração das TIC e das metodologias ativas (Dinis et al., 2013).

Refletindo acerca do supramencionado, reforça-se a posição crítica e reflexiva que o docente deve assumir, encontrando um equilíbrio entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais, que colocam o aluno no centro do processo de construção de conhecimentos e conduzem a um desenvolvimento holístico e integral. Assim sendo, o docente deve ser capaz observar ativamente com o propósito de identificar as necessidades, as dificuldades e as características individuais, valorizando-as para que as suas práticas educativas sejam contextualizadas, intencionais e significativas. Tais práticas serão ajustadas e readaptadas face a novas observações e *feedbacks*, valorizando o progresso dos alunos e o seu desenvolvimento.

2. CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo encontrar-se a caracterização do contexto educativo, no qual se realizou a PES, tal como a metodologia de investigação. Num primeiro momento, caracteriza-se o Agrupamento e a instituição cooperante, tendo em consideração o PE e os documentos regulamentadores. De seguida, decorrerá a caracterização, recorrendo à observação direta e indireta, dos contextos de estágio, designadamente, da EPE e do 1º CEB, nos quais foram realizadas experiências de aprendizagem. Aqui ter-se-á em conta o ambiente educativo vivenciado, a caracterização do grupo/turma e as interações estabelecidas. Num último momento, será apresentada e analisada a metodologia de I-A, sendo apresentados os seus benefícios para a transformação e as reflexões provenientes das experiências estabelecidas.

2.1 CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O Agrupamento de Escolas, no qual se inseriu a PES, tem lugar na Zona Metropolitana do Porto, num dos concelhos mais populosos, em que as atividades económicas são centradas nos setores secundário e terciário, pertencendo à rede pública. Através do Despacho nº 13313/2003 (2003), foi concebido em 2003-2004 o presente Agrupamento, que incorpora 11 estabelecimentos em duas uniões de freguesias, garantindo o acompanhamento desde a EPE até ao 3º Ciclo. Com vista no alargamento do currículo, o Agrupamento de Escolas oferece diversos projetos e ofertas complementares, certificando a educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal e interpessoal defendido pelo Decreto-Lei nº 55/2018 (2018).

O PE dá ênfase ao lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (PE, 2021-2025, p. 2), tendo o objetivo de facultar às crianças um ambiente escolar acolhedor, “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, como defende a Lei nº 46/86 (1986, p. 3068). A consecutiva reformulação deste projeto dá-se sob os “olhares e considerações dos diferentes elementos da comunidade educativa” (PE, 2021-2025, p. 2), reconhecendo a importância dos mesmos para aumentar a qualidade da oferta. O PE baseia-se no que é defendido no PASEO, pretendendo “criar

condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (p. 5), visando a formação de seres autónomos e responsáveis e cidadãos ativos. O PE prende-se na inclusão, compreendendo a importância desta no desenvolvimento de competências e aprendizagens para enfrentar os desafios que o século XXI acarreta (PE, 2021-2025). Emerge ainda o princípio de uma educação orientada no aprender, favorecendo o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (PE, 2021-2025).

O Plano Anual de Atividades (PAA) pretende oferecer respostas aos objetivos definidos no PE, influenciando o planeamento das práticas educativas, já que o mesmo defende a formação integral das crianças, garantindo as condições adequadas ao desenvolvimento das suas capacidades. Destaca-se ainda a importância da participação das famílias, que devem ser mais implicadas e participativas no ambiente educativo dos seus educandos (PAA, 2023-2024).

A instituição cooperante abrange as valências de EPE e de 1º CEB, sendo que o edifício centenário dispõe, no rés do chão, de duas salas de atividades de Jardim de Infância e, no primeiro piso, quatro salas, uma para cada ano de escolaridade do 1º CEB. Além do referido, no rés do chão encontra-se o refeitório, utilizado na receção às crianças antes do início da atividade letiva do período da manhã, a biblioteca, maioritariamente utilizada nos momentos de apoio pedagógico, a sala de professores, seis casas de banho para as crianças, uma para os adultos e dois polivalentes.

Silva et al. (2016), defendem o espaço exterior como “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27), sendo um prolongamento do interior e vice-versa, no qual a criança tem a possibilidade de desenvolver as interações, contactar e explorar o meio. Deste modo, a instituição contempla um espaço exterior amplo, do qual as crianças podem usufruir nos momentos de recreio, sempre que as condições meteorológicas forem apropriadas, já que não existe uma cobertura para os dias chuvosos. Quando tal se verifica, a escola adotou como estratégia possibilitar às crianças a hipótese de permanecer nas salas a visionar um filme ou, no caso do 1º CEB, circular pelos corredores.

O espaço exterior encontra-se invisivelmente delimitado em duas áreas, já que as crianças que frequentam a EPE têm de permanecer na zona sob vigilância das assistentes operacionais, perdendo ambos os contextos pela pouca interação entre eles. O espaço dedicado ao 1ºCEB, contempla um campo com balizas e cestos de basquetebol. Em ambas as zonas, existem jogos gravados no chão, mas são poucas as suas utilizações.

Em termos de recursos materiais, estes estavam presentes numa quantidade suficiente. Na biblioteca da instituição, que era pouco usufruída, existiam vários livros. Em termos de

recursos de Educação Física, existia um armário com diversos materiais. Além destes, existia uma caixa com diversos brinquedos que era ocasionalmente levada para o exterior.

O horário de funcionamento da escola era das 7h30 às 19h30, sendo que o período letivo era das 9h00 às 15h30. Os horários das 7h30 às 9h00 e das 15h30 às 19h30 estavam ao encargo de assistentes técnicas da Câmara Municipal e de professores das AEC que desenvolvem atividades “com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Este regime de prolongamento era dirigido às famílias que não tinham compatibilidade com o horário letivo, sendo assumido pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), no caso da EPE, e pela Componente de Apoio à Família (CAF), no caso do 1º CEB, já que as AEC são de frequência opcional (Regulamento Interno, 2021-2025). No que concerne à alimentação, a Câmara Municipal encarregava-se de distribuir o lanche da manhã e da tarde, garantindo reforços saudáveis e como baixo teor em açúcares, implementando bons hábitos de alimentação.

Em termos de recursos humanos, a instituição era composta por quatro professoras do 1º CEB, sendo uma delas coordenadora da instituição, uma professora de Inglês, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo, uma professora de Português Língua Não Materna, três educadoras, sendo que uma substitui a titular durante um dia por semana, dado que a mesma se encontra ao abrigo do artigo nº 79 (Decreto-Lei nº 41/2012, 2012) e duas assistentes operacionais em EPE. Além dos referidos, incorporam a equipa educativa os técnicos e assistentes de ação educativa, as assistentes técnicas e os docentes das AEC.

2.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei nº 5/97 (1997), a EPE é caracterizada como a primeira etapa da educação “sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). O processo de ensino e de aprendizagem obedece a diversos fatores e especificidades, nomeadamente a organização do grupo, a organização do espaço, a organização do tempo e as relações que são estabelecidas com os diferentes intervenientes deste processo.

O desenvolvimento da criança organiza-se como um todo, logo todas as dimensões (cognitiva, social, cultural, física e emocional) atuam em conjunto. Igualmente, a aprendizagem

assume uma configuração holística, permitindo à criança atribuir sentidos em relação ao mundo que a rodeia, tal como compreender as relações que cria com os outros e construir a sua identidade (Silva et. al., 2016). O ambiente educativo deve ser promotor do desenvolvimento de aprendizagens nas variadas áreas, levando em consideração “que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et. al., 2016, p. 10).

As crianças têm de ser escutadas no ambiente em que vivem diariamente, tendo o direito a participar na elaboração e organização do mesmo, o que foi percecionado como sendo um dos cuidados tomados pela educadora cooperante. Assim sendo, de forma a garantir um ambiente educativo dinâmico, é crucial que seja feita uma observação e reflexão sistemática relativamente à funcionalidade do ambiente e à sua adequação pedagógica.

O primeiro momento da PES foi desenvolvido na sala 1 de EPE, com um grupo constituído por 25 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e seis anos. Não existiam crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) a registar, porém uma criança encontrava-se abrangida pelas medidas universais que “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 2921). No momento, a criança encontrava-se à espera de uma nova avaliação por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce, devido a atrasos no seu desenvolvimento, garantindo as “condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade” (Decreto-Lei nº 281/2009, 2009, p. 7298). De qualquer modo, não foram necessárias adaptações nas experiências desenvolvidas, apesar de, por vezes, a criança não demonstrar interesse em participar, principalmente naquelas com mais estímulos sonoros.

O grupo de crianças, revelava-se heterogéneo em termos de idades, o que permitiu que as interações e aprendizagens fossem ricas e desenvolvimento harmonioso (Silva et al., 2016). De facto, ao longo do tempo, tal demonstrou-se benéfico, já que, depois de bem integrados, os mais novos são capazes de alargar os seus conhecimentos, beneficiando de um duplo apoio, da educadora e das crianças mais velhas. Para além disto, o grupo também se revelava heterogéneo ao nível das necessidades e interesses, indo ao encontro do que Vygotsky defende através da ZDP, na qual as crianças vão aprender umas com as outras nas interações sociais.

De mencionar que foram sete as crianças que integraram o grupo pela primeira vez este ano letivo, sendo o processo de adaptação tranquilo, já que foram bem acolhidas. Apenas três

delas demonstraram alguma timidez, comunicando apenas quando eram estimuladas. Duas delas encontravam-se em período de adaptação, participando apenas na rotina da manhã. Todas as crianças, à exceção de uma, de nacionalidade brasileira, integraram o grupo desde o início do ano letivo, tendo esta chegado na terceira semana em que a díade estava presente no contexto.

No momento da observação não se encontrava a decorrer um projeto em sala, pelo que o par de formação redobrou a sua atenção para detetar interesses e necessidades. Deste modo, foi possível iniciar um projeto o quanto antes, recorrendo à metodologia de I-A e à MTP (cf. Capítulo III). Apesar do referido, a educadora defendeu em diversos momentos de reflexão a MTP, sendo aquela que opta por utilizar, respondendo aos interesses das crianças nos seus ritmos.

Ainda assim, parte do grupo, encontrava-se a participar num projeto do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, também na linha da investigação-ação, em colaboração com as educadoras, direcionando-se para a avaliação e intervenção nas competências de literacia emergente. Este projeto denominava-se “A brincar e a ler vamos aprender” e direcionava-se às crianças finalistas da EPE, sendo que apenas uma delas não se encontrava inscrita por falta de autorização do Encarregado de Educação. O projeto tinha como objetivo identificar crianças em risco de dificuldades de aprendizagem, encaminhando-as para um apoio específico.

Durante o período de observação foi notória a dificuldade de concentração das crianças, bem como lacunas no cumprimento de regras nos momentos em que tinham de escutar o adulto, preferindo brincar livremente. Outra necessidade, passava pelas carências na expressão e comunicação, dado que, algumas das crianças não tinham iniciativa própria em falar e outras apresentavam dificuldades ao nível articulatorio, requerendo de uma maior atenção na sua compreensão. Alguns problemas da fala e/ou atrasos no desenvolvimento, neste caso, de duas crianças, estariam relacionados com problemas durante o parto, como a educadora cooperante mencionou, sendo acompanhadas por profissionais exteriores à escola. Outra situação a documentar foi o comportamento desafiador de algumas crianças, que acabavam por destabilizar o grupo. Para além disto, nem todos aderiam às propostas realizadas, preferindo brincar autonomamente, o que não se demonstrou um impedimento, porém tentámos explorar propostas que se adequassem cada vez mais aos seus gostos e interesses, colmatando estas necessidades.

Partindo para os interesses demonstrados, observou-se que a área da matemática e jogos passou, após uma intervenção, a suscitar mais interações. Além disso, eram apreciadas as propostas que envolviam a dança e a expressão musical. Apesar do gosto pela culinária, foi necessário considerar duas crianças, dado que uma era intolerante à lactose e outra tinha alergias

severas no contacto com ovos, frutos secos, kiwi, entre outros. De ressaltar que, cada criança, como indivíduo único que é, apresenta as próprias necessidades e interesses, que podem advir de fatores externos ao ambiente educativo. Um dos fatores mais influentes é a família, devendo esta estar incluída e colaborar com a escola, acompanhando o processo educativo.

Na sala de atividades foi possível observar influências de modelos pedagógicos, como o MEM e o *High/Scope*, e princípios de *Reggio Emilia*. Tais observações foram provenientes de conversas com a educadora, que afirmou preferir intercalar os modelos pedagógicos, inspirando-se no melhor de cada um. Todavia, através da observação direta, identificaram-se algumas particularidades, tais como, os instrumentos de pilotagem utilizados pelo MEM, a autonomia dada às crianças e as dinâmicas como o mapa “Quero mostrar, contar ou escrever”, que incentivavam à partilha e às comunicações. No que concerne ao *High/Scope*, foi notória na organização do espaço a divisão por áreas de interesse, valorizando o “aprender a fazer”, implicando as crianças na sua rotina diária. Os princípios de *Reggio Emilia* foram observados, pela mestrandia, na organização dos materiais, sendo alguns provenientes da natureza, mas também pela arquitetura da sala, que permitia a entrada de luz natural e a observação da natureza. Além disto, a imprevisibilidade de cada dia era, por vezes, observada, sendo que a gestão do tempo detinha de um caráter flexível, sendo incentivado o trabalho colaborativo. Os modelos pedagógicos referidos caracterizam-se pela priorização da criança na construção do seu próprio conhecimento, sendo o adulto o mediador que tem o papel de “acompanhar mas também complexificar, lançando propostas com um maior grau de dificuldade em cada tarefa” (Cruz et al., 2015, p. 44).

A sala de atividades deve ser o local de privilégio à circulação livre, na qual a criança tem o direito a escolher com o quê e como brincar, sendo-lhe garantidos os recursos necessários. O espaço físico e os materiais devem acompanhar o seu desenvolvimento, garantindo um desafio progressivo. Em qualquer hipótese, o espaço deve ser percebido como um limitador ou constituir uma ameaça ao desenvolvimento, já que deve ser uma estrutura de oportunidades e um fator protetor, que garante segurança física e afetiva à criança, porque não há aprendizagem sem bem-estar (Silva et al., 2016). Neste sentido, o ambiente deve garantir materiais diversos que estimulem a curiosidade e possibilitem a tomada de decisões e a resolução de problemas (Silva et al., 2016). O ambiente tem de ser rico e estimulante, aberto à expressão e exploração, de constante adaptação às necessidades e capacidades de cada criança, permitindo criar momentos de desafio, essenciais para a evolução, bem como, permitir dinâmicas grupais, mas também individuais, garantindo espaços de privacidade. O ambiente na EPE desempenha um papel tão

fulcral no processo educativo que é considerado, por *Reggio Emilia*, o terceiro educador e no qual essencialmente é necessário criar condições para que a criança “aprenda a aprender”.

No contexto vivenciado, a sala de atividades era acolhedora e garantia uma boa luminosidade, como defendem as pedagogias de *High/Scope* e *Reggio Emilia* (Hohmann & Weikart, 2011) e encontrava-se organizada em áreas de desenvolvimento apelativas, provocadoras e funcionais, que não prejudicavam a acessibilidade, a visibilidade e a autonomia (Cruz et al., 2015). Estas eram fornecidas principalmente com materiais estruturados, apesar de outros, não estruturados, serem utilizados em atividades específicas. Os materiais disponíveis caracterizam-se como adequados às faixas etárias, sendo desafiadores, já que existia alguma rotatividade. Alguns encontravam-se com algum desgaste natural, porém encontravam-se numa quantidade adequada e ao alcance das crianças, garantindo a sua autonomia.

As mesas e as cadeiras presentes na sala não eram proporcionais ao tamanho das crianças, devendo ser mais pequenas, permitindo o empilhamento para criar um espaço amplo. A situação menos adequada foi vivenciada no refeitório, onde as mesas e cadeiras eram iguais para ambas as valências, não proporcionando o conforto necessário aos mais pequenos na hora da refeição, sendo necessário recorrer, frequentemente, ao uso de almofadas.

Como Zabalza (1992) defende, a disposição da sala de atividades “por zonas o por núcleos de interés es mucho más sugerente (...), permite um espectro de acciones mucho más diferenciadas y refleja um modelo educativo más centrado em la riqueza estimular y em la autonomia” (p. 126). Deste modo, as áreas de desenvolvimento presentes na sala de atividades serão de seguida analisadas. De ressaltar que as regras das áreas foram delineadas com o grupo, permitindo que houvesse mais autonomia na sua escolha. Em cada área encontrava-se o numeral identificador do número máximo de crianças, a sua identificação através do código escrito e da representação simbólica, visionando o trabalho colaborativo entre a educadora e o grupo, sendo que as crianças compreendem que têm o poder de se expressar através das suas representações.

Na área da expressão plástica, os materiais de pintura, os riscadores, os materiais de recorte e colagem, as folhas, a plasticina e as ferramentas de modelagem, estavam distribuídos em dois móveis. As produções podiam ser realizadas numa mesa oval, com capacidade para 12 crianças ou num cavalete, dedicado à pintura, com capacidade para duas crianças. As produções eram guardadas em locais identificados com o nome e a fotografia de cada criança.

A área da matemática e jogos era composta por um móvel e mesas, que após o início da PES, foram dispostas em L para uma melhor circulação. No móvel, encontravam-se diversos

jogos pedagógicos de encaixe – *puzzles*, cubos encaixáveis e peças magnéticas. Além destes, estavam presentes outros que permitem construir o conceito de número, a sequência numérica, tal como explorar as figuras geométricas e outros conceitos matemáticos.

Na área acima descrita reuniam-se jogos de construções, apesar de existir uma área dedicada a estas, delimitada por um tapete, que representa uma cidade, no qual se encontravam legos, carros e animais. Esta não era usufruída com uma intencionalidade educativa, o que a díade tentou contrariar através do incentivo à criação de sequências e registo das construções.

De seguida, a área da expressão dramática era composta por elementos que remetiam ao quarto – cama, berço, guarda-roupa com adereços – e à cozinha – mesa, bancos, estendal, tábua de passar a ferro, talheres. Durante a PES, foi adquirido um supermercado, que provocou a curiosidade, destacando a importância da rotatividade e de novos elementos que permitem o desenvolvimento gradual do grupo. Nesta área eram representadas experiências da vida quotidiana, o que permitia entender a perspetiva e o papel da criança em casa (Silva et al., 2016).

