

M

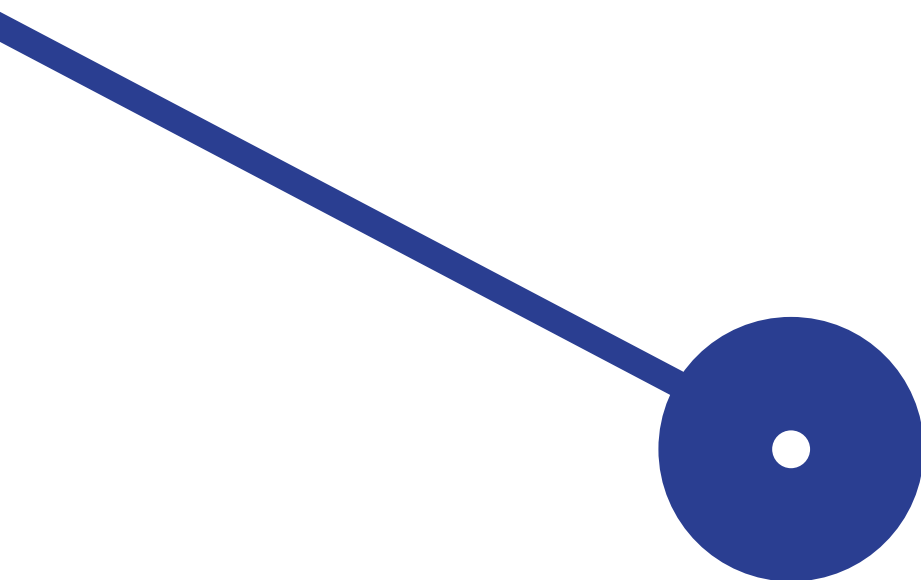
MESTRADO

Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Ana Carolina Florentino Soares

SETEMBRO /2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Carolina Florentino Soares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadro-Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Coorientação da Mestre Ana Rita Férias

Porto, setembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Carolina Florentino Soares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadro-Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Coorientação da Mestre Ana Rita Férias

Porto, setembro de 2022

Para a minha mãe,
Que me mostrou o encanto desta profissão.

Para o meu avô,
Que apesar de já não estar comigo,
será sempre a minha estrela guia.

AGRADECIMENTOS

Este relatório de estágio é o culminar de uma das fases mais importantes da minha vida. Foi um caminho longo com curvas e contracurvas, com momentos felizes, mas também momentos de desalento e desânimo. Tudo o que vivi só foi possível graças às pessoas que estiveram ao meu lado e que nunca me deixaram desistir deste meu sonho. Assim, enalteço todos aqueles que me apoiaram, agradecendo tudo o que fizeram por mim.

Aos meu pai e à minha irmã Leonor, sem os quais não teria sido possível a realização deste percurso. Faltam-me as palavras para descrever o quanto vocês são imprescindíveis na minha vida, obrigada por terem acreditado sempre em mim e por nunca me deixarem desistir. A vocês agradeço a pessoa que eu sou. Um obrigado especial à minha mãe e à minha irmã pelas noitadas que fizeram para me ajudar, por todas as horas que dispensaram para estarem ao meu lado.

Ao meu namorado João, o meu suporte e o meu porto de abrigo. Aquele que me aturou nos dias mais difíceis e me incentivou sempre a nunca desistir dos meus sonhos. Foi um percurso que exigiu muito de “nós”, mas que de mãos dadas conseguimos ultrapassar todos os obstáculos. Obrigada por todo o esforço que fizeste, assim como pelo amor e carinho demonstrado ao longo de todos estes anos.

Aos meus avós, obrigada por estarem sempre presentes na minha vida. A vocês devo tudo. São uma força inspiradora e um pilar para mim. Ao meu avô, um especial obrigado. Infelizmente deixou-me a meio deste percurso, mas tenho a certeza que serei sempre um orgulho para ele. Estará sempre presente na minha vida.

Aos meus tios e primas, obrigada por estarem sempre presentes, por me incentivarem a ser melhor, a nunca desistir e festejarem todas as conquistas comigo.