A área das ciências sofreu alterações em termos de localização e intervenção da díade, dada a curiosidade das crianças pelos seres vivos, pela natureza e pelo mundo. Aqui, encontrava-se uma balança, pesos de madeira, diversas lupas, pinças e animais de plástico. Além disto, encontravam-se alguns jogos relacionados com o corpo humano e com os animais.

A área da biblioteca e oficina da escrita tinha recebido transformações no ano anterior, aumentando o interesse pelos livros, tendo sido criada uma zona mais confortável. Este era um espaço procurado pelas crianças para momentos individuais. Em termos de livros, a variedade era limitada e alguns não se encontravam nas melhores condições. Existia ainda uma mesa que dispunha de letras magnéticas que eram utilizadas livremente pelas crianças no quadro branco.

Por fim, a área do acolhimento era delimitada por um tapete, no qual eram realizados o momento de acolhimento, a hora do conto, as atividades e reflexões em grande grupo e podiam ser explorados jogos da área da matemática e da área das ciências.

Após o início da PES, procedeu-se à alteração de algumas áreas, em termos de localização e disposição, criando espaços mais amplos. Estas mudanças foram discutidas com as crianças, atribuindo-lhes um sentido de responsabilidade por um espaço que também é deles.

O espaço exterior deve ser igualmente um espaço pedagógico, destacando a relevância em estimular na criança o respeito pela natureza, permitindo que experiencie livremente os seus ciclos, enquanto trabalha o corpo e ganha consciência corporal. No presente contexto, ambos os grupos da EPE partilhavam o mesmo espaço exterior e usufruíam dele nos momentos de

brincadeira livre após as refeições. Aqui a imaginação era desafiada, dado que o espaço não era composto por qualquer material, à exceção daqueles provenientes da natureza.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que a organização temporal tem elementos centrais e as transições entre os diferentes momentos da rotina devem ser fluídas, estabelecendo uma continuidade. Esta rotina permite que a criança tenha mais autonomia e autocontrolo ao longo dos diferentes momentos do dia, sem que seja necessário existir uma constante orientação.

Relativamente à organização do tempo, as crianças tinham oportunidade de usufruir das AAAF desde as 7h30, garantindo atividades lúdicas e didáticas. Depois, às 9h00, iniciava o período letivo na sala com o momento de acolhimento, tendo depois o momento de rotina de higiene, o lanche e intervalo das 10h15 às 11h00. De seguida, prosseguiam as atividades até às 12h00, voltando a realizar-se a rotina de higiene e o encaminhamento para o refeitório. Até às 13h30, hora do regresso à sala, o grupo era acompanhado pelas assistentes operacionais e pelos técnicos. O bloco da tarde culminava por volta 15h00, reunindo o grupo no tapete, no qual eram partilhadas as experiências, sendo que depois o grupo encaminhado para a rotina de higiene antes do lanche que perdurava até às 15h30, findando o tempo letivo. Após este horário, algumas das crianças retornavam a casa, porém a autarquia garantia as AAAF, até às 19h30, existindo ainda a possibilidade de frequentarem atividades pagas, desenvolvidas por professores específicos.

A sala de atividades era precavida de instrumentos de referência temporal, permitindo uma perceção do tempo e a gestão da rotina. Encontravam-se presentes instrumentos de pilotagem sugeridos pelo MEM, nomeadamente o calendário, o mapa de tarefas, o mapa de presenças e o mapa do tempo. Por fim, encontrava-se ainda presente um mapa de aniversários. Estes instrumentos permitiam a regulação das dinâmicas da sala.

As relações humanas são fundamentais para o nosso bem-estar, já que a nossa identidade se forma na relação com os outros, com o mundo e connosco próprios. Na EPE, o adulto deve ser o promotor de relações positivas, cooperativas e colaborativas, já que a qualidade desta relação irá influenciar as relações entre as crianças. Assim, no contexto, a educadora era a figura de referência a quem as crianças recorriam em momentos de resolução de conflitos ou de conquistas pessoais, existindo um respeito e afeto mútuos.

A educadora e as assistentes operacionais trabalhavam em colaboração, apesar do desafio da rotatividade, sendo que uma estava presente no bloco da manhã e outra no da tarde. Ainda assim, trabalhavam em harmonia na resolução de conflitos e nas reflexões. Apesar dos desafios, as assistentes operacionais tinham sempre em mente o desenvolvimento das crianças,

estabelecendo interações positivas com estas. As relações com as famílias eram favoráveis, dado que estas eram frequentemente integradas e colaborativas. De ressaltar que a família constitui sempre o primeiro microsistema da criança, ou seja, aquele que exerce maior influência na sua educação e desenvolvimento, defendido por Bronfenbrenner na perspectiva ecológica.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O segundo momento da PES foi desenvolvido numa sala de 1º CEB, com uma turma do 1º ano composta por 19 alunos, de nacionalidades portuguesa, brasileira e nepalesa, sendo 10 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Torna-se importante mencionar que a turma incluía um aluno com NAS, diagnosticado com Autismo Não-Verbal e abrangido pelas medidas adicionais, dado que as universais e as seletivas não se revelaram suficientes (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018). Este aluno, por não conseguir verbalizar os seus desejos, recorria a um caderno de comunicação alternativa com imagens claras e destacáveis para manifestar e comunicar as suas necessidades. No que concerne à compreensão, o mesmo assimilava instruções simples, sendo necessário estabelecer contacto visual. Em termos de método de ensino da leitura e da escrita, o aluno encontrava-se a seguir o mesmo que a restante turma, ainda que a apraxia da fala se tivesse demonstrado uma barreira, exigindo diferenciação pedagógica e adaptações curriculares significativas, sendo observado o recurso a atividades sensoriais e concretas e a possibilidade de se comunicar por meio de imagens, neste sentido, as atividades eram adaptadas ao seu currículo. Apesar da boa adaptação ao contexto escolar, como forma de garantir o sucesso das tarefas propostas e apoiar as rotinas diárias, o aluno era acompanhado permanentemente por uma técnica de ação educativa, por uma professora de Educação Especial ou por uma professora de apoio pedagógico. No decorrer da semana, usufruía de outros apoios, em tempo letivo, nomeadamente a Educação Física Adaptada, a Musicoterapia, a Terapia da Fala e a Terapia Ocupacional. O aluno tinha a sua rotina semanal afixada, sendo que a rotina diária era reforçada na mesa através das imagens. No que concerne às interações com os pares, tais não eram estabelecidas por iniciativa própria, demonstrando sensibilidade ao ruído da sala. Neste sentido, as atividades em pequeno grupo foram pouco frequentes, dando-se preferência às metodologias que prevalecem o trabalho em grande grupo e individual, sendo estas aquelas que melhor se adaptavam ao contexto vivenciado.

Neste paradigma humanista de chegar a todos e a cada um, encontrava-se incluída na turma uma aluna de nacionalidade nepalesa, que era apoiada por uma professora de Português Língua Não Materna, uma hora por semana, nos domínios da compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura, escrita, gramática e interação cultural. A comunicação em sala de aula era frequentemente realizada em inglês, apesar da aluna, ao longo do tempo, ter demonstrado uma maior autonomia no uso do português, sentindo-se mais confiante ao expressar-se por meio do idioma. No que concerne às aprendizagens, a aluna realizava as mesmas tarefas que a restante turma, manifestando algumas dificuldades ao nível da leitura e da construção de frases, mas demonstrava-se sempre muito interessada e organizada. Outros alunos ainda beneficiavam de apoios individuais, nomeadamente ao nível da terapia da fala, dentro e fora da instituição escolar, tendo um dos casos sido encaminhado para a saúde escolar, devido a problemas de linguagem.

No decorrer da PES, os momentos de observação direta e indireta constantes revelaram-se fulcrais no processo educativo, dado que permitem “considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor” (Foulquié, 1967, p. 715), nomeadamente identificar os interesses, as necessidades e os diversos ritmos de aprendizagem da turma e de cada aluno, facilitando a reflexão do profissional de educação, que culmina nas conclusões que contribuem para a melhoria das práticas e, conseqüentemente, das planificações desenvolvidas pelo par pedagógico (Reis, 2011). Perspetivando a turma no geral, era possível observar um grupo heterogéneo ao nível do desenvolvimento cognitivo, entre outros, dado que cada criança tinha a sua personalidade e identidade própria, complementando-se entre si (Ferreira & Santos, 2000). Além disso, ainda que já avançados no processo de transição educativa, continuavam a demonstrar-se um grupo curioso, com vontade de aprender, criativo e interessado pela descoberta do mundo que o rodeia, apesar de manifestarem dificuldades ao nível da concentração, o que se demonstrou uma problemática na gestão dos comportamentos em sala de aula.

No que concerne aos interesses da turma, num momento de observação foi possível compreender esta valorizava atividades interativas e sensoriais, realizadas em grande grupo. De acordo com a Lei nº 46/86 (1986), é mencionado como princípio geral da educação a promoção e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, por meio do diálogo e da troca de opiniões num espaço seguro que forma cidadãos capazes. Relativamente às áreas do currículo, o interesse mais evidenciado foi nas áreas da Matemática e das Artes Visuais. Para além do mencionado, a turma demonstrava maior motivação e disposição para atividades com recurso às TIC, nomeadamente através do manuseamento de recursos tecnológicos e de plataformas digitais.

Todos os aspetos estiveram presentes ao longo das planificações que a díade desenvolveu, respondendo aos interesses e criando espaço para que, por meio da interdisciplinaridade, o gosto nas restantes áreas aumentasse. Paralelamente, destaca-se o prazer pela realização de momentos de diálogo, dada a valorização pela exposição e partilha de ideias e sentimentos. Neste sentido, a professora titular, às segundas-feiras, dedicava um momento para quem se sentisse confortável expor um episódio do seu fim de semana, desenvolvendo as relações interpessoais. Assim sendo, foi possível observar o desenvolvimento da oralidade, do reconhecimento pela sequência de acontecimentos e do pensamento crítico, sem nunca esquecer a importância em valorizar o papel ativo do aluno e reconhecer o seu contributo para a formação de aprendizagens plenas e significativas (Cohn, 2005).

Em termos de necessidade de melhorias, a turma revelava algumas fragilidades na área do Português, no domínio da leitura e da escrita. No que diz respeito à leitura, alguns alunos apresentavam dificuldade em identificar as sílabas e discriminar o som das consoantes, complexificando a leitura de palavras e de frases. Relativamente à escrita, a insegurança mais observada revelou-se na produção de frases simples e na escrita das letras, dado que, por vezes, os alunos manifestavam dúvidas entre as letras manuscritas e as letras de imprensa. Como forma de ajudar a colmatar as dificuldades, alguns alunos beneficiavam de um acompanhamento mais específico, por parte de uma docente em coadjuvação pedagógica, auxiliando-os na prática e confrontando-os com as suas dúvidas para atingir mais sucesso, reforçando a autoestima. Neste momentos, pretendeu-se consolidar aprendizagens da área do Português e da Matemática, essencialmente ao nível da leitura e da escrita, bem como ao nível da aquisição do conceito de número, do desenvolvimento do cálculo mental e da capacidade de resolução de problemas.

Através desta observação, pôde-se refletir acerca das especificidades de cada contexto e a importância de envolver todos os alunos, garantindo o sucesso de todos nas aprendizagens, por meio de interações e estímulos positivos. O contexto apresentava alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, o que se traduzia numa frustração e inquietação por parte daqueles que terminavam a atividade mais rápido. Ainda neste aspeto, era possível verificar que a participação também divergia, sendo que alguns alunos não participavam por espontaneamente. Neste sentido, cabe ao docente identificar e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, tirando proveito da diferenciação pedagógica para que todos alcancem as aprendizagens esperadas. Como forma de garantir a motivação e o interesse de todos, realizaram-se atividades complementares, recorrendo a estratégias e recursos pedagógicos

variados que se adequassem às competências já desenvolvidas, adaptando ainda o tempo necessário a cada atividade. Além disso, como forma de estimular o relacionamento interpessoal, procurou-se desenvolver o *Peer Instruction* (cf. Capítulo I).

Foi também importante observar e refletir sobre a organização do espaço da sala de aula, enquanto ambiente educativo e espaço para novas aprendizagens. Dado que é crucial que a criança tenha liberdade, se sinta acolhida, confortável e valorizada para desenvolver e se envolver em experiências, torna-se necessário que a organização do espaço seja ponderada e refletida, tal como foi observado (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ainda no ambiente de sala de aula observado, é de realçar a amplitude do espaço, que era acolhedor e tinha uma boa fonte de luz natural, proveniente de três grandes janelas. As mesas estavam organizadas em três filas de quatro direcionadas para os quadros, o branco e o interativo, nas quais os alunos trabalhavam sozinhos ou em pares, promovendo a entreaajuda. Destaca-se que os lugares eram geridos de acordo com as necessidades de cada aluno. Em relação ao material escolar, cada aluno tinha na sua mesa os manuais escolares, o caderno e um estojo com material de escrita e desenho. A mesa da docente, encontrava-se à frente das mesas dos alunos, situada no canto esquerdo, juntamente dos contentores para a reciclagem, incorporados pelo grupo de quatro estagiárias que anteriormente dinamizou um projeto que permitiu sensibilizar para esta temática. Além disso, estavam ainda presentes na sala três armários, nos quais eram guardados os materiais pedagógicos, tais como os livros, os materiais de desenho (aguarelas, pincéis, papéis, material de recorte, etc.) e os materiais manipuláveis estruturados, como é o caso dos legos e dos blocos lógicos, recursos que apoiam o pensamento lógico-matemático.

Encontravam-se ainda presentes, na sala de aula, alguns recursos tecnológicos, tais como o computador com acesso à *internet*, o quadro interativo e *tablets*, utilizados em articulação com os manuais escolares, pela professora titular, visando incorporar os meios audiovisuais no processo de aprendizagem. As atividades mais apreciadas eram aquelas em que recorriam ao quadro interativo, destacando o interesse e a curiosidade que este recurso despertava. Deste modo, reforçou-se o papel pedagógico destes recursos e o desenvolvimento de hábitos e práticas tecnológicas para que os alunos adquiram um papel ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2012). Cada vez mais, as tecnologias digitais desempenham um papel importante na vida dos professores e dos alunos, sendo crucial que a escola acompanhe a evolução da sociedade digital, por meio da integração das tecnologias

digitais e de práticas significativas (Graça et al., 2020), tendo sido esta uma questão que o par pedagógico procurou desenvolver nas práticas educativas.

À semelhança do que acontecia no contexto da EPE, as paredes desempenhavam uma função pedagógica crucial, dando possibilidade de rever aprendizagens realizadas e os momentos vividos, refletindo o seu poder de comunicação com a comunidade educativa (Lino, 2007). Neste sentido, as paredes do lado direito da sala e da parte de trás eram forradas com um painel de cortiça que permitia a exposição de atividades e onde ficava valorizado e partilhado o trabalho de cada um. Ao longo da PES, procurou-se dar mais ênfase à utilização das paredes, estimulando a autonomia e o pensamento crítico dos alunos (Alcântara, 2000).

Partindo, de seguida, para a organização do tempo letivo, o horário funcionava das 9h00 às 10h30, existindo uma pausa de, sensivelmente, meia hora para o lanche da manhã. O segundo bloco da manhã tinha início no limite às 11h15, terminando às 13h00 para a pausa do almoço. As atividades letivas retomavam às 14h30, terminando às 15h30, hora a que começavam as AEC, de carácter facultativo, que variavam conforme o dia em questão.

Relativamente à carga horária de cada área curricular, a mesma era respeitada segundo a legislação em vigor, o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018). A par do horário predefinido, a professora titular garantia a flexibilidade curricular, criando espaço para dar resposta às curiosidades da turma, bem como às necessidades de cada um. A gestão flexível do tempo é determinante para o desenvolvimento de práticas educativas de articulação curricular, nas quais está presente a integração contínua de saberes (Leite, 2012). Ao longo da PES, percecionou-se o trabalho dedicado da professora cooperante ao adaptar as horas de trabalho que se encontravam definidas para cada área curricular, proporcionando momentos de articulação curricular, ainda que maioritariamente fossem visíveis momentos de compartimentação das componentes do currículo. A observação da dispersão do currículo levou à motivação da díade para a realização de um trabalho que se pretendeu melhorar através da inter e transdisciplinaridade durante as UA (cf. Capítulo III), enquadradas teórica e legalmente no Capítulo I.

A turma caracterizava-se pela sua facilidade nos relacionamentos e nas interações, estabelecendo uma boa relação entre professores, alunos, assistentes operacionais e famílias. Estas interações são a base para uma relação assente em princípios de segurança, confiança e bem-estar, essenciais para a partilha de sentimentos e pensamentos, nas quais se identificam as necessidades, vontades e dificuldades que conduzem a ação docente. Durante a PES, foi vivenciada uma relação de confiança, amizade e respeito mútuos entre a professora titular e a

turma, que dedicava na sua rotina diária, tempo para conhecer as crianças e resolver eventuais conflitos. As relações estabelecidas entre as docentes que intervinham na turma eram de cooperação, observando-se uma constante comunicação acerca de estratégias de ação para superar dificuldades. Já as relações aluno-aluno eram caracterizadas pela amizade e entreatajuda, sendo possível observar a dedicação em ajudar o próximo. No que diz respeito à relação escola-família foi possível observar-se, através da análise do PAA, algumas atividades incluídas no mesmo, compreendendo-se a vontade em integrar as famílias que mais interesse revelavam em envolver-se no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

A relação estabelecida entre as mestrandas e os alunos também se demonstrou respeitosa e assente na confiança. O mesmo sucedeu com a interação com a docente cooperante, dado que em tríade procurou-se proporcionar práticas educativas que fossem ao encontro dos interesses, das necessidades e das dificuldades dos alunos. A professora demonstrou sempre interesse e a disponibilidade para auxiliar o par pedagógico, por meio de reflexões acerca da ação.

Concluindo, reforça-se a importância da observação, da reflexão e da reflexão crítica colaborativa construída entre a equipa educativa, dado que se revelam instrumentos cruciais no processo educativo e desenvolvimento profissional. Tais, permitem agir em conformidade com as características de cada um, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e inovadoras. Além disso, ressalva-se a importância da metodologia de I-A na investigação e reflexão da prática, sendo a sua importância de seguida analisada.

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ultrapassamos uma época de profundas e rápidas alterações a nível científico, tecnológico, sociocultural, económico e político. Tais alterações instigam a escola e os seus intervenientes para a mudança dos cenários educativos. A conceção do docente, como elemento conservador do sistema e mero executor de propostas desenvolvidas por outrem, tem vindo a ser substabelecida pelo docente agente de mudança, colaborador na investigação e inovação pedagógica. Desta forma, surge implicado o desenvolvimento de competências profissionais particulares associadas aos novos desafios que enfrentará (Cardoso, 2014).

A investigação revela-se fulcral na formação e prática do futuro docente, garantindo o seu constante desenvolvimento, não apenas como profissional, mas como indivíduo, fortalecendo conhecimentos e competências profissionais fundamentais para uma prática significativa e refletida (Amaral et al., 1996). Neste âmbito, o docente assume um papel de investigador ativo na

procura de conhecimento e de soluções aos problemas, pretendendo melhorar constantemente a sua prática, ou seja, deparando-se com um constante questionamento e investigação da mesma. Neste sentido, no desenvolvimento da PES, a metodologia de investigação adotada sobre a prática foi a metodologia de I-A, dado que favorece a prática e a sua reflexão, já que na prática são levantados problemas que levam o investigador a refletir, assumindo uma vez mais que estas são inseparáveis (Latorre, 2003, mencionado por Coutinho et al., 2009).

Uma das definições mais supracitadas é da autoria de John Elliot, que refere que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (1991, p. 69). Logo, o autor defende que é necessário investigar uma situação para a melhorar, remetendo para o conceito de desenvolvimento, no qual é imprescindível compreender os ambientes e as ações de mudança. Deste modo, os docentes não se apoiam na metodologia de I-A como forma de melhorar o seu trabalho, mas também para alargar o seu conhecimento e a sua competência profissional (Máximo-Esteves, 2008).

Esta metodologia valoriza a prática, reconhecendo-a como elemento central, não esquecendo que a investigação, intercalada ao pensamento crítico e científico, fomenta problemáticas, questões e incertezas merecedoras de reflexão (Coutinho et al., 2009). É através da reflexão que se revela viável o reconhecimento de problemas, permitindo uma formação docente contínua, com base na prática reflexiva que é imprescindível para aceitar desafios e processos do quotidiano profissional (Decreto-Lei nº 43/2007, 2007).

A metodologia de I-A centra-se numa pesquisa prática, reflexiva e sistemática, que emerge da necessidade de solucionar problemas emergentes de contextos concretos e reais, agindo com vista à transformação da realidade (Coutinho et al., 2009). Deve então predominar a construção do saber para o progresso e compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo-se a experiência vivida e apoiando o aprender no saber fazer, saber ser, saber tornar-se e no aprender fazendo (Quadros-Flores et al., 2013). A prática e a reflexão têm uma relação de interdependência, dado que através da prática educativa emergem problemas, questões e incertezas, que se revelam oportunidades de reflexão. A metodologia de I-A é considerada uma estratégia de desenvolvimento profissional, baseada numa epistemologia construtivista, verificando que a prática educativa assume uma natureza única, indeterminada e problemática (Schön, 1987). Como defende Ribeiro (2020), o docente aumenta o seu conhecimento pela investigação, melhorando o ambiente e sucesso escolar, garantindo um bom desenvolvimento educativo abrindo espaço para todos se integrarem e aprenderem.

A principal finalidade da metodologia de I-A é apoiar os docentes na superação de desafios e problemáticas advindas da prática, adotando práticas inovadoras e refletindo acerca das mesmas (Altrichter et al., 1996). Neste âmbito, advém a problemática de investigação-ação, operando como um recurso ajustado ao aperfeiçoamento da educação, tal como ao progresso dos seus profissionais. Assim sendo, esta metodologia propicia uma colaboração dos intervenientes, permitindo uma articulação entre teoria e prática, afirmando que ambas não pertencem a mundos diferentes (Máximo-Esteves, 2008). Um dos advogados desta afirmação é Halsey (1972, citado por Cohen & Manion, 1990), que defende uma articulação entre a prática e a teoria, perspetivando a mudança nos ambientes, sendo fundamental realizar uma avaliação reflexiva, crítica e sistemática do processo, bem como, das mudanças concebidas pela intervenção.

Seguindo a linha de pensamento, o profissional de educação ao adotar uma metodologia cíclica e dialética como a I-A, deve centrar-se na observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Coutinho, 2014). Quando estes procedimentos se desenrolam em movimento circular dão começo a um novo ciclo, que “desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 366). Deste modo, um processo de investigação-ação não se limita a apenas a um ciclo, repetindo esta sequência de fases ao longo do tempo, visionando a mudança de práticas para alcançar melhores resultados. Assim sendo, o professor, no papel de investigador, explora e analisa consistentemente as interações que ocorrem durante o processo, sendo estas fundamentais para reajustes na investigação do problema (Coutinho et al., 2009).

A observação é o princípio da mudança e desempenha um papel crucial ao longo de toda a ação pedagógica, uma vez que é através das informações recolhidas acerca do contexto que se desenvolvem as adaptações, interações, planeamento e avaliação, tal como a análise e reflexão. Logo, a observação constitui-se como “naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Assim sendo, a díade recorreu à observação ativa, participante e sistemática para conduzir a ação e compreender os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades dos grupos e das crianças como seres individuais, garantindo a construção de uma planificação adequada e aprendizagens significativas. Para tal, foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente o diário de formação, as conversas com as docentes e entre a díade, os registos audiovisuais e fotográficos, as narrativas colaborativas, os guiões de pré-observação, as grelhas de observação e as notas de campo.

Máximo-Esteves (2008) afirma que o diário de formação é um recurso indispensável a um professor-investigador, permitindo o registo de notas de campo que advêm da observação – especificidades das crianças, diálogos, atividades, interações e posteriores reflexões. Este recurso apela ao aperfeiçoamento da capacidade de reflexão, de sistematização, de síntese e de comunicação. Dos dados emergem as narrativas colaborativas, que contemplam a reflexão dos três intervenientes, que se complementam através dos conhecimentos e experiências.

Da observação surge a planificação, de carácter flexível e integrado, construída através dos conhecimentos e dados recolhidos observados e refletidos. Nela pretende-se escutar o grupo, definindo objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, fomentando o progresso holístico da criança e uma aprendizagem construtivista (Zabalza, 2000). Como Diogo (2010) assegura, a planificação deve permitir a adequação de decisões pedagógicas às intenções educativas, ao contexto e aos interesses e necessidades das crianças enquanto seres individuais. Neste sentido, a mestranda realizou uma observação e reflexão contínua, garantindo a construção articulada de saberes que Silva et al. (2016) defendem. Por fim, o *feedback*, designadamente das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais acerca das planificações, através de sugestões de melhoria e a partilha de experiências e sabedoria também se revelaram essenciais para a construção de novos conhecimentos, permitindo uma constante reflexão sobre a prática.

De seguida, surge a ação, na qual se deve refletir criticamente antes, durante e após, adequando as futuras ações e estratégias (Abreu, 2004). Neste âmbito, os guiões de pré-observação revelaram-se uma excelente ferramenta de antecipação, dado que tornavam possível a reflexão acerca das estratégias e possíveis dificuldades, antevendo como se poderiam superar os obstáculos. No momento de ação, é imprescindível uma boa gestão do tempo, respeitando os diferentes ritmos, bem como a escolha dos materiais, garantindo a intencionalidade educativa. No fim, reflète-se para encontrar novos desafios que façam com que este processo de investigação seja cíclico. Esta etapa era realizada com a docente cooperante e, posteriormente, em díade, avaliando o que correu bem, as dificuldades sentidas e como se poderia dar continuidade ao processo, tendo sempre em mente a formação contínua.

De um modo geral, através da metodologia de I-A, a mestranda investigou acerca do contexto educativo, com o intuito de o compreender e melhorar, dedicando-se à sistemática observação, registando os dados mais importantes, que numa próxima etapa eram alvo de reflexão para a planificação, que convergia na avaliação dos dados e que continuamente beneficiam a transformação.

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

O profissional de educação, como investigador, procura refletir acerca dos resultados da ação pedagógica, com vista na melhoria das práticas (Oliveira-Formosinho, 2008). Torna-se fulcral descrever, analisar e refletir as ações desenvolvidas, através de instrumentos e estratégias, respeitando e valorizando o *feedback* dos agentes do processo, incluindo as crianças.

Desta forma, este capítulo encontra-se subdividido para apresentar uma breve descrição de algumas práticas educativas significativas desenvolvidas em ambas as valências, no âmbito dos projetos perscrutados, sustentadas nas bases dos pressupostos teóricos citados no Capítulo I e nas caracterizações dos grupos referidas no Capítulo II.

3.1 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período da PES iniciou com a experiência pedagógica na EPE, na qual se planificaram e desenvolveram ações baseadas numa observação contínua, sistemática, ativa e participante, que permitiram conhecer o contexto educativo, o grupo, o tempo pedagógico e as interações. Por meio da observação, identificaram-se as necessidades e os interesses das crianças e do grupo, tornando-se possível respeitar e valorizar os ritmos de aprendizagem de cada um, com vista ao desenvolvimento holístico e integrado. Tal como Ferreira (1989) afirma, o Jardim de Infância é o espaço no qual a criança assume o papel principal e “as suas necessidades são atendidas, onde se cria um ambiente para que se sinta aceite, respeitada, segura e acarinhada desenvolvendo a sua auto estima, auto confiança e autonomia” (p. 254). Ressalva-se ainda a importância da articulação de saberes teóricos, pedagógicos e didáticos para uma prática educativa intencional e fundamentada, em prol da criança como ser individual a nível socioemocional, cognitivo e motor (Oliveira-Formosinho, 2007; Resendes & Soares, 2002; Silva et al., 2006).

O recurso às OCEPE foi indispensável, já que as mesmas definem-se como “um conjunto articulado de princípios que (...) destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ludovico & Teixeira, 2007, p. 35). Como é referido pela metodologia de I-A, a avaliação possibilita a análise e reflexão, expondo falhas e pontos a manter, em benefício de uma mudança pertinente, contextualizada e significativa.

Assumindo um processo educativo em contínua reorganização, reconstrução e transformação, adotaram-se diversos pressupostos teóricos (cf. Capítulo I), nos quais a criança guia o seu próprio processo de aprendizagem, enquanto o adulto a auxilia, criando condições e estímulos para que ela se desenvolva de forma holística. Tal como se encontra mencionado no Capítulo I, a criança tem o Direito de Brincar (UNICEF, 2019), encontrando-se esta atividade “no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland, 2006, citado por Sarmiento & Silva, 2017, p. 46). É através do ato de brincar que a criança começa, de uma forma natural, a aprender, adquirindo diversas competências, já que à medida que se envolve com o espaço à sua volta, “constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de pertença ao grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 42).

O presente subcapítulo centra-se na descrição e análise reflexiva de algumas experiências no contexto de EPE, no âmbito do projeto desenvolvido por todos os intervenientes – o grupo, a educadora cooperante e a díade –, com base na MTP, sendo o objetivo primordial a integração das crianças como seres ativos na construção do seu próprio conhecimento e compreensão do mundo, confrontando os seus conhecimentos prévios com novas descobertas, o que permite a reestruturação do pensamento (Hohmann & Weikart, 1995). Além disso, mencionam-se ainda algumas ações que foram desenvolvidas para que existisse um fio condutor e documentação pedagógica que permitisse às crianças revisitarem o que tinham aprendido.

Na observação, o par de formação não presenciou uma rotina de leitura, por isso desenvolveu, em paralelo, um projeto de leitura ao qual o grupo designou “Hora das Histórias de Encantar”. Para esta dinâmica, foi indispensável a colaboração das famílias, de modo que as crianças lhes escreveram e ilustraram uma carta convidando-os a emprestar um livro. Durante a leitura, as crianças sentiam orgulho ao apresentar o seu livro, manifestando interesse em partilhar a sua opinião. A atenção do grupo foi um dos maiores desafios, dado que a maioria não demonstrava hábitos de leitura, distraíndo-se, mesmo com estratégias diversificadas. Neste sentido, a díade tentou, cada vez mais, que elas intervissem e participassem, nomeadamente através de elementos repetidos, sendo notório, no final da PES, um maior interesse pela área da biblioteca através da solicitação de momentos de leitura. De ressaltar que a audição de histórias permite que as crianças construam estruturas mentais através do estabelecimento de relações, despertando um interesse não só pelo conteúdo do conto, como pelas “formas de expressão” (Rodari, 2017, p. 184) utilizadas na sua leitura, permitindo-lhes estabelecer um contacto com a “língua materna, as suas palavras, as suas formas, as suas estruturas” (Rodari, 2017, p. 184). Por

meio desta rotina, as crianças desenvolveram o espírito crítico, ampliaram o mundo simbólico e as suas emoções sentindo-se, cada vez mais, parte da história (Jolibert, 2000).

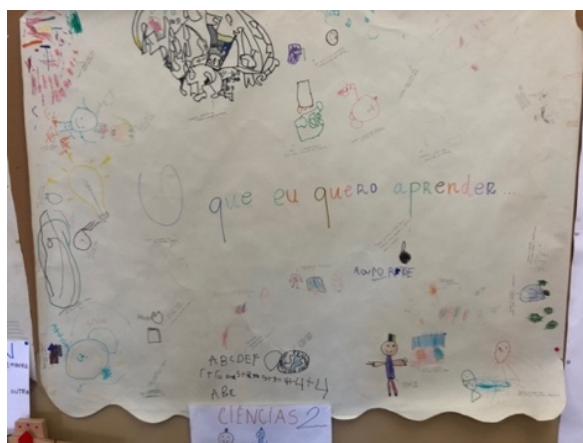
No que concerne ao espaço, a díade observou que este não favorecia as interações, as brincadeiras e as rotinas, optando-se, em conversa com a educadora cooperante e com o grupo, por alterar a disposição de duas áreas, criando zonas mais amplas na sala. Além disso, ao longo do projeto, por vontade do grupo, foram inseridos recursos utilizados em ações nas áreas de interesse, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e apropriação das crianças ao projeto.

O projeto desenvolvido com e pelas crianças, designado “Vamos Viajar Pelo Mundo?”, surgiu de um diálogo em grande grupo acerca do que gostariam de aprender, sendo-lhes sugerido que realizassem um registo em colaboração. Ao que a criança D disse, “Mas eu não sei as letras para escrever” e a criança DS respondeu “As crianças quando não saber escrever podem desenhar”, dando ênfase à arte como meio de expressão.

Neste sentido, foi realizado um mapa conceitual, em grande grupo, intitulado “O que eu quero aprender...” (Figura 1) com as representações de todos os interesses. Refletindo criticamente acerca deste painel, a mestranda teria optado por abrir espaço para novos registos, ainda que outras ideias fossem recolhidas verbalmente. Segundo Novak e Gowin (1996), o mapa conceitual serve “para exteriorizar os conceitos e melhorar o pensamento” (p. 17), ajudando a mesmos “tornar evidentes os conceitos chave ou as preposições a aprender, sugerindo, além disso, ligações entre o novo conhecimento e o que ele ou ela já sabem” (p. 39).

Figura 1

Mapa conceitual



Por meio do diálogo, o grupo revelou interesse em conhecer novos países (fase I), através do desenho da criança G e da ativação de conhecimentos prévios que permitiram compartilhar experiências de viagens e curiosidades que já tinham ouvido, nomeadamente “é na China que

fazem os brinquedos" (D), "em Portugal é onde vivemos" (DS), "na Austrália há cangurus" (IP), "eu já fui a França onde tinha aquela torre" (MS), "a minha família mora no Brasil" (T). Ao longo do diálogo, as crianças, foram ainda identificando o que gostariam de saber acerca de cada país, estabelecendo uma relação com o mapa concetual: "as comidas" (CS), "os animais" (IP), "a música" (MO), "a bandeira" (D), "os brinquedos" (CM), entre outros – estando aqui presente a fase II do projeto, a planificação e o desenvolvimento. Nesta conversa, foram definidas as viagens a realizar a cinco continentes, um termo do qual as crianças não se tinham apropriando, identificando-o inicialmente como sendo um "supermercado", mas percebendo, mais tarde, que esta era a convenção utilizada para dividir a Terra, encontrando-se cada um cercado por água. Neste sentido, durante a exploração do planisfério, os países que levantaram mais interesse e curiosidade foram o Brasil, a Angola, a Austrália, a China e Portugal.

De realçar que as planificações consideravam novos interesses, necessidades e sugestões, bem como os imprevistos do quotidiano, baseando-se num carácter dinâmico, de evolução e adaptação, nas quais as atividades se revelaram oportunidades de aprendizagem holística, segundo o paradigma socioconstrutivista (Vasconcelos et al., 2011). Neste sentido, e com base na intencionalidade educativa, desenvolveram-se práticas motivadoras e desafiantes, estimuladoras de interação, experimentação e reflexão, nas quais se valorizou a participação e mobilização de conhecimentos, o bem-estar, a autoestima e o espírito crítico. Assim, o grupo teve a oportunidade de estabelecer relações entre o que já conhecia e o que iria conhecer, sendo este momento fulcral numa prática que gera aprendizagens significativas (Coll et al., 2001).

Na fase III, a execução, valorizaram-se as diferentes linguagens e a investigação para a criação, exploração, transformação e manipulação, tornando esta viagem pelo mundo significativa e prazerosa para todas as crianças (Silva et al., 2016). Dado que o projeto envolvia a realização de viagens foi possível facilitar o contacto com diferentes culturas, hábitos e tradições, recorrendo sempre que possível a testemunhos reais. A fase mencionada decorreu ao longo de oito semanas, nas quais foram exploradas diversas atividades que reuniam como objetivo principal levar as crianças a conhecerem diferentes culturas e tradições, aprofundando os conhecimentos prévios e tornando-se capazes de "propor explicações, de desenvolver conjeturas e confrontar entre si as suas "teorias" e perspetivas sobre a realidade" (Silva et al., 2016, p. 86).

Em concordância com o mencionado, debateu-se com as crianças o que seria necessário para começarem as viagens de avião, sendo referida a mala, mas não o passaporte, o que resultou numa conversa acerca da funcionalidade do mesmo para viajar para fora do continente europeu.

Deste modo, foi possível promover o sentido de responsabilidade, tomando consciência da importância do documento de identificação, personalizando-o de forma única e pessoal. Antes de iniciarem as viagens, foi ainda criada uma mala, à qual recorreriam no fim de cada viagem, para organizarem as lembranças advindas de cada país, apelando à participação das crianças e avaliando as aprendizagens mais significativas. Noutra diálogo as crianças foram provocadas com a seguinte questão “Como é que podemos pagar os nossos bilhetes?”, à qual responderam “com dinheiro”, logo, o grupo, decidiu criar as suas próprias moedas e notas, ficando acordado que cada um receberia uma após a conclusão de cada atividade. Através desta estratégia, foi possível incentivar a contagem, a gestão do grupo e a concentração, já que cada um teria de estar atento à sua vez, fomentando também o trabalho em grande grupo.