Ao meu par de estágio, a Flávia, que foi sem dúvida a minha âncora ao longo deste percurso, agradeço por todo o companheirismo, por todas as conversas e desabafos. Não foi um caminho fácil, passamos por alguns momentos desafiantes, mas conseguimos sempre ultrapassá-los, incentivando-nos uma à outra a fazer melhor a cada dia. Ajudaste-me a crescer e a tornar-me numa melhor profissional.

Às supervisoras institucionais, agradeço a partilha de conhecimentos, a ajuda e o acompanhamento incansáveis para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e para a construção do presente relatório de estágio. Obrigada pela exigência e pelo apoio incansável.

Às orientadoras cooperantes um enorme obrigada por terem feito parte deste meu percurso, dando-me a oportunidade de poder crescer com vocês. Obrigada por todos os ensinamentos e por serem um exemplo profissional a seguir. Farão sempre parte da minha vida e serão sempre lembradas com carinho.

Termino agradecendo a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer, pois só com vocês é que este percurso fez sentido. Obrigada por cada sorriso e abraço que recebi. Obrigada por me fazerem ter a certeza de que escolhi a profissão certa. Terão sempre um lugar especial no meu coração e serão lembrados sempre como os “meus primeiros meninos”. Desejo-vos o melhor desta vida.

Um enorme obrigada a todos!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento espelha todo o percurso desenvolvido nas valências de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), dando a conhecer a prática pedagógica desenvolvida, analisando e refletindo todas as ações, habilitando a mestranda para a docência de perfil duplo.

Ao longo do presente relatório está patente o percurso formativo realizado, que foi sustentado na articulação e na análise reflexiva dos referentes teóricos e legais. Este processo foi ainda baseado nas etapas dinâmicas e cíclicas da metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação e avaliação. Esta metodologia permitiu fundamentar e adequar as práticas e as estratégias da mestranda nas duas valências de estágio, indo ao encontro das necessidades e dos interesses manifestados pelos diferentes grupos. Também potencializou a construção de uma identidade profissional sobrepondo de forma transversal, o saber ser, saber estar, saber fazer e saber transformar de um docente de perfil duplo.

Para além da metodologia de investigação adotada, as ações refletidas foram realizadas com base no paradigma socioconstrutivista, partindo dos interesses, necessidades, motivações e dificuldades demonstradas pelas crianças. Neste contexto, a mestranda assumiu a função de facilitadora de um ambiente de aprendizagem, potenciando à criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Deste modo, este relatório pretende evidenciar, de forma descritiva, crítica e reflexiva, as experiências e desafios vivenciados nos dois contextos educativos lecionados que contribuíram para o enriquecimento e mudança ao nível pessoal e profissional da mestranda.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação – Ação; Paradigma Socioconstrutivista; Criança.

ABSTRACT

The present report was written in the scope of the curricular unit Supervised Educational Practice, inserted in the plan of studies of Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, belonging to the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. The latter reflects the path developed during the 1st cycle of studies in basic education (CER) and Pre-school education (EPE), showing the pedagogical experience put into practice, developing, analysing and reflecting all of the actions, resulting in the ability of the student of practising both styles of teaching.

Throughout the present report it is shown the formative path I went for, based on the articulation of both theoretical and legal references, after the needed reflexive analysis. This whole process was also based on the cyclic and dynamic stages of investigation-action method: observation, planning, action and evaluation. This particular method allows me to explain and adequate the practices and strategies of the student, in both internship's valences, having in mind the needs and interests shown by the different groups. It also helped on the construction of a professional identity, overlapping the knowing who to be, how to be, how to do and how to transform a double profile teacher.

Apart from the investigation method described, the ongoing action was based on the socioconstructive paradigm, meaning that its origin came from the particular interests, needs, motivations and difficulties demonstrated by the children. According to this paradigm, the child must be the center of the knowledge construction, owning an active and participating role while constructing its own knowledge, and the teacher represents the role of learning-facilitator.

Therefore, this report reflects the student's effort to develop a practice that promotes flexibility, affection and democratic participation, valuing the holistic development of the children.

Keywords: Supervised Educational Practice; Research – Action Methodology; Paradigm social – constructivism; Child.