Na primeira viagem, foram distribuídos diários de bordo, nos quais as crianças realizavam registos durante as ações e em momentos livres. Apesar de ter sido oferecido a todas as crianças um caderno igual, reflete-se que o empenhamento não se demonstrou consistente, principalmente pelas diversas idades, já que as crianças mais novas tinham de ser inicialmente guiadas por um adulto ou colega, fomentando a ZDP, ainda que, por vezes, a sua utilização fosse proveniente de uma provocação. No diário de bordo, para além dos registos das crianças, constavam ainda as curiosidades que as mesmas pesquisavam em casa, fomentando a participação das famílias e mantendo-as em contacto com o que era explorado. Nos momentos de reunião, as crianças tinham a oportunidade de partilhar as suas pesquisas, desenvolvendo competências de comunicação através da apresentação de conhecimentos. Na reflexão pós ação com a supervisora, a mestranda refletiu que este instrumento poderia ser enriquecido através da colagem de fotografias das ações ao lado das produções das crianças, permitindo que os pais estivessem mais integrados e facilitando a reflexão das crianças.

Durante as viagens, desenvolveram-se registos com as cores identificadas nas bandeiras, dando às crianças liberdade para as reproduzirem ou realizarem uma pintura abstrata, desenvolvendo as artes visuais por meio de diversas técnicas (Silva et al., 2016). Neste sentido, recorria-se a este momento para introduzir novas técnicas de pintura que se relacionassem com o país explorado (Figura 2). No Brasil, foram utilizadas as mãos, pela falta de atividades de cariz sensorial, sendo uma técnica apreciada pelas crianças sendo, mais tarde, utilizada pela educadora e pelas crianças em registos diários. Assim sendo, em Angola, foi proposta a utilização dos dedos. De seguida, na Austrália, foram utilizados os cotonetes, recriando a arte aborígine. Na China, foi proposta a realização do registo com aquarelas. E, por fim, em Portugal, foi utilizada a técnica do

carimbo através de rolhas de cortiça, sendo o nosso país o maior produtor de cortiça. Ao longo desta exploração, foram desenvolvidos conceitos como as formas geométricas, o reconhecimento e utilização das cores, a dimensão, o conceito de número e a orientação espacial.

Figura 2

Exemplos de produções de bandeiras



No início de cada viagem, através de uma encenação do aeroporto, eram comprados, com o dinheiro que tinham juntado no desenvolvimento das ações do país anterior, os bilhetes e as bandeiras do destino. Estes eram colados no passaporte, junto de um carimbo. Nestas encenações, recorria-se a recursos audiovisuais, nomeadamente efeitos sonoros de aeroportos e o som do avião a levantar voo. De seguida, o país era localizado com recurso ao planisfério, ao globo e ao *Google Earth*, consoante o interesse do grupo, sendo explorada, neste último, a localização da instituição. Neste sentido, foram desenvolvidos conceitos relacionados com a orientação espacial, nos quais as crianças localizaram “objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação” (Silva et al., 2016, p. 80), sendo ainda explorada a noção de localização e de espaço. De seguida, visualizavam-se imagens e vídeos ou testemunhos que permitiam a reflexão em grande grupo, sendo apresentados os monumentos, a gastronomia, os instrumentos e estilos musicais, as obras de arte e os animais do país. Os conteúdos anteriores foram mencionados devido ao interesse que as crianças demonstravam acerca de cada um.

A viagem começou pelo Brasil, devido à curiosidade em conhecer mais acerca das origens das crianças T e H, por estas terem pais brasileiros ou terem vivido no país. A ação mais impactante que se realizou neste país envolveu a dança e os instrumentos, ambos do interesse das crianças. Deste modo, o grupo foi dividido em dois, sendo que enquanto um se encontrava a dinamizar uma coreografia, no polivalente, o outro escutava a música “Dança da Mãozinha”, na sala, identificando os instrumentos utilizados, como era habitual na audição do Orelhudo. Registaram-se alguns diálogos como: “Eu ouvi uma maraca” (G), “Eu ouvi isto” (IM) (apontando

para os ferrinhos), “Eu ouvi o tambor” (T), sendo que cada um elegeu um instrumento para acompanhar o ritmo. Este momento revelou-se desafiante, dado que a maioria das crianças demonstrou interesse em utilizar o tambor, sendo que a mestranda optou por circular o instrumento no decorrer da música, satisfazendo a curiosidade de todos. O segundo grupo que a mestranda acompanhou nesta atividade demonstrou outro conhecimento acerca do ritmo da música, uma vez que tinham acabado de dinamizar a coreografia com a outra mestranda, reconhecendo imediatamente os instrumentos. Apesar do interesse gerado pelo tambor, este grupo demonstrou-se mais recetivo à sua partilha ao longo da audição. No fim, surgiu o seguinte comentário: “Mas e agora vamos dançar todos juntos?” (C), sendo que rapidamente o grupo todo aderiu. A respetiva coreografia permitiu desenvolver a lateralidade, a concentração e “o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros” (Silva et al., 2016, p. 57), sendo esta uma necessidade do grupo. Já a ação desenvolvida com os instrumentos permitiu estender o vocabulário musical, algo que foi trabalhado no decorrer da PES com a díade e a educadora cooperante, através da audição do Orelhudo, que a docente já utilizava previamente.

Além disso, consagrou-se como um momento de concentração, no medida em que as crianças tinham de acompanhar o ritmo da música original, estabelecendo a cooperação do grupo, a partilha de instrumentos e a ligação do domínio de educação física através do “desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al., 2016, p. 43). No geral, a ação desenvolvida permitiu “valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016, p. 59), neste caso em concreto, o samba, como um género musical brasileiro, que mais tarde se descobriu ser proveniente do semba, um género musical de Angola.

Referindo brevemente outra ação que se prendeu na descoberta do Brasil como o país detentor de mais espécies de borboletas no mundo, devido ao seu clima, sendo investigadas algumas espécies. As mesmas foram impressas e plastificadas, numa grande quantidade, no âmbito de desenvolver noções matemáticas – conjuntos, sequências e diferenças –, não correndo como esperado, dado que as crianças não tinham conhecimentos prévios adquiridos. No decorrer da investigação, foram pesquisados os nomes das borboletas, algo que marcou as crianças, bem como o ciclo de vida da borboleta, que permitiu diálogos acerca do mundo físico e natural, nos quais foram identificadas e relacionadas características entre as diferentes fases (Silva et al., 2016). As borboletas permaneceram na área das ciências e as crianças continuaram a sua exploração utilizando diversos instrumentos presentes nessa área e os diários de bordo.

Apesar do entusiasmo que a fase inicial do projeto gerou, a díade, em conversa com a educadora, refletiu acerca da quantidade de ações desenvolvidas, compreendendo que tinha sido explorada muita informação e a maioria do grupo não estava a acompanhar, recordando-se apenas das experiências de cariz sensorial e daquelas que deixaram uma marca no espaço. Neste sentido, nas seguintes planificações, o objetivo passou pelo foco numa ou duas curiosidades do país, emergindo as restantes da participação das famílias.

A viagem retomou para Angola, descobrindo-se, por meio das curiosidades, que era o país de origem de uma das mães, sendo aqui explorados os trajés coloridos e com padrões, devido ao interesse que suscitaram nas crianças após a visualização do vídeo da testemunha. Inicialmente as crianças tiveram oportunidade de manusear tecidos provenientes do país, sendo comentadas as suas características “Este é fofo” (D), “Este é grosso” (H), “Eu gosto mais deste” (B). Partindo, de seguida, para a representação dos mesmos, em modelos tridimensionais. As crianças, ao depararem-se com as caixas de cartão com a representação de um menino e de uma menina, decidiram atribuir-lhes nomes, apesar de tal não estar planificado, as estagiárias proporcionaram esse momento de votação, no qual foi necessário realizar uma contagem de votos para perceber qual era o vencedor, desenvolvendo, desta forma, o raciocínio matemático – contagem, comparação e cardinalidade –, bem como, o sentido de responsabilidade e de respeito pela opinião do outro e a consciencialização democrática.

Seguidamente, as crianças foram distribuídas por três mesas, cada uma com uma caixa, em grupos que garantiam a heterogeneidade ao nível da idade. O grupo compreendeu que o objetivo seria reproduzir ou produzir padrões, explorando as formas geométricas, sendo poucas as intervenções, dada a apreciação pelos momentos artísticos, nos quais se pretende desenvolver a capacidade expressiva e criativa (Figura 3) (Silva et al., 2016). Algumas das crianças demonstraram um maior envolvimento, pelo que lhes foi dado espaço para a sua continuação.

Ainda relacionado com os trajés e acessórios, as crianças, noutra momento, produziram um colar individual, com contas grandes e coloridas (Figura 3). O objetivo passava pela realização de sequências com as contas, apesar de apenas algumas crianças atenderem a esta instrução, a mestranda concorda que o mais importante foi o facto de as crianças realizarem uma exploração livre do material, desenvolvendo a motricidade fina e a destreza manual (Vieira & Condessa, 2017). Além disso, cada uma teve oportunidade de escolher até 12 contas, permitindo que todos tivessem o mesmo número, apesar da criança V referir, “Mas eu só quero 10, é o meu número preferido”, não se constatando um impedimento, dado que a regra era terem no máximo 12 peças.

Esta exploração consolidou um momento de contagem e uma experiência em que as crianças eram livres para escolher as peças que queriam, com uma regra. No decorrer desta atividade tornou-se possível a exploração das operações, como a adição e a subtração, para a contagem das contas, realizada através da correspondência termo a termo, desenvolvendo-se o conceito de número, garantindo que a construção do mesmo é progressiva e parte do concreto e das ações e atividades do quotidiano da criança (Barth, 1993; Silva et al., 2016).

Figura 3

Produção artística de trajes e produção de colares



A seguinte viagem foi para a Austrália, na qual se destacou uma atividade de cariz sensorial, em que o prazer, o jogo e a criatividade se uniram com uma intencionalidade (Vale et al., 2019). Neste sentido, exploraram-se os símbolos aborígenes que os povos indígenas provenientes deste país utilizavam nas suas representações, uma vez que não reconheciam o código de escrita. Nesta continuação, as crianças apropriaram-se rapidamente do seu significado, por reconhecerem que este povo utilizava a mesma forma de expressão que elas, ou seja, o desenho. No desenvolvimento desta ação, juntamente com o seu significado foram observadas produções artísticas em que os mesmos se encontravam. Surgiu então o seguinte diálogo, “Mas como é que eu sei que este é o símbolo da mulher?” (IP), “Podemos fazer os nossos desenhos” (V), “Posso fazer o sol?” (FP). Apesar de alguns símbolos serem semelhantes às representações das crianças, existiam outros em que tal não se verificava, então decidiu-se identificar cada símbolo com desenhos no verso, facilitando o primeiro contacto e a sua apropriação.

Numa outra fase, após o reconhecimento dos símbolos por grande parte do grupo, foi realizada uma atividade sensorial, através da metodologia ativa de rotação por estações, respeitando o ritmo de cada um, na qual as crianças foram estimuladas a recorrer ao diário de bordo para realizar o registo da ação. Numa das estações, encontravam-se caixas de areia e os diversos símbolos impressos, tendo estas despertando um grande interesse, visto não ser um

recurso comum na sala de atividades. Já na outra, estavam presentes os símbolos plastificados e diversos materiais que permitiam a sobreposição nos cartões (Figura 4). De notar que a variedade de materiais era extensa e que grande parte, nomeadamente aqueles provenientes da natureza, foram recolhidos pelas crianças durante os momentos de brincadeira no exterior, abrindo espaço para provocações que incentivaram as classificações dos diferentes materiais por tamanho e cor, proporcionando o contacto com a natureza, como defende a abordagem *Reggio Emilia*.

O par de formação dividiu-se entre as estações, auxiliando-se na apresentação da atividade. Na estação das caixas de areia, que a mestranda assumiu e orientou, as crianças podiam utilizar um galho ou as próprias mãos para representar os símbolos, tendo liberdade para explorar livremente a areia. É possível identificar esta exploração diferenciada, ou seja, que se distinguiu da que tinha sido exemplificada, quando G disse “Beatriz, estou a fazer o formigueiro” e a mestranda reconheceu a representação tridimensional que estava a ser produzida ao mesmo tempo que se desenvolviam noções geométricas. Além disso, surgiu a ideia de criação dos próprios símbolos, quando a criança T, após uma conversa acerca dos registos que já tinha realizado dos símbolos procedeu a dar um abraço à mestranda, que logo incentivou ao registo de um novo símbolo. Na sua produção, a criança T registou uma pessoa e depois disse “Agora faz o teu”, ao que a mestranda concluiu a representação adicionando outra pessoa ao abraço, permitindo que a criança criasse as suas próprias narrativas e conhecimento (Figura 4).

Esta atividade permitiu ainda desenvolver, de uma forma lúdica e dinâmica, os grafismos, fomentando desta forma a emergência da linguagem escrita através da sensibilidade estética, tal como é defendido por Silva et al. (2016). Ao longo da atividade valorizou-se o processo evolutivo de cada criança, deixando de lado a dimensão de beleza, dado que esta “não se restringe ao visual da obra, mas ao encanto geral que esta emana” (Sans, 2007, citado por Santos, 2015, p. 5). O envolvimento nesta atividade foi notório “através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11), provocados por meio do brincar e reforçando a ideia que “a diversidade de práticas educativas (...) possibilitam conhecimentos às crianças para responderem a desafios e necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos” (Marta, 2017, p. 45).

Figura 4

Exploração dos símbolos aborígenes



Na metade do projeto, o interesse pela leitura foi crescendo, devido à rotina de leitura. Neste sentido, após um momento de leitura a criança D comentou “E nós podemos fazer um livro?”, sendo que imediatamente todo o grupo se interessou pela ideia e foi-lhes sugerida a criação de uma história sobre as viagens. Desta forma, ao longo dos momentos de brincadeira livre, algumas crianças foram-se reunindo em pequenos grupos para dar início à recolha de informações, de uma forma muito livre, tornando-se possível avaliar o impacto das ações e os conhecimentos construídos. Durante esta produção, algumas crianças começaram a demonstrar interesse em realizar as ilustrações do livro, tendo oportunidade de o concretizar. Após a conclusão do projeto e finalização do livro, no dia da divulgação do projeto, o mesmo foi oferecido às crianças, em formato físico, ficando exposto na biblioteca e, ainda, disponibilizado aos pais, em formato digital, como um compilado das ações desenvolvidas ao longo do projeto.

A viagem continuou pela China, sendo identificada, através de diversas imagens, a poluição, aproveitando a oportunidade para sensibilizar as crianças para as questões de Educação Ambiental e de Educação para a Cidadania com a introdução de contentores seletivos na sala de atividades. Compreendeu-se, desde o início da PES, a necessidade de desenvolver esta ação, principalmente após terem sido denotados diversos conhecimentos prévios através de diálogos informais, reforçando que as crianças praticavam a reciclagem em suas casas. Após a chegada do contentores e depois de várias ações que pretendiam igualar os conhecimentos do grupo, foi possível observar a adesão cada vez maior aos ecopontos depois dos momentos de lanche, no sentido em que descartavam corretamente os resíduos produzidos. Durante as semanas seguintes, foram notórias novas aprendizagens, tais como, “Não podemos meter o papel sujo no contentor azul” (CS).

Apesar desta sensibilização, que se estendeu a toda a escola, pela necessidade de práticas que envolvessem a Política dos 3 R's, a ação mais impactante neste país foi a dinamização de

jogos asiáticos ou que estabelecessem uma relação com a China. Esta ação desenvolveu-se com alguns propósitos, um deles, foi a disponibilização de jogos que permitissem o desenvolvimento de competências como o raciocínio, o outro passou pela sensibilização da área da garagem/construções (cf. Capítulo II), uma vez que nesta não eram desenvolvidas brincadeiras intencionais, sendo visitada maioritariamente pelas mesmas crianças, que apenas brincavam com os carros. Neste sentido, através da simulação da construção da muralha da China, os blocos encaixáveis obtiveram um destaque e as crianças perceberam a liberdade que estes lhes ofereciam para criarem qualquer coisa. Ações como a descrita foram sendo realizadas ao longo da PES, com o intuito de incentivar o uso mais premeditado desta área, nomeadamente nos momentos de brincadeira autónoma. Estas ações não eram planificadas, surgindo do interesse espontâneo das crianças nas brincadeiras, porém a mestranda incentivava as representações das produções tridimensionais, fomentando a ligação entre a área e a expressão plástica e matemática. As crianças demonstravam um enorme orgulho nas produções que realizavam, exprimindo a vontade de as partilharem com o grupo nos momentos de reunião, por vezes acompanhados da construção tridimensional. Além disso, num destes momentos a criança T referiu “Não gosto desta pista”, apontando para aquela que estava representada no tapete que delimitava a área, ao que mestranda sugeriu a criação de uma nova, com um pedaço de cartão presente na sala de atividades. Após a construção e uso da mesma, a criança teve iniciativa de a partilhar com o grupo “Esta é a minha pista e podem brincar com ela” suscitando um aumento na procura daquela área para experimentar a nova pista. No dia seguinte a criança T ficou frustrada ao reparar numa diferença “Quem pintou a minha pista com rosa?” ao que a B disse “Fui eu, desculpa, acho que fica mais bonita assim”, “Não faz mal B, fiquei chateado, mas também gosto” (T). Todas as ações espontâneas geraram um impacto, dado que o grupo ficou alerta para novas possibilidades daquela área, despertando o seu interesse.

Aliados à recriação da muralha da China foram postos em ação os seguintes jogos: jogo da memória, *mikado* e *tangram* (Figura 5), sendo que o grupo explorou esta atividade ao mesmo tempo que se desenvolveu um ateliê de postais com a educadora cooperante. O jogo da memória permitiu desenvolver de forma lúdica a memória, bem como a orientação no espaço, sendo constituído por imagens de elementos culturais da China já observados e que as crianças voltaram a referir. Já o *mikado*, possibilitou desenvolver competências de destreza ao nível da motricidade fina, bem como a concentração. Este jogo foi construído com o recurso a paus de espetada, utilizados noutra atividade, sendo pintados nas extremidades com tinta azul ou vermelha e

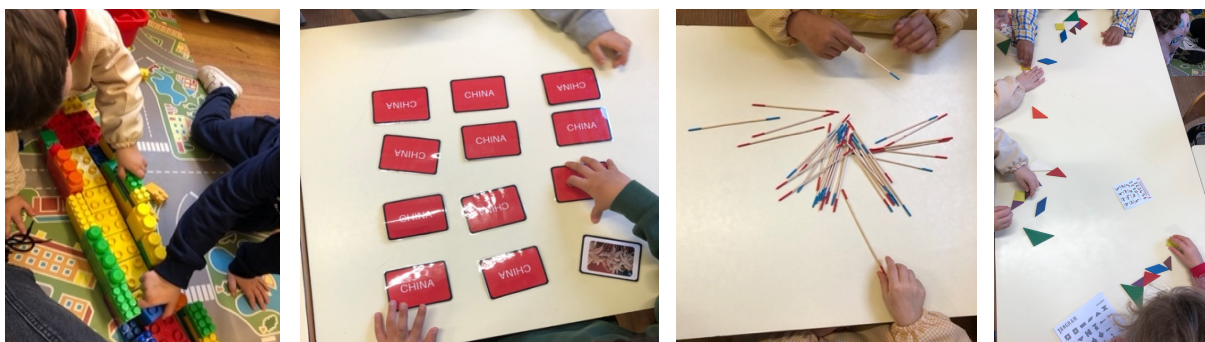
apenas um deles foi pintado com ambas as cores. As regras do jogo original foram alteradas, ou seja, cada criança podia apenas colecionar pauzinhos com a cor que escolhia no início do jogo, adquirindo aquele que tinha duas cores para ganhar. Por fim, o *tangram*, favoreceu o desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade, por meio sete peças geométricas, que permitiam recriar diversas figuras ou desenhos, com ou sem o auxílio de um papel com diferentes opções.

Os jogos explorados incentivaram a entreatajuda e o reforço da ZDP, através da observação ativa e atenta das crianças, observando-se os conhecimentos prévios das crianças mais velhas face às regras, nomeadamente do *mikado* e do jogo da memória: “MO tens de esperar que eu jogue, temos de jogar uma de cada vez” (CS, 5 anos), “Olha, era a carta que querias” (MO, 3 anos), “Muito bem, põe lá, vou tentar lembrar-me onde ela estava” (CS). A partir deste diálogo, no jogo da memória percebeu-se que a criança mais velha detinha mais conhecimentos prévios, acerca do jogo, do que a outra criança, porém prestou-lhe auxílio, fazendo-a compreender as regras e o objetivo, tais como, cada um só pode jogar na sua vez e temos de nos recordar onde é que as cartas que foram viradas estavam. Situações semelhantes foram vivenciadas durante a PES, permitindo que as crianças mais velhas adotassem um papel de “professores uns dos outros e demonstraram ter jeito para se ajudarem umas às outras” (Strandberg, 2007, p. 18), tornando-se visível o intervalo entre o “nível real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto”, face ao “seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto” (Yudina, 2007, p. 5).

Concluída a ação, os jogos, por opção do grupo, foram guardados na área da matemática e jogos e utilizados nos momentos de escolha autónoma, sendo presenciadas diversas conversas entre as crianças, principalmente no jogo da memória, pelo auxílio das imagens que permitiam a identificação dos elementos. De ressaltar que “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, citado por Sarmiento & Silva, 2017, p. 40), sendo tal crucial para despertar o sentido de organização, o respeito pelos outros e pelas regras, bem como, para promover o desenvolvimento motor e cognitivo e a transversalidade de saberes.

Figura 5

Jogos desenvolvidos na exploração da China



Por fim, a viagem e o projeto terminaram com o regresso a Portugal, onde se explorou a cultura nacional, mais presente nos conhecimentos prévios do grupo. Neste sentido, a mestranda destaca um momento de culinária, no qual as crianças estiveram particularmente envolvidas e as áreas de conteúdo e de aprendizagem não encontraram barreiras. A ação desenvolvida deu seguimento à exploração de Portugal, iniciando-se com a seguinte pergunta “O que acham de fazermos um pastel de nata gigante para o nosso lanche?” à qual todo o grupo aderiu rapidamente. A mestranda partiu para um breve diálogo, no qual tentou perceber os conhecimentos prévios das crianças, explicando a origem do doce conventual. Lançou-se, de seguida, a provocação “E se ao invés de uma tarte de nata, fizéssemos duas? Uma para nosso lanche e outra para oferecermos amanhã aos pais?”, uma vez que no dia seguinte as famílias visitariam a instituição no âmbito da divulgação do projeto. Após o diálogo, o grupo foi encaminhado para um momento de higiene das mãos, identificando este como o ponto de partida para o início de uma atividade de culinária. De seguida, dividiram-se por duas mesas, tendo a oportunidade de confrontar problemáticas do quotidiano, envolvendo quantidades, medidas e relações de ordem temporal (Figura 6). As medições foram realizadas com o auxílio de copos de iogurte e colheres de sopa, explorando livremente os ingredientes e os instrumentos de medição e medidas não convencionais e facilitando a reprodução da confeção com as famílias. Outra tarefa que se desenrolou, simultaneamente, foi o registo da receita, para que a mesma pudesse ser confecionada com os pais, dado que algumas crianças já tinham referido em diversas situações que apreciavam esse momento em família. Esta técnica de registo proporcionou uma abordagem à linguagem escrita, adequada a um contexto estabelecido, respeitando as suas múltiplas potencialidades e funcionalidades, tais como a compreensão e a transmissão de uma mensagem, apreciando momentos promotores de entusiasmo pela escrita e pela leitura.

Durante confeitura do doce, as crianças tiveram oportunidade de alternar a tarefa, denotando que foram poucas as intervenções dos adultos, uma vez que o grupo desenvolveu uma rotação exímia. Esta situação tornou-se fundamental para a criação de laços, uma vez que tinham de se respeitar uns aos outros e compreender o poder da partilha, da ajuda e da cooperação. Além do referido, desenvolveu-se o sentido de responsabilidade, autonomia e confiança. De notar que, no dia em que a ação foi desenvolvida, estavam presentes apenas 16 crianças, o que facilitou a gestão do grupo, possibilitando um maior envolvimento. A preparação possibilitou o desenvolvimento da destreza ocular manual, a atribuição e distribuição de tarefas e o sentido de convivência em comunidade, experienciando-se diferentes realidades e manuseando diversos objetos que fomentaram o interesse e a curiosidade pela aprendizagem. As experiências que envolvem a culinária revelam-se fundamentais na EPE, propiciando o contacto com diferentes ingredientes e objetos que permitem que a criança recrie estes momentos e crie as suas próprias narrativas na área do fazer de conta, desenvolvendo-se a nível cognitivo, prático e motor.

Figura 6

Confeitura da tarte de nata



Para assar o preparado, recorreu-se ao forno industrial do refeitório da instituição, que não permitiu deixar a tarte com a aparência tostada por cima. Porém, tal não se revelou um entrave para a sua degustação, já que as crianças partilharam que gostavam mais assim do que com o típico queimado. O momento de partilha do doce com os pais contribuiu principalmente para a autoestima das crianças, sendo que as mesmas, à medida que a ofereciam, descreviam o processo de confeitura e como o tinham apreciado, “Tens de provar mamã, fui eu que fiz” (C), “Está muito boa, temos de fazer lá em casa!” (mãe da C). Tal como a mãe da C, outros familiares revelaram o interesse em reproduzir a receita e lembraram momentos de culinária com as crianças. Esta atividade permitiu desenvolver conceitos matemáticos, dado que nestas faixas etárias as crianças estão mais dispostas à aquisição destes conhecimentos matemáticos quando

tais estão relacionados com o quotidiano (Moreira & Oliveira, 2003). Tal como é referido pelas OCEPE, esta aprendizagem “requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva et al., 2016, p. 74).

No que diz respeito à fase IV do projeto, surge a divulgação e avaliação. A divulgação foi realizada no último dia da PES, em que as famílias estiveram presentes na parte da manhã. Durante a fase final do projeto, surgiu o interesse na sua divulgação às famílias e aos amigos da escola, neste sentido, começaram a ser organizadas as produções artísticas, para as bancas dos países, sendo este igualmente um momento de avaliação, sendo possível, através de um diálogo, relembrar com as crianças os conhecimentos adquiridos, bem como perceber as atividades mais significativas. Além disso, o par de formação compilou num vídeo, imagens de momentos vividos com e pelas crianças e os vídeos de testemunhos reais, como de manifestações culturais do grupo, no âmbito música e dança, sendo visível o entusiasmo através de comentários que iam realizando ao recordarem-se dos momentos vivenciados, tendo sido o comentário “Mãe/Pai sou eu” o mais repetido. Neste momento, foi realçada a importância da inclusão e valorização das crianças, através de uma seleção equitativa de fotografias e vídeos.

Neste seguimento, as famílias exploraram livremente as bancas com as produções das crianças e os recursos utilizados durante as ações, degustando a tarte de nata confeccionada no dia anterior. As crianças fizeram questão de guiar os seus acompanhantes, sendo perceptível a sua alegria, entusiasmo e dedicação na apresentação do que tinham desenvolvido, demonstrando segurança durante esta visita. Por outro lado, as famílias também se demonstraram empenhadas e interessadas em visualizar as produções das crianças, perspetivando, de uma forma global, o projeto que tinham acompanhado através dos diálogos que as crianças tinham em casa.

Já no bloco da tarde, o grupo convidou a comunidade escolar possibilitando-lhes a exploração das bancas e do vídeo. Neste momento, algumas crianças demonstraram interesse em falar sobre o que aprenderam, apoiando-se principalmente na mala que foi construída ao longo do projeto e no livro, demonstrando uma facilidade na comunicação e um desenvolvimento na área de expressão e comunicação oral, “conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação” (Silva et al., 2016, p. 73). Todavia, algumas crianças, face à presença dos mais velhos, demonstraram-se reticentes e preferiram não falar, pelo que tal foi respeitado. Neste sentido, a mestrandia reflete que as visitas à sala de atividades deviam ter sido faseadas, evitando a grande acumulação de pessoas, que geraram desconforto em algumas crianças. Apesar disso, ambos os

momentos possibilitaram o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social do grupo, contribuindo para a aquisição de competências linguísticas, nomeadamente a expansão do léxico, proporcionando as interações e relações com a comunidade escolar, fundamental para a fomentação de valores e regras imprescindíveis para uma boa convivência social.

No que concerne à avaliação, esta caracterizou-se como contínua, sendo criados momentos de diálogo, ao longo das semanas, nos quais se refletia acerca do projeto, tendo sido a observação uma grande aliada, dado que se foi percebendo um crescente empenhamento das crianças, e o prazer que o projeto lhes dava. As representações artísticas espontâneas do grupo foram outro fator que permitiu comprovar o interesse pelo projeto e o impacto que este gerou no desenvolvimento de capacidades de pesquisa e análise, denotando-se como essenciais no processo educativo, já que expressam os sentimentos, os desejos e a realidade. Estas produções artísticas devem ser valorizadas, comportando-se como um objeto de exposição na sala de atividades, sendo que foram diversas aquelas que se afixaram nas paredes. Produções estas em que era dada à criança a total liberdade para se expressar, não sendo limitada por alguém ou imposta uma forma de serem realizadas, tal como deve ocorrer sempre em contexto educativo (Lavelberg, 2013). Outro fator que permitiu avaliar o interesse do projeto foi a adesão e comprometimento às curiosidades que pesquisavam com a família, dado que algumas das crianças não se esqueciam de as ir trazendo. Estas curiosidades demonstraram-se cada vez mais recorrentes, uma vez que as famílias também se foram inteirando do projeto, através de conversas com as crianças, que assumiram o papel de messageiras, encaminhando momentos e aprendizagens vivenciadas na sala de atividades para o contexto familiar, sendo tal valorizado pela maioria das famílias, que se demonstraram envolvidas na procura de novos saberes com as crianças. Além disso, devido à curiosidade despertada no grupo pelas viagens, revelou-se o desejo de continuar a viagem até aos arquipélagos, Açores e Madeira, dado que tal surgiu numa das curiosidades que uma criança trouxe de casa, acerca de Portugal. Deste modo, foi iniciada a exploração das ilhas, com a educadora cooperante, pouco antes da PES terminar, sendo que a criança DS afirmou “Agora podemos viajar de barco”, identificado que a viagem seria feita no Oceano Atlântico, revelando conhecimentos prévios da criança.

Torna-se, neste momento, importante refletir acerca de todo o projeto, reconhecendo que este poderia ter ido mais ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, respeitando cada vez mais os seus ritmos e, eventualmente, viabilizar a criação de relações com as comunidades de outros países, mesmo que tal não permitisse a visita a todos os países

inicialmente identificados. Neste sentido, reforçar-se-ia a escuta ativa nas planificações, recorrendo, mais frequentemente, às curiosidades provenientes da investigação em casa. Ainda assim, o projeto foi ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, promovendo aprendizagens significativas e ações estruturadas, respeitando que “a motricidade, o movimento, a atividade física e jogo são formas de ação fundamentais nas primeiras idades” (Neto, 2020, p. 206), respondendo aos objetivos delineados.

Durante o período da PES, as relações foram fundamentais na ação educativa, permitindo estabelecer interações e desenvolver ações, com base na confiança e respeitando o carinho e atenção que cada criança necessitava para o seu desenvolvimento transversal e envolvimento no processo. Neste sentido, foi notória a crescente participação do grupo que se revelou constante e ativa e na qual se identificou a aquisição e apropriação de novas descobertas e aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, as ações desenvolvidas, com e para as crianças, devem articular as diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016), atendendo às necessidades para um desenvolvimento holístico, pleno e integrado, dado que este “processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10). De forma que as práticas educativas sejam contextualizadas e significativas, é necessária a realização de uma observação constante, criteriosa e crítica, nas quais o importante nunca será o produto final, mas sim o processo até ele, inserindo as crianças na investigação e dando-lhes espaço para uma exploração livre. Neste sentido, será possível o desenvolvimento de práticas transformadoras, por meio da reflexão, na qual a criança é o centro da ação e se procura ampliar as suas competências e capacidades de forma holística.

Destaca-se a observação, planificação e reflexão das ações desenvolvidas, com os intervenientes do processo educativo e com o grupo, já que tal origina o desenvolvimento de competências e estratégias essenciais para a ação docente, que se caracteriza como constante, sendo composto por um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p. 145).

Por fim, ressalva-se o trabalho colaborativo estabelecido entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, que permitiram as diversas experiências e o desenvolvimento profissional, crendo que ninguém educa sozinho e “a construção social, cooperativa e sociocomunitária não se desenvolve por decretos ou por imposições exteriores” (Marta, 2015, p. 135). Os saberes profissionais foram construídos ao longo das diversas

experiências vivenciadas e por meio de contínuos questionamentos e reflexões, tanto individuais, como com outros intervenientes do processo (Alarcão & Tavares, 2003). O momento de estágio neste contexto da EPE, contribuiu para a formação inicial da mestranda, proporcionando o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e, ainda, a evolução de capacidades profissionais na qualidade de educadora estagiária.

3.2 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática desenvolvida no 1º CEB contribuiu para o enriquecimento de diversas competências profissionais, por meio de momentos significativos, nos quais esteve assente uma prática reflexiva e investigativa que viveu das interações pedagógicas estabelecidas entre os diferentes agentes do processo educativo. Estas interações colaborativas entre a díade com as crianças, com a docente cooperante e com a docente supervisora institucional permitiram a partilha de saberes e vivências, cruciais para os momentos de reflexão que levam à melhoria das práticas educativas a nível pessoal e profissional. Além disso, a prática colaborativa, na qual as crianças também se encontram inseridas e desempenham um papel ativo demonstrou-se primordial para identificar características, interesses, necessidades e motivações, garantindo o desenvolvimento de práticas que valorizem a heterogeneidade do grupo.

Tal como foi referido no Capítulo II, a mestranda pretendeu seguir, na sua prática, a metodologia de I-A, que nos seus fundamentos defende que o docente deve ser capaz de desenvolver “práticas pertinentes, oportunas e adaptadas” (Fonseca, 2012, p. 27), aspirando à melhoria da sua ação pedagógica. A metodologia permitiu desenvolver ações pedagógicas mais significativas e intencionais, na medida em que pela observação participante e sistemática foi possível identificar e recolher dados acerca dos interesses, das necessidades e das especificidades, bem como compreender as relações estabelecidas entre os pares e a docente cooperante e as rotinas da sala de aula (cf. Capítulo II). Os diálogos estabelecidos com a professora cooperante também permitiram compreender as necessidades a desenvolver com a turma, tal como as estratégias mais adequadas para garantir um desenvolvimento holístico de todo o grupo.

Toda a ação desenvolvida encontrou-se apoiada nos documentos orientadores e normativos, mencionados no Capítulo I, bem como na mobilização de saberes teóricos, pedagógicos e didáticos que respeitam e valorizam o aluno como um indivíduo único (Silva et al.,

2016). De modo que as UA fossem significativas e contextualizadas, a díade apoiou-se nos dados recolhidos e na observação participante direta e indireta, valorizando o papel ativo e central dos alunos na construção de conhecimentos, capacidades e atitudes, dado que estes “são o centro da gravidade dos projetos de educação” (Trindade & Cosme, 2016, p. 9). Ao longo da PES, existiu uma preocupação em promover aprendizagens globalizantes e articuladas, recorrendo a metodologias e estratégias ativas, dando respostas às necessidades e dificuldades evidenciadas pela turma.

Durante as duas primeiras semanas no contexto, o par de formação deu enfoque à observação direta e indireta e identificação de interesses e necessidades evidenciados pelos alunos, compreendendo, de modo geral, o contexto no qual estavam inseridos e as dinâmicas da sala de aula. A partir da terceira semana da PES, a díade começou a elaborar as UA inclusivas, significativas e contextualizadas, sendo que as intervenções pedagógicas foram organizadas desta forma, permitindo uma articulação entre as várias áreas do saber, potenciadoras de inter e transdisciplinaridade. Neste sentido, de uma forma gradual e alternada, entre a díade, iniciou-se o exercício da prática profissional colaborativa e cooperativa, na qual se privilegiavam os momentos de co construção de saber, por meio da reflexão conjunta. As UA permitiam realizar uma melhor gestão, principalmente do tempo, sendo determinante planificar na prática profissional, uma vez que a planificação apresenta racionalidade e organização nas ações e atividades previstas, com as quais se pretende atingir determinados objetivos. Assim, a planificação orienta a ação e prepara o futuro, assumindo um carácter flexível (Diogo, 2010).

Dada a impossibilidade de apresentar e analisar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, foi selecionada uma UA, na qual se irá refletir acerca de atividades desenvolvidas com e para a turma. Assim, inicialmente será contextualizado o projeto relativamente à sua origem, os principais objetivos e o seu percurso ao longo das fases da MTP (cf. Capítulo I). A prática pedagógica centrou-se numa abordagem projetual, nomeadamente a MTP, na qual foi possível o aluno assumir-se como principal agente do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizadas e respeitadas as suas especificidades (Katz & Chard, 2009; Kilpatrick, 2007).

Ao longo das semanas de observação participante, a díade reconheceu que os alunos apresentavam um grande interesse pela arte, principalmente pela audição de músicas, pela pintura, pela dança, entre outros. Além disso, nos diálogos mediados pela docente cooperante, os alunos demonstravam o interesse nas diversas formas de arte, identificando atividades que realizavam nos fins de semana e desejos para o futuro, tais como: “A minha mãe disse que no

próximo mês vamos a Barcelona visitar museus" (F), "Eu gostava de visitar a Mona Lisa em Paris" (MM), "Hoje podemos ouvir fado?" (M), "Esta semana vou ter a minha prova de *ballet*" (F).

Neste sentido, surgiu a necessidade de estabelecer um diálogo em grande grupo acerca do projeto que gostariam de desenvolver, dando-se início à fase I da MTP. O diálogo e a partilha definem-se como essenciais na rotina dos alunos, dado que "as aprendizagens derivadas do diálogo entre pares são mais rápidas, mais profundas e têm um impacto sobre as outras aprendizagens escolares" (Daniel, 2000, p. 141). Assim sendo, foi apresentada uma máquina fotográfica que se encontrava com o rolo vazio. Deste modo, seria necessário que cada um realizasse uma representação, por meio do desenho, daquilo que gostaria de aprender. Numa fase posterior os trabalhos foram apresentados, encontrando-se aqui presente a fase II da MTP, dado que os alunos definiram alguns interesses que gostavam de colocar em ação, bem como questões para as quais teriam de encontrar uma resposta, como "Eu gostava de aprender a costurar" (MP), "Como é que eu posso fazer teatro e espetáculos?" (M), "Eu gosto de jogos para ganhar pontos" (R), "Gostava de aprender todas as letras do alfabeto" (D).

Esta apresentação desenvolveu o diálogo e a discussão em grande grupo, ambos fundamentais para que o aluno se sinta parte da turma e que perceba o seu papel como indivíduo com uma opinião, aumentando a sua autoestima e a relação com os pares (Hohmann & Weikart, 2011). A troca de ideias contribui para uma aprendizagem mais significativa, já que o aluno estabelece, mais facilmente, relações entre aquilo que já sabe e aquilo que vai conhecer (Coll et al., 2001). Assim sendo, definiu-se que o projeto a desenvolver estaria relacionado com as diferentes artes e formas de expressão, nomeadamente aquelas que os alunos referiram.

Após o momento de diálogo surgiu uma máquina fotográfica real, que os alunos poderiam manusear na sala de aula e utilizar para registar os momentos das atividades. Neste sentido, foram discutidas e escritas algumas regras essenciais à sua utilização, tendo sido este trabalho conduzido pelos alunos, que necessitaram de pouca mediação. Numa fase posterior, foram partilhados *links* de acesso à plataforma *Padlet* com as famílias, de modo que estas pudessem acompanhar o processo dos seus filhos, por meio das fotografias que os próprios capturavam. O *Padlet* encontrava-se organizado por semanas, facilitando a sua leitura e rápido acesso para a escrita de comentários, de preferência por parte das crianças. Desta forma, tornou-se possível estabelecer uma comunicação entre as famílias, o par pedagógico e todos os envolvidos no processo educativo. Ainda que a adesão não tivesse sido a esperada, a plataforma era semanalmente atualizada e lembrada aos alunos que realizaram comentários como: "Adorei

fazer este trabalho”; “Sem dúvida têm feito do M um menino mais feliz, obrigada”; “Eu gostei de jogar com os meus amigos” e “Eu gosto muito da minha escola”.

Nesta linha de pensamento, surgiu o projeto “O Poder da Arte”, que tinha como principais objetivos sensibilizar o sentido estético e artístico, fomentado o gosto pela apreciação das diferentes circunstâncias culturais, consciencializar para o poder expressivo da arte e fomentar o respeito pelas diversas formas de arte. Assim, o par de formação construiu as UA de modo que em cada semana se destacasse um tipo de arte, tendo selecionado a música, a pintura, a literatura, o teatro, a escultura e a dança. Apesar de cada semana dar especial enfoque a uma arte, encontrava-se constantemente presente uma articulação entre elas, sendo que a fotografia as unia. A díade trabalhou sempre para que existisse um encadeamento coerente entre o currículo e as temáticas desenvolvidas, proporcionando “tanto [...] a melhoria das aprendizagens, como [...] a excelência dos resultados” (Morgado & Silva, 2018, p. 43).

A UA “O que posso esculpir hoje?” que terá um maior destaque neste subcapítulo, fez parte da fase III da MTP. A execução, teve como ponto de partida as seguintes questões: “O que é preciso para fazer uma estátua?”, “Como me consigo expressar através de uma estátua ou escultura?”, “Como é que posso fazer uma estátua?”. Esta UA integrou, de modo articulado, a abordagem do grafema <z>, encontrando-se também presente a temática da escultura. Esta abordagem surgiu da observação dos momentos de brincadeira ao ar livre, sendo o jogo das estátuas bastante apreciado, bem como o interesse em realizar pequenas esculturas recorrendo a materiais naturais, à plasticina e aos legos. Além disso, o interesse e o respeito pelos animais também foi algo bastante presente ao longo do *brainstorming*, por isso, decidiu-se incorporá-lo na planificação, descobrindo nomes de animais nos quais o grafema <z> e as sílabas za/ze/zi/zo/zu, bem como az/ez/iz/oz/uz se encontravam presentes.

Ao longo da UA e nas seguintes começou a ser desenvolvida uma estratégia de melhoria da gestão do ruído na sala de aula, criando uma responsabilidade em forma de desafio a ser cumprido pelos alunos, denominado: “Guardião do Silêncio”. Neste sentido, eram distribuídos crachás, elegendo um elemento por mesa para ser responsável pela gestão do ruído no desenvolvimento do trabalho individual, a pares ou em grupo. Apesar de as regras não terem sido escritas, existiu um momento de diálogo que permitiu os alunos definirem regras e objetivos. Inicialmente, foi necessária bastante mediação e orientação, alertando os guardiões para a sua função, mas, no final da PES, a maioria já era capaz de gerir autonomamente o ruído e apoiar os colegas, sendo visível o entusiasmo ao receberem esta responsabilidade.

A UA iniciou com a audição da música “Fungágá da Bicharada”, do Avô Cantigas, conhecida pela maioria, que acompanhou a letra. Depois da audição ativa, foi aberto um diálogo no qual se identificaram os animais mencionados na música e onde é que eles poderiam viver, sendo, desta forma, iniciada a exploração da temática dos animais. Assim sendo, foram identificados *habitats* como a savana, a selva, a casa, a quinta e o zoológico, sendo ainda nomeados os animais que os poderiam frequentar. Através deste diálogo, pretendia-se que os alunos chegassem à palavra zoológico, de forma a iniciar a exploração do grafema <z>, o que de facto aconteceu e tornou possível a exploração de um texto no qual foram identificadas as sílabas za/ze/zi/zo/zu.

O interesse pela identificação e reconhecimento do grafema que ainda não tinha sido explorado foi aumentando, por isso iniciou-se o treino da caligrafia, na forma maiúscula e minúscula, apresentando-a inicialmente no quadro branco, seguindo a estratégia adotada pela professora cooperante. Seguidamente, para um contacto inicial com a caligrafia propôs-se a utilização de tabuleiros com arroz, ressaltando a importância das experiências sensoriais nesta faixa etária (Figura 7). A utilização destas estratégias de treino de caligrafia surgiu de forma a colmatar as dificuldades a nível da motricidade fina identificadas em alguns alunos, tal como dificuldades mais específicas demonstradas pelo aluno com Autismo Não-Verbal, que se demonstrava mais envolvido em atividades deste género. Deste modo, a díade tentou criar diversos momentos, por meio de experiências sensoriais, que permitissem um contacto inicial com a caligrafia.

Figura 7

Treino da caligrafia do grafema <z> em tabuleiros com arroz



No seguimento desta experiência, foi realizada uma atividade de escrita criativa, semelhante a outras anteriormente desenvolvidas, porém com o tema “Eu fui ao zoo e vi...”, na qual se pretendia que os alunos imaginassem uma visita ao jardim zoológico e descrevessem o animal que viram. Os momentos de escrita começaram a ser desenvolvidos pela díade devido a observações que tinham realizado das crianças nos momentos de pausa, em que algumas

recorriam a blocos para realizar pequenas anotações e desenvolver a escrita e a criatividade. Após a primeira experiência em sala de aula, com o apoio de imagens em formato de banda desenhada, foi possível observar a animação que todos demonstravam perante a atividade registando-se comentários como “Amei escrever a minha história!” (R), “Agora que já sei escrever, em casa posso fazer as minhas próprias histórias” (F). A escrita criativa foi um dos métodos que permitiu desenvolver o prazer por esta ação, tendo sido explorados diversos estímulos como auditivos e visuais. Depois da realização da parte escrita era pretendido que os alunos realizassem uma ilustração que fosse ao encontro daquilo que tinham escrito. Por norma, estas atividades eram realizadas numa folha para este propósito, facilitando a posterior apresentação.

Seguidamente, os alunos, na sua vez, dirigiam-se “ao palco” para ler a sua história aos colegas, tendo sido possível observar a criatividade e imaginação de cada um, dado que no desenvolvimento destas atividades foram apresentadas estratégias de escrita, como foi o caso das rimas, das adivinhas, da utilização de palavras da mesma família, entre outros exemplos que surgiram dos próprios alunos. Todos demonstravam iniciativa em participar, ainda que alguns alunos apresentassem dificuldades no processo de escrita, algo que a díade teve em consideração e agiu desde o início, de modo que todos se sentissem incluídos. O aluno com NAS era igualmente incluído, tendo a oportunidade de se expressar através de desenhos. As apresentações dos trabalhos desenvolvidos permitiam desenvolver a comunicação oral, bem como a leitura de pequenos textos com articulação e prosódia adequadas. Além disso, permitia que os ademais revelassem curiosidade em emitir sem juízos de valor, demonstrando que sabiam escutar e interagir face ao contexto vivenciado (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Uma das maiores dificuldades encontradas no decorrer das apresentações foi a gestão do ruído do grande grupo. Neste sentido, a díade começou a realizar questões acerca das histórias apresentadas e percebeu que o grupo se encontrava cada vez mais envolvido, apesar de mais tarde se ter sentido novamente a necessidade de inovar e recorrer a tabelas de registo, nas quais os alunos teriam de anotar elementos-chave das narrativas dos colegas. Neste sentido, nesta atividade, poderia ter-se optado por realizar um gráfico ou uma tabela de contagem dos animais observados nas narrativas, indo ao encontro do que foi anteriormente mencionado e permitindo que os alunos se encontrassem todos envolvidos, evitando as distrações e as chamadas de atenção que poderiam afetar a leitura das histórias.

Dando seguimento à temática dos animais, foram apresentados três origamis de animais que poderiam ter sido observados numa visita ao Zoo, pedindo aos alunos que realizassem uma

votação para eleger aquele que gostariam de reproduzir. Rapidamente a turma, através do diálogo, decidiu que a melhor forma de realizar esta votação seria colando os origamis já construídos no quadro branco, sendo que de seguida cada um teria oportunidade de realizar uma marca por cima do seu preferido. Estes momentos de votação, apesar de causarem alguma euforia, revelaram-se cruciais no exercício de uma cidadania ativa, visando a formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários que reconhecem os seus direitos e os seus deveres, respeitando os outros por meio do diálogo, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (Direção-Geral da Educação, 2013). No processo de construção dos origamis, em grande grupo, os alunos apoiaram-se uns aos outros, utilizando linguagem que remetia às figuras geométricas, como por exemplo “K, tens de dobrar a folha para fazer um triângulo” (R). Apesar do momento de construção dos origamis ter permitido recordar conhecimentos matemáticos anteriormente adquiridos, algumas das crianças demonstraram menos facilidade em seguir os passos apresentados, uma vez que manifestaram algum comprometimento da motricidade fina. Ainda assim, por meio da entreajuda e das relações interpessoais estabelecidas, foi possível que todos realizassem o origami da borboleta, partindo de seguida para a criação de uma composição, em formato de desenho, em que a mesma estivesse inserida. Em conversações com as crianças, as mesmas compreenderam que as esculturas também podem ser realizadas através do papel. No dia seguinte, dando continuidade ao trabalho, cada aluno apresentou a sua composição, bem como, foi promovido o trabalho a pares, através da escrita de frases que descrevessem a ação da borboleta. Neste sentido, para além de se desenvolverem competências a nível da comunicação oral, foi também possível exercitar o treino da escrita de frases simples.

De seguida, realizou-se um diálogo acerca dos animais de uma quinta e os seus filhos, que culminaria nas celebrações do Dia da Mãe. Através desta leitura, enfatizou-se a questão de que todos temos uma mãe, mas que podemos nascer de formas diferentes. Assim, num diálogo em grande grupo, foi possível compreender os conhecimentos prévios das crianças. As intervenções, exceto duas, revelaram-se corretas, dado que pelo que foi compreendido a maioria das crianças já tinha realizado um projeto acerca desta temática em contexto de EPE, recordando que os animais poderiam nascer através de ovos ou através da “barriga” da mãe. As intervenções incorretas, como foi o caso de “O que crocodilo nasce da barriga da mãe” (G) e “Os coelhos nascem dos ovos” (M), foram rapidamente corrigidas pela turma, que explicaram aos colegas que os crocodilos colocam ovos no ninho e os coelhos, ao contrário do que acontece na Páscoa, “nascem da barriga da mãe”. Através destes diálogos compreendemos a importância da partilha, sempre

com a mediação necessária, dado que a partir desta é possível compreender os conhecimentos prévios das crianças e observar como estas constroem novos conhecimentos.

Partindo dos dados que obtiveram ao longo no nosso diálogo foi possível construir um gráfico, neste caso, de pontos, que diferenciasse os animais ovíparos dos vivíparos. A escolha do gráfico utilizado partiu da turma, visto que achou que esta seria a melhor forma para organizar os dois conjuntos de animais. Num momento posterior à representação gráfica, analisaram-se os dados, permitindo desenvolver a capacidade de “ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando o(s) dado(s) que mais e menos se repete(m) e dados em igual número, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 34). Para além da explicação acerca da organização do gráfico de pontos, abriu-se ainda oportunidade para explorar outros elementos obrigatórios, como são exemplo o título e a legenda. Este momento contou com diversas participações dos alunos dado que a informação se encontrava exposta para todos no quadro branco. Os alunos com menos facilidade conseguiram responder às questões colocadas, dirigindo-se ao quadro quando necessário para visualizarem o gráfico construído, potenciando o sentido de pertença. Assim, através da análise foi possível aferir quantos animais tinham sido identificados, qual era o número de animais ovíparos e o número de animais vivíparos, bem como para qual das duas categorias tinham sido identificados mais animais.

Num momento posterior, de forma a desenvolver a motricidade fina, a sensibilidade estética e a criatividade, os alunos foram desafiados a eleger um dos animais que tinham mencionados ou outro, reproduzindo-o através da plasticina (Figura 8). No caso de escolherem um animal que não estava presente no gráfico, teriam de identificar se este era ovíparo ou vivíparo.

Figura 8

Realização de esculturas com plasticina



De seguida, realizou-se uma atividade “Quem sou eu?”, que consistia num jogo no qual uma criança dirigia-se à frente da sala, sendo que no quadro branco era escrita uma palavra que

contivesse a letra z. O objetivo do jogo era desenvolver a capacidade de “saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 8), permitindo ao aluno descobrir qual era palavra escrita no quadro, sendo que a restante turma teria de lhe responder encontrando estratégias de comunicação não-verbal, como foram exemplos ou gestos, a mímica, os desenhos e a escrita. Inicialmente alguns dos alunos começaram por utilizar a voz, quebrando a regra definida, deste modo, foi necessário realizar uma paragem no jogo e definir uma consequência para quem desrespeitasse a regra. Os jogos são importantes, na medida em que “envolvem regras e interação social, e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia” (Kamii & Declark, 1992, p. 172). Neste sentido, foram sugeridas ideias como “Quem falar não joga mais” (D), “Quem falar não joga na próxima ronda” (B) e “Quem falar fica a descansar” (S), tendo a turma concordado que quem não cumprisse a regra ficaria a descansar até ao final da ronda, continuando a ter oportunidade de jogar na vez seguinte. Esta paragem no jogo revelou-se fulcral para que os alunos refletissem acerca do comportamento e agitação, compreendendo que para o bom funcionamento do jogo era necessário estabelecer regras em conjunto e que existiria uma consequência. A consequência definida foi ao encontro do interesse de todos, permitindo que cada um tomasse responsabilidade pelos seus atos, porém evitando longos tempos de espera. Esta atividade foi realizada devido ao grande interesse demonstrado pelos alunos acerca de jogos, tendo sido possível evidenciar que os mesmo deram continuidade autonomamente ao “Quem sou eu?” nos dias em que as condições meteorológicas não permitiam que se deslocassem ao exterior. Além disso, este jogo permitiu simultaneamente desenvolver competências de comunicação oral e o fortalecimento das relações interpessoais, demonstrando que com ajuda uns dos outros conseguimos chegar a uma resposta mais facilmente. De realçar que foi importante assegurar que todos participassem. Deste modo, a atividade seguinte transitou para o bloco da tarde, existindo uma flexibilização natural, consciente e necessária na planificação.

Já no bloco da tarde, a atividade “Z para aqui, Z para ali”, revelou-se como um momento de consolidação dos conteúdos abordados. As tarefas eram apresentadas como desafios, algo que a díade imediatamente compreendeu que motivava e encorajava os alunos na resolução de problemas, permitindo desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas e conflitos e a autonomia (Sanches, 2014). No início de cada desafio, a turma começava por definir e programar um temporizador com contagem decrescente, desenvolvendo competências de gestão temporal. Apesar de esta atividade em específico não ser apoiada por um *PowerPoint*, destaca-se que

noutros momentos recorreu-se ao mesmo para criar um *Escape Room*, no qual eram apresentados desafios que deviam ser concluídos para superar níveis, sendo igualmente definido um tempo de forma a desenvolver o ritmo de trabalho (cf. Capítulo I). Esta estratégia educativa “visa desenvolver capacidades cognitivas, emotivas e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e capacidade de decisão e liderança na resolução de tarefas, problemas e enigmas que se encontram relacionados com o conteúdo a abordar durante a aula” (Pereira et al., 2019, p. 1009). Além disso, através desta estratégia foi possível desenvolver o trabalho de pares. Ainda que inicialmente os alunos estivessem habituados ao trabalho individual, foi possível com o tempo, o acompanhamento e a intervenção correta garantir que ambos tinham um papel a desempenhar e eram capazes de realizar as atividades propostas, apoiando-se mutuamente. No desenvolvimento desta estratégia, que se encontra aliada ao paradigma socioconstrutivista, apresentaram-se diversos desafios das diferentes componentes do currículo.

Para além desta atividade, no bloco da tarde, os alunos iniciaram a criação de uma lembrança para o Dia da Mãe, que consistia na pintura de um avental, aproveitando aqueles que tinham utilizado na apresentação de Natal, tendo esta atividade sido sugerida pela cooperante que disponibilizou os materiais e permitiu a abertura de um diálogo acerca da reutilização.

No último dia da UA destacam-se duas atividades desenvolvidas no bloco da manhã, tendo como propósito identificar que o -s- entre vogais se lê [z], bem como desenvolver as noções de comprimento e altura, utilizando unidades de medida não convencionais. Neste sentido, o dia iniciou com um trabalho de escrita de palavras e frases, bem como a análise de um texto que acerca da confusão num Zoo.

No seguimento destas atividades, proporcionou-se uma conversa acerca do que tinham desenvolvido na semana, reforçando a arte que estava a ser explorada, ou seja, da escultura. Ao longo do diálogo, os alunos mencionaram as diferentes possibilidades de produzir esculturas que tinham explorado, bem como foram incentivados a pensar em novas formas: “Podemos fazer esculturas com pedras” (N), “Eu já vi esculturas de areia na praia” (R), “Já vi senhores a fazerem estátuas vivas” (F). Através do último comentário, compreenderam que se poderiam realizar estátuas com o corpo, sendo um ótimo ponto de transição para a atividade seguinte.

Esta atividade foi planificada para decorrer no espaço exterior, porém, tal não foi possível devido às condições meteorológicas. Com a atividade, pretendia-se desenvolver os conceitos de medição, nomeadamente de comprimento e de altura, através de instrumentos e unidades de medida não convencionais. Tal como se encontra mencionado nas AE (Direção-Geral da

Educação, 2021), pretendia-se que o aluno fosse capaz de “compreender o que é o comprimento de um objeto e comparar e ordenar objetos segundo o seu comprimento, em contextos diversos” (p. 37), bem como “medir o comprimento de um objeto, usando unidades de medida não convencionais” (p. 37). Como forma de ultrapassar o contratempo, a atividade realizou-se no polivalente interior, fora da sala de aula, recorrendo ao papel de cenário para contornar os corpos e a diversos instrumentos utilizados como unidades de medida do comprimento. Assim, foi possível explorar a Matemática (Geometria e Medida) a partir de situações do quotidiano, sendo que o docente assume um papel orientador na exploração, motivando e provocando a criança a procurar soluções para os problemas encontrados, apelando ao registo dos raciocínios. Deste modo, tornou-se possível constatar a flexibilidade e a reflexão da planificação e a capacidade que o docente deve ter de improvisar, bem como adaptar as estratégias às situações que vão surgindo, ultrapassando os imprevistos de uma forma simples e prática (Ribeiro et al., 1996). Outra solução poderia passar pela medição dos comprimentos de todos os alunos sem que o contorno fosse realizado, ou seja, os objetos seriam alinhados com o corpo da criança.

Antes de realizar o contorno das figuras para as medições, foi pedido aos alunos que se organizassem numa fila por ordem crescente de altura, da esquerda para a direita. Para a realização destas medições não foi disponibilizado nenhum instrumento, procurando que se realizasse uma comparação direta por meio da observação. Ao longo deste processo foram estimuladas as comparações com vocabulário do género “Quem é mais alto?”, “Quem é mais baixo?”, “Onde é que ficas na fila?”, permitindo que os alunos encontrassem as suas próprias estratégias, tal como lhes foram oferecidas outras por meio da orientação. Nomeadamente, colocarem-se costas com costas e pedirem a outro elemento que verificasse quem era o mais alto e quem era o mais baixo. Apesar de inicialmente a díade ter combinado oferecer total liberdade e autonomia para a organização da fila, compreendeu que algumas crianças não se estavam a sentir confortáveis, por isso, foi-lhes oferecida alguma orientação, garantindo o bem-estar de todos. O tempo de espera acabou por ser prolongado, porém todos tiveram oportunidade de observar a fila que estava a ser construída para que, mais tarde, se conseguissem posicionar na mesma. Além disso, foi também importante que os alunos tivessem o papel de se autocorrigir, desenvolvendo o relacionamento interpessoal e a entreajuda.

De seguida, junto do papel de cenário, realizou-se o contorno da figura de três alunos com alturas diferentes. Antes de dar início à utilização dos materiais para as medições, iniciou-se uma conversa acerca das noções de comprimento e altura, sendo que os alunos compreenderam que

a altura se media na vertical e o comprimento na horizontal. Além disso, reforçaram-se algumas regras e conceitos, exemplificando-se como se poderiam medir um comprimento com unidades de medida, bem como o que não seria esperado que se fizesse. Os comentários dos alunos, tais como, “Temos de medir numa linha” (F) e “Temos de usar materiais iguais” (R) foram utilizados para explicar que, de facto, teriam de utilizar sempre a mesma unidade de medida (objeto) e sempre a mesma orientação, para além de ser necessário medir em linha reta sem deixar espaços ou sobrepor unidades.

Antes de se apresentarem as possibilidades de objetos para utilizar como unidades de medida não convencionais, os alunos foram questionados acerca do que poderiam utilizar para medir o comprimento dos contornos. Foram de imediato referidos os palmos e os pés sendo, de seguida, referidos alguns objetos que já se encontravam no espaço da atividade. Refletindo acerca deste momento, talvez seria preferível criar algum mistério com os objetos, colocando-os numa caixa surpresa o que abriria espaço para que outros objetos do quotidiano fossem sugeridos pelos alunos, questionando-os de seguida se todos os objetos desse conjunto seriam do mesmo tamanho, respeitando a regra definida.

Para as medições propôs-se a utilização de diferentes unidades de medida, sendo que um aluno começou com paus de espetada e outro optou pelos legos. Realizou-se uma pequena paragem devido a um apontamento denotado pela aluna C que referiu “Se medíssemos a K com paus de espetada íamos precisar de menos objetos”. Este comentário veio na sucessão de se ter realizado a medição do comprimento do P com paus de espetada e a medição do comprimento da K com legos. Neste sentido, a aluna reforçou que dependendo do tamanho da unidade de medida serão necessários mais ou menos objetos, neste caso em específico, os paus de espetada eram maiores do que os legos e tal se verificou através de uma comparação direta.

Ainda que, numa primeira instância, todos parecessem ter compreendido as regras para a realização de medições, alguns alunos começaram a sobrepor os objetos no contorno da figura (Figura 9). Deu-se então a paragem da atividade para que, em grande grupo, se compreendesse o que estava a acontecer e o porquê de os comprimentos não poderem ser medidos assim. Os momentos de trabalho em grande grupo inserem o aluno em processos de socialização, dando-lhe autonomia e responsabilidade para assumirem um papel ativo na construção do próprio conhecimento e na gestão de diversos fatores (Sharan & Sharan, 1976). Neste sentido, nestas intervenções, optou-se por realizar questões que levassem o aluno a aperceber-se do seu erro. Refletindo acerca do momento, o erro pode ter advindo do facto de ter sido mencionado que

deviam medir em “linha”, ao que os alunos associaram à linha de contorno da figura, mas tal ficou esclarecido e o mesmo erro não se voltou a cometer até ao final da atividade.

Figura 9

Correção das medições do comprimento



De notar que, autonomamente, ao alunos realizaram as medições para responder a problemas que formularam – “D quantos cliques achas que mede o P?” (S), “Eu acho que mede 60” (D), “Isso é pouco, deve ser 100” (R) –, incentivando as estimativas. A liberdade no manuseamento dos materiais foi crucial, na maneira em que “os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento” (Montessori, 1949, p. 202). A inserção de materiais concretos permitiu que o aluno com NAS conseguisse estar mais envolvido. Neste sentido, a díade procurou adequar as atividades às necessidades e potencialidades de cada um, desenvolvendo a sua autoestima na participação e comunicação (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018).

Ao mesmo tempo que eram realizadas as medições, distribuíram-se folhas de papel para a realização de registos dos raciocínios (Figura 10). Estas representações gráficas permitem auxiliar o processo de comunicação matemática, dado que a partir delas é possível “explorar e resolver conceitos matemáticos” (Witeck & Ennis, 2007, citado por Mascarenhas et al., 2020, p. 27). Os registos tiveram poucas instruções, permitindo compreender como é que cada um interpretava a atividade, sendo observados diferentes pensamentos e raciocínios.

Os registos foram diversos, desde representações simbólicas a pictográficas ou iconográficas, sendo sempre identificado o material utilizado, demonstrando diferentes níveis de abstração. Realça-se, deste modo, o papel da comunicação escrita em Matemática, já que os alunos aprendem melhor por meio do registo escrito, “progredindo na tradução de relações da linguagem natural para a linguagem matemática e vice-versa, na variedade de formas de representação matemática que usam e no rigor com que o fazem” (Ministério da Educação, 2007, p. 45). A comunicação escrita exige o registo de ideias através de representações, palavras ou números adequados à situação, sendo crucial desenvolver atividades que estimulem as

capacidades de comunicação escrita em Matemática e que suscitem diferentes representações e justificações de raciocínios. O National Council of Teachers of Mathematics (2007) destaca a importância dos registos escritos, já que os considera uma “forma de ajudar os alunos a consolidar o seu pensamento, uma vez que os obriga a refletir sobre o seu trabalho e a clarificar as suas ideias acerca das noções desenvolvidas” (p. 67). Na mesma linha de pensamento, Ponte et al. (2007) defendem que “a linguagem escrita (incluindo todo o tipo de registos escritos, simbólicos e representações icónicas) é uma forma de comunicação que tem um papel complementar fundamental no ensino-aprendizagem” (p. 45). O registo individual das resoluções fez com que se criassem “condições de forma a que todos se possam exprimir, se evite a aceitação resignada de tudo e se aceite a modificação do seu ponto de vista pelo interesse geral” (Pessoa, 1991, p. 13).

Figura 10

Medições e registos



Seguidamente, foi aberto um diálogo no qual se compreendeu que as medições se alteram quando a unidade de medida é modificada. Além disso, os alunos perceberam que apenas podemos realizar comparações quando a unidade de medida é a mesma e que, por norma, utilizamos as réguas ou as fitas-métricas que representam os metros, centímetros e milímetros.

No que concerne à gestão do grupo, o mesmo encontrava-se agitado por estar num espaço diferente, o que não era habitual, sendo necessário recorrer ao “Guardião do Silêncio”, para conduzir a atividade num ambiente calmo em que todos se sentissem à vontade para participar e formular os seus próprios problemas, obtendo, em grande grupo, as respostas aos mesmos.

Já em relação aos registos, surgiram comparações verbais como: “Eu desenhei todas as colheres” (K), “Olha o meu, eu coloquei um 8 e desenhei uma colher, assim sei que o G mede 8 colheres” (F). Mas, num diálogo posterior, chegaram a outras ideias que poderiam ter sido colocadas em prática para que todos compreendessem as diversas estratégias de registo da mesma informação, desenvolvendo-se ainda mais o raciocínio e a linguagem matemática, dado que cada um teria de justificar as suas opções. Ainda de forma a organizar melhor os dados

recolhidos, poderiam ter sido construídos um gráfico ou uma tabela, nos quais seria possível comparar diretamente as medições realizadas e estabelecer relações entre os dados.

De seguida, desenvolveu-se a dinâmica “LERFLIX, o que vais ler hoje?”, criada com e para os alunos, incentivando o prazer pela leitura. Neste sentido, eram disponibilizados semanalmente textos, indo ao encontro do que se encontrava a ser explorado, podendo ser acompanhados por questões de interpretação textual (Figura 11). Além disto, os alunos contribuíram com textos que recolhiam em casa. A professora cooperante deu continuidade a este recurso pedagógico criado pela díade, dado que suscitou um interesse no grupo e permitia que este se sentisse motivado para a leitura. Garantindo a motivação coletiva, foram escolhidos textos com diferentes graus de dificuldade, criando provocações na hora da escolha como “Qual das caixas amarelas vais escolher?” ou “Qual das caixas laranjas vais escolher?”, dado que apenas a díade sabia onde se situava cada texto. Neste sentido, permitiu-se e valorizou-se que todos tivessem a oportunidade de realizar uma escolha, oferecendo apenas alguma orientação para evitar a desmotivação.

Figura 11

Cartaz utilizado para a atividade “LERFLIX, o que vais ler hoje?”



Dependendo da gestão do tempo era, possível ler os textos em voz alta, caso contrário a díade apoiava individualmente os alunos na sua leitura, acompanhando o seu desenvolvimento e identificando as dificuldades específicas. Além disso, observou-se que as relações interpessoais foram desenvolvidas, já que frequentemente os alunos se ajudavam uns aos outros.

Passando agora para a IV e última fase da MTP, a divulgação e avaliação, a mesma surgiu num discurso realizado com as crianças acerca das artes exploradas no projeto, das atividades realizadas e do que poderiam apresentar e a quem. Deste modo, foi iniciado um *brainstorming* no quadro com as ideias que todos iam sugerindo, ficando decidido que seria escrito, em grande grupo, um convite para entregar a todas as crianças das diferentes turmas do estabelecimento de ensino. Através desta atividade de preparação da apresentação do projeto da turma, tornou-se

possível explorar as regras básicas para a escrita de uma carta. Por meio deste diálogo, bem como outros realizados no decorrer do projeto, foi possível compreender, junto dos alunos, se os objetivos delineados estavam a ser cumpridos, de modo a fornecer o *feedback* necessário para ultrapassar as dificuldades encontradas (Ferreira, 2009), realizando uma avaliação de carácter formativo (cf. Capítulo I). Além disso, esta conversa permitiu compreender e verificar se os alunos tinham atingido os objetivos de aprendizagem idealizados, comparando os seus conhecimentos prévios com os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

No dia da divulgação do projeto “O Poder da Arte”, a sala de aula foi organizada com os alunos, de modo que fossem expostos os trabalhos desenvolvidos, dando-lhes liberdade para apresentarem o projeto aos colegas que se deslocavam à sala de aula, de forma faseada, promovendo o desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, as turmas eram recebidas com uma canção, “Eu perdi o dó da minha guitarra”. De seguida, podiam deslocar-se pela sala e visualizar algumas das atividades desenvolvidas. A divulgação terminou com uma coreografia da música “Madre Tierra”, de Chayanne. Esta dança implicou de tal forma a participação de todos os alunos que a turma propôs que a mesma fizesse parte do programa da festa de final de ano. A apresentação do projeto reforçou o impacto positivo que a aprendizagem realizada de forma contínua e num ambiente descontraído e apropriado pode ter, compreendendo aquilo que mais impactou cada um e ressaltando que “a troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento” (Torres & Irala, 2014, p. 65).

O desenvolvimento do presente projeto teve em vista o desenvolvimento holístico e significativo dos alunos, tendo criado experiências que facilitaram o modo de expressão individual. Além de desenvolver as questões relacionadas com a arte, tornou claro o seu verdadeiro poder na união de todos. No decorrer do projeto, foi possível visualizar cada vez mais a ajuda e o sentido de pertença que cada criança detinha na turma, compreendendo o seu papel ativo na construção e divulgação de conhecimentos.

Face ao referido, a mestranda pretendeu, por meio de variadas experiências vivenciadas no contexto educativo do 1º CEB, promover aprendizagens significativas e motivadoras, nas quais se articulavam diversas componentes do currículo, mobilizando atividades, metodologias e estratégias ativas. Tal como foi perceptível, as fases da metodologia de I-A tiveram um papel fundamental no decorrer da planificação e implementação de práticas educativas significativas, transformadoras, intencionais, inclusivas e integradoras, que contribuíram para a formação e construção da identidade profissional e pessoal da mestranda.

METARREFLEXÃO

Com o culminar das experiências vivenciadas no contexto educativo, no âmbito da PES, chega o momento de refletir acerca do processo de formação, do crescimento pessoal e profissional e dos desafios ultrapassados. Tal como tem sido mencionado no decorrer deste documento, a reflexão caracteriza-se como uma estratégia imprescindível, dado que permite ao docente assumir um papel de investigador, não no sentido de investigar, mas sim com o intuito de ser melhor docente, tal como afirma Stenhouse (Castro, 2022). Todas as aprendizagens construídas revelaram-se necessárias para a construção da identidade profissional e pessoal, tendo sido respeitadas e analisadas as conceções teórico legais, pedagógicas, didáticas e éticas.

Seguindo esta linha de pensamento, a presente metarreflexão, contempla uma análise de ambos os momentos de estágio, nas valências de EPE e do 1º CEB, averiguando se as expectativas foram atingidas e se as dificuldades foram ultrapassadas com sucesso. Neste sentido, pretende-se refletir retrospectivamente acerca dos desafios que advieram da prática, assente no trabalho colaborativo e cooperativo e no progresso do perfil duplo docente. Deste modo, serão mencionadas as perspetivas que a mestranda pretende alcançar no futuro, no papel de profissional de educação, tendo em consideração as práticas vivenciadas na PES.

No que concerne aos objetivos da Unidade Curricular, a mestranda acredita que os mesmos foram cumpridos, como é possível observar no decorrer do presente documento. De ressaltar que, apesar de se ter iniciado, neste momento, a construção da identidade profissional, pretende-se que a mesma não fique por aqui e que evolua com a permanência nos diversos contextos, sendo a “fase inicial de um processo de construção” (Mesquita-Pires, 2007, p. 86), que valoriza o investimento na formação contínua e o acompanhamento da sociedade em constante mudança. Assim sendo, torna-se primordial que a mestranda adote uma postura crítica e indagadora, que alinhe as suas práticas à metodologia de I-A e procure a melhoria destas ao analisar, refletir e investigar, para proporcionar aprendizagens significativas que permitam desenvolver competências que respondam aos problemas reais da sociedade atual. A adoção de uma metodologia cíclica, como aquela que foi referida, que segue a sequência de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação permitiu à mestranda uma constante adaptação das práticas educativas num “processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior” (Hargreaves, 1998, p. 279).

O contacto inicial e gradual com a profissão através de diversas experiências que se revelam cruciais para o seu futuro, possibilitou à mestranda facilitar a identificação de possíveis

adversidades, tendo sempre em consideração que as características dos grupos influenciam na planificação e os interesses das crianças devem ser priorizados.

O desenvolvimento gradual da prática e o envolvimento na mesma asseguraram à mestranda a melhoria da investigação acerca do contexto, possibilitando-lhe conhecer melhor o contexto e as particularidades de cada criança, o que levou à construção de aprendizagens e saberes que contribuem para a construção da sua identidade profissional. Tal evolução não foi possível sem o trabalho colaborativo entre o par de formação, as crianças, as docentes cooperantes e as professoras supervisoras, que possibilitou a co construção de conhecimentos profissionais e a transformação de pensamentos (Ponte, 2008). A postura reflexiva e crítica por parte de todos os intervenientes do processo educativo tornou-se fundamental para encontrar soluções de práticas educativas mais integradas e integradoras, assentes na intencionalidade educativa e em aprendizagens significativas.

Tendo em consideração que o docente tem de “saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26), a mestranda procurou realizar uma constante e atenta observação de ambas as valências, das particularidades das crianças e dos seus conhecimentos prévios, tornando-se possível responder aos seus interesses e necessidades, valorizando atividades significativas, contextualizadas, inovadoras e diversificadas. Na etapa de observação, a mestranda recorreu à utilização de instrumentos de recolha de dados como o diário de formação, os diálogos com as docentes cooperantes, os registos audiovisuais e fotográficos, as narrativas colaborativas, os guiões de pré-observação, as grelhas de observação e as notas de campo. Destaca-se o diário de formação, que acompanhou a mestranda desde o início até ao fim da PES e se demonstrou um recurso crucial para o registo de informações que eram utilizadas nas reflexões pós-ação.

Os momentos de dúvidas e incertezas foram ultrapassados por meio de diálogos com as professoras cooperantes e supervisoras que sempre se disponibilizaram a partilhar as suas experiências, enfatizando o trabalho colaborativo e a partilha de ideias que levaram à reflexão acerca de diferentes perspetivas e soluções. Neste sentido, por meio das reflexões conjuntas a mestranda conseguiu construir e reformular conhecimentos e saberes profissionais, denotando a sua importância para o crescimento profissional e pessoal.

Na transição educativa, a mestranda observou uma continuidade pela proximidade entre os níveis educativos, dado que o primeiro momento da PES se realizou com um grupo de EPE com crianças na faixa etária dos três aos seis anos e o segundo momento com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, a mestranda conseguiu presenciar aspetos relativos à transição e

continuidade educativa, identificando características semelhantes em ambos os contextos ao nível do desenvolvimento das crianças. Apesar da experiência ter sido vantajosa, considera que o desafio podia ter sido acrescido num contexto com uma faixa etária mais avançada. Além disso, compreendeu a importância de uma transição educativa tranquila e harmoniosa, na qual a continuidade educativa é valorizada, de maneira que sejam criadas condições favoráveis para o sucesso e existam menos impactos no decorrer do processo (Silva et al., 2016).

A maior dificuldade encontrada diz respeito à planificação, sendo notória a diferença ao nível da exigência na transição da EPE para o 1º CEB, pela organização e a estruturação apresentada. Enquanto na EPE a mestranda sentiu que a planificação detinha uma maior flexibilidade no que concerne à gestão do tempo e conteúdos a incluir, havendo uma preocupação em refletir acerca das aprendizagens a promover, dando resposta às necessidades e dificuldades do grupo, defendidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016). No 1º CEB, era necessário refletir acerca de estratégias e metodologias a desenvolver, articulando-se as práticas com os documentos orientadores, como são o exemplo as AE (Direção-Geral da Educação, 2018) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, no 1º CEB, a diferença entre os ritmos de aprendizagem que as crianças apresentavam e a gestão do grupo revelou-se mais desafiante, pelo que a mestranda teve de refletir acerca de estratégias para conseguir colmatar estas diferenças e dificuldades. Neste sentido, ambos os desafios exigiram que a mestranda adotasse um papel de investigadora e procurasse soluções que se adequassem às especificidades do grupo, reajustando a sua ação. Apesar dos desafios encontrados e ultrapassados, a transição vivenciada permitiu à mestranda, enquanto futura docente, ter a oportunidade de conhecer os contextos de ambas as valências e compreender a distinção entre o papel do educador e do professor.

Nesta linha de pensamento, foram valorizadas as reflexões antes, durante e após a ação, permitindo à mestranda a capacidade de prever, bem como reconhecer os obstáculos presenciados no contexto, refletindo acerca de possibilidades para os contornar e desenvolver a capacidade de improvisar, fundamental no papel desempenhado enquanto docente estagiária. Estas reflexões realizaram-se junto dos agentes envolvidos no processo educativo, bem como individualmente, através de um processo de introspeção que a mestranda realizava de modo a evoluir e transformar as suas práticas pedagógicas.

As ações desenvolvidas no decorrer da PES foram planificadas por meio do trabalho colaborativo da díade e das orientadoras cooperantes, tendo sempre em consideração as características do grupo e de cada criança, valorizando o papel de cada uma, já que “o objectivo da

inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (Stainback et al., 1994, citado por Freire, 2008, p. 10). Neste sentido, a diferenciação pedagógica e a inclusão fizeram sempre parte dos momentos de reflexão, principalmente no 1º CEB, dado que o grupo integrava uma criança com Autismo Não-Verbal. Ressalva-se que alguns erros foram cometidos ao longo do processo, porém os mesmos foram percebidos como parte do crescimento e da constante transformação a que a mestranda tem de estar disposta para progredir nas suas práticas educativas e construir a sua identidade profissional.

Em ambos os contextos, a mestranda recorreu à MTP para desenvolver com e para as crianças projetos de intervenção. Deste modo, as fases da metodologia foram respeitadas e os principais intervenientes foram sempre as crianças, que conduziram o projeto de acordo com os seus interesses, encontrando-se presentes na fase de conceção, no planeamento, na ação e na avaliação do projeto (Katz et al., 1998). No decorrer deste processo, destacam-se as relações estabelecidas entre ambos os grupos, apoiadas no respeito, no carinho e no bem-estar, de modo a criar laços num ambiente seguro e positivo que permitiu construir aprendizagens mútuas. Além disso, as relações com os restantes agentes do processo educativo, nomeadamente as famílias e a comunidade escolar também se revelaram cruciais, ainda que, por vezes, fosse necessário criar alternativas para a comunicação, principalmente com os pais.

A mestranda encerra este percurso com um enorme sentimento de gratidão e orgulho pela experiência que lhe foi possibilitada vivenciar. Esta agregou não só crescimento e desenvolvimento profissional, mas também pessoal e social. Assim, a PES permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos e didáticos construídos ao longo do percurso académico, compreendendo como os mesmos se articulam com o contexto e como nos encontramos dependentes dele para questionar e reformular as práticas. Neste sentido, a mestranda terá sempre em consideração a questão “Que educadora-professora quero ser?”. Baseando-se nela, tal como fez no decorrer da PES, para refletir acerca das suas decisões, a mestranda favoreceu o contexto em que se encontrara, tirando partido do que o rodeava, privilegiando pedagogias participativas e garantindo o desenvolvimento holístico de todas as crianças.

Por fim, reforça-se a premissa inicial deste relatório “Tenho em mim todos os sonhos do mundo” (Álvaro de Campos in *Poemas*), dado que a mestranda espera conseguir realizar uma partilha mútua dos seus sonhos com as crianças, concretizando-os e dando asas à imaginação para criar e realizar sonhos comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: novas áreas curriculares* (Vol. 2). Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. *As bases da educação* (pp. 281-291). Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alcântara, J. (2000). *Como educar a auto-estima: métodos. estratégias. actividades. directrizes adequadas. programação de planos de actuação*. (3ª ed.). Plátano – Edições Técnicas.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: A introduction to the methods of action research*. Routledge.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996), O papel do supervisor no desenvolvimento reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12232/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_1996.PDF
- Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Universidade de Aveiro.

- Araújo, I. & Marques, C. (2020). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação: gamificação para envolver, motivar e aprender*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/app_para_dispositivos_moveis.pdf
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática*. Penso Editora. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf
- Barbosa, M. & Amaral, S. (2021). Aplicativos e gamificação na educação: possibilidades e considerações. *Brazilian Journal of Development*, 7 (3), 23974-23987. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26044/20654>
- Barros, L. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Instituto Politécnico de Bragança. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10198/5931>
- Barth, B. (1993). *O saber em construção*. Instituto Piaget.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464>
- Cardoso, C. (1995). *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. Summus.

- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/22971>
- Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse em el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreidiálogos*, 7(1), 3-20.
- Chagas, K., Morgado, J., Maia, S. & Nunes, R. (2021). Formação profissional no lazer: o escrito, o dito e o vivido na educação profissional. *Humanidades & Inovação*, 8(53), 442-451.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Editora Schwarcz – Companhia das Letras.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35-52.
- Daniel, M. (2000). *A filosofia e as crianças*. Editora Nova Alexandria.

- Davydov, V. (2017). Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo (Livro I). In A. Longarezi & R. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: antologia* (pp. 211–223).
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Editorial Losada.
- Dinis, M., Melão, N., Bowen, G. & Webber, K. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7–26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3387>
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Duarte, A. (1993). *Educação patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Texto Editora.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School

- Fernandes, D., Machado, E. & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019–2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio_projeto_maia_0.pdf
- Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(194). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i194.1001>
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, 143-158. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7
- Ferreira, M. (1989). *O fio da meada*. Edições ASA.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3ª ed.). Edições Afrontamento.
- Flach, C. & Behrens, M. (2008). Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. In *Congresso Nacional de Educação* (Vol. 8). PUC-PR.
- Folque, M. (2014a). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2014b). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa, *PERSPECTIVA*, 32(3), 951-975. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-30. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 9-24). Porto Editora.

- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino D. & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª ed.). Porto Editora.
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Tradução de César Armando Gómez. Labor S.A.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação, XVI* (1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Godoi, E. (2005). Educação infantil: avaliação escolar antecipada? *Revista do GEDEI, 7*, 70-82.
- Gomes, C. & Rosa, L. (2022). Contribuições da gamificação para a formação continuada de professores o escape room como estratégia metodológica. *Educação Temática Digital, 24* (1), 133-150. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665891>
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. Edições Ecopsy.
- Gonçalves, J. (2014). Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. *Mouseion, (19)*, 83-97.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10614>
- Graça, V., Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1º ciclo do ensino básico: o método experimental e a realidade aumentada. In F. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna & P. Hernández (Coord.). *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 223-232). Colección Gtea: Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10400.22/18356>

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. High/Scope Press.
<http://www.ndlcpreschool.com/wp-content/uploads/2013/07/Active-Learning.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iavelberg, R. (2013). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Zouk.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC*. Massangana.
- Jolibert, J. (2000). *Formar crianças leitoras*. Edições ASA.
- Kamii, C. & Declark, G. (1992). *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Papirus.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37-63). ArtMed.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Lino, D. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar de Reggio Emilia. In Formosinho J., Spodek B., Brown C., Lino D. & Niza S. (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.

- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Ludovico, A. & Teixeira, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Editorial Novembro.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- 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 estudos e investigação em psicologia*, 13, 43-46.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Mascarenhas, D., Montenegro, A., Martinho, M., Maia, J. (2020). Representações gráficas em forma de quadros por crianças na educação pré-escolar. *Sensos-E*, 7 (1), 26-45.
<https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3551>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições.
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In C. Souza & O. Morales (Orgs.), *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Foca Foto-PROEX/UEPG.
https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática do jardim de infância*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8460>
- Moreira, M. (2010). O que é afinal aprendizagem significativa?. *Revista Cultural La Laguna Espanha*. <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>
- Morgado, J. & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In *Ensino Transversal: Flexibilidade curricular e Inovação*, 39-51. Centro de Investigação em Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/61194>
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Associação de Professores de Matemática.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Novak, D. & Gowin, B. (1996). *Aprender a aprender*. Plátano.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. Ponte & M. Santos, *Ciências da educação e mudança*, 17-68. Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41), 171-185. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.297>

OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed.) (pp. 13-36). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação: construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill. <http://hdl.handle.net/10849/205>

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.

Pereira, A., Sampaio, E., Quadros-Flores, P. & Mascarenhas, D. (2019). Outros modos de ensinar a aprender no 1º ciclo do ensino básico: escape room. Editotrial Universitat Politècnica de

València, 1007-1016.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/153244/Pereira%3bSampaio%3bQuadro-Flores%20-%20Outros%20modos%20de%20ensinar%20a%20aprender%20no%201.%20o%20CEB%3a%20Escape%20Room.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pereira, H. & Ribeiro, J. (2018), Aprendizagens STEAM. *Revista de Ciência Elementar*, 7(02), 44-47. <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/7/2/>

Pereira, M. & Pires, M. (2016). Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.), *1ª Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de resumos*. <http://hdl.handle.net/10198/14003>

Pessoa, A. (1991). *Como organizar um trabalho em grupo?*. Coleção: Como Fazer; 8. Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41116/1/Como%20organizar%20um%20trabalho%20de%20grupo.pdf>

Piaget, J. (1976). Mastery Play. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva, *Play, its role in development and evolution* (pp. 166-171). Editions Penguin Books.

Pinto, J. (2003). *Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 10 (1), 9-40. <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>

Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional, *PNA*, 2(4), 153-180.

Ponte, J., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C., Menezes, L., Menino, H., Pinto, H., Santos, L., Varandas, J., Veia, L. & Viseu, F. (2007). *A comunicação nas práticas de jovens professores de matemática*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 39-74.

Porto Editora (2007). *Dicionário da Língua Portuguesa*.

- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez & d. Gonçalves (Org.), III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. *Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martínez-Figueira & A. Aires (Coods.), *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora. <http://hdl.handle.net/10400.22/6335>
- Quarto, L., Souza, S., Souza, C., Fofano, C., Manhães, F. (2020). As metodologias ativas no processo de aprendizagem: uma abordagem teórica. *Revista Philologus*, 26, 932-944. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/353/379>
- Ramos, M. & Valente, A. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projecto: um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2-16. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i2.59>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente: Cadernos do CCAP – 2*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10614>
- Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editores.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Texto Editora.
- Ribeiro, A. (2002). A escola pode esperar. ASA Editores. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (6), 70-75.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreialogos*, (1), 35-46.

- Ribeiro, D., Moreira, M. & Amaral, M. (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.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas, 22*, 324-333.
- Rodari, G. (2017). *Gramática da fantasia*. Faktoria K de Livros.
- Rodrigues, P. (2012). *A aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12* (34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sanches, M. (2014). Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada. In Sá-Chaves (Coord.) *Educar, investigar e formar: novos saberes* (pp. 116-135). <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8812/1/6258.pdf>
- Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_currículum_una_reflexión_sobre_la_práctica_libro.pdf

- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-34.
- Santos, T. (2019). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. Instituto Federal de Educação, Campus Olinda.
- Santos, V. (2015). *O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20532>
- Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Sarmento, T. & Silva, M. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.) *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Coleção Infância. Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Pioneira Thomson Learning.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Educational Technology Publications.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º ciclo do ensino básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo de educação básica. *Exedra*, (1), 111-118.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Strandberg, L. (2007). Vigotsky, um amigo da prática. In P. Moss (Ed.) *Redescobrir Vigotsky* (pp. 17-19). APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34, 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.
- Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In P. Torres, *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61-93). https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educativo*, 16 (50), 1031-1051. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2917/2839>
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- UNESCO (2011). *UNESCO 2010*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191870/PDF/191870eng.pdf.multi>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- Vale, P., Brighenti, B., Pólvora, N., Fernandes, A. & Albergaria, E. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, C. (2007). *Coordenação do trabalho pedagógico: projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. Libertad.

- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo* (pp. 41-48). Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>
- Vasconcelos, T. (2015). Vamos derrotar a municipalização das escolas. In *Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: um campo de possibilidades. Revista Escola Informação Digital*, (5), 5-10.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância – mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Vieira, V. & Condessa, I. (2017). O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil. Estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação. *Revista de Psicologia*, 2, 257-266. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1044/976>
- Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva, *Play, its role in development and evolution* (pp. 537-554). Editions Penguin Books.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.

Yudina, E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. In P. Moss (Ed.) *Redescobrir Vigotsky* (pp. 4-5). APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Edições ArtMed.

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

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas (2021–2015). *Projeto Educativo A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida.*

Agrupamento de Escolas (2021–2015). *Regulamento Interno.*

Agrupamento de Escolas (2023–2024). *Plano Anual de Atividade.*

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.* Diário da República nº 201, 1ª Série-A de 30/08/2001.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.* Diário da República nº 201, 1ª Série-A de 30/08/2001.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei nº 43/2007 do Ministério da Educação (2001). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.* Diário da República nº 38, 1ª Série de 22/02/2007.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>

Decreto-Lei nº 281/2009 do Ministério da Saúde (2009). *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.* Diário da República nº 193, 1ª Série I de 06/10/2009.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/10/19300/0729807301.pdf>

Decreto-Lei nº 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Alteração do estatuto da carreira dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.* Diário da República nº 37, 1ª Série de 21/02/2012.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/02/03700/0082900855.pdf>

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 92, 1ª Série de 14/05/2014. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei nº 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República nº 240, 1ª Série de 12/12/2014. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>

Despacho nº 13313/2003 do Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa (2003). *Ordenamento da rede educativa em 2003–2004*. Diário da República nº 155, 2ª Série de 08/07/2003. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2003/07/155000000/1018610187.pdf>

Despacho nº 5908/2017 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017–2018*. Diário da República nº 128, 2ª Série de 05/07/2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Despacho nº 6605-A/2021 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2021). *Definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular incluindo a avaliação externa*. Diário da República nº 129, 2ª Série de

06/07/2021.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Despacho nº 6944-A/2018 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República nº 138, 2ª Série de 19/07/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Direção-Geral da Educação (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais de Português / 1º ano / 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

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

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens essenciais de Matemática / 1º ano / 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237, 1ª Série de 14/10/1986.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Lei nº 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº 34, 1ª Série-A de 10/02/1997.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lei nº 65/2015 da Assembleia da República (2015). *Universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade*. Diário da República nº 128, 1ª Série-A de 03/07/2015.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/lei_65_2015_3_julho.pdf

Lei nº 85/2009 da Assembleia da República (2009). *Regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República nº 166,

1ª Série de 27/08/2009.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf

f

Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. DGIDC, Ministério da Educação.

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

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Beatriz Pinto Ferreira