ÍNDICE

RESUMO ANALÍTICO	VI
INTRODUÇÃO.....	11
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	13
1.1. EDUCAÇÃO: CONCEÇÕES E PARADIGMAS.....	13
1.2. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS	19
1.3. EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS	26
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	39
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	39
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO..	41
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO PRÉ-ESCOLAR	47
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	55
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	59
3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	59
3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR	71
METARREFLEXÃO	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Padlet com as secções que serão exploradas sobre a vida do Infante D. Henrique.....	54
Figura 2 – Mapa de Portugal com as diversas paragens que a <i>Bee-Bot / Blue-Bot</i> irá percorrer	58
Figura 3 – Aluno com o guião de explorador de ângulos utilizado no espaço exterior	60

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Apoio Educativo

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EB – Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

IP – Iniciação à Programação

MAB – Material Multibásico

MIA – Metodologia de Investigação – Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PI – Projeto de Intervenção

PI – Plano de Inovação

PES – Prática Educativa Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular da 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, está prevista a elaboração do presente relatório que visa explicar o percurso formativo realizado concebendo, tal como promulgado pelo Decreto – Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, o grau de mestre e habilitando para uma docência profissional de perfil duplo, ou seja, para a ação profissional de ambas as valências educativas.

Neste sentido, ao longo da PES pressupõe-se o desenvolvimento de competências focadas nos seus objetivos primordiais, nomeadamente, a mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e de investigação, a conceção de uma atitude profissional de carácter reflexivo e investigativo, a planificação e avaliação das ações educativas e a co-construção de saberes profissionais (Ribeiro, 2020). Ademais, importa salientar que, paralelamente à realização do estágio, também as observações nos contextos e as reuniões após as intervenções cooperaram para o aprimoramento das práticas e, por conseguinte, para um desenvolvimento da identidade profissional. Também a dinamização dos seminários e as orientações tutoriais se mostraram cruciais para o desenvolvimento do quadro concetual, com recurso à partilha e reflexão sobre as experiências, estratégias e saberes, tanto com as docentes, como com os pares pedagógicos.

O percurso da PES permitiu à mestranda a progressiva construção de um perfil duplo de docente, habilitando-a, de forma competente e multifacetada, à lecionação no 1º CEB e na EPE. Este percurso foi desenvolvido em duas instituições da rede pública. Entre os meses de outubro e janeiro, numa turma de 26 alunos pertencentes ao quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), e no decorrer dos meses de março e maio, num grupo de 25 crianças da Educação Pré-Escolar (EPE) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Em ambos os contextos foram dinamizados projetos de intervenção. No 1º CEB o projeto desenvolvido denominou-se “Patrimolidades: “gravuras” num retrato português” e na EPE o projeto desenvolvido denominou-se “Os animais”. Este último baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

Neste âmbito, o presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, articulados entre si e que refletem todas as aprendizagens construídas. O primeiro capítulo faz referência aos pressupostos teóricos e legais mobilizados para a prática. Este está subdividido em três subcapítulos, em que o primeiro inclui os pressupostos teóricos e legais comuns às duas valências, o segundo relaciona-se com os pressupostos teóricos e legais específicos do 1º CEB e o terceiro faz referência aos pressupostos teóricos e legais específicos da EPE. O segundo capítulo ocupa-se da caracterização de ambos os contextos de estágio, tendo exigido uma observação atenta, cuidada e pormenorizada. Essa observação inicial permitiu compreender e refletir sobre a postura do professor investigador no espaço educativo, tendo por base a metodologia da investigação-ação que por sua vez, nos permite construir uma identidade profissional. Este segundo capítulo, encontra-se subdividido em quatro subcapítulos, nomeadamente, a caracterização geral dos contextos educativos, a caracterização do contexto no 1º CEB, a caracterização do contexto na EPE e a metodologia de investigação-ação. O terceiro capítulo está relacionado com a descrição, a fundamentação e a análise crítica e reflexiva de algumas opções metodológicas desenvolvidas tanto na EPE como no 1º CEB. Pretende demonstrar a relação entre a prática, os princípios aclarados nos pressupostos teóricos e legais e os interesses, fragilidades e necessidades de ambos os grupos que emergiram da observação e registos sistemáticos por parte do par pedagógico. Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, um deles com o percurso pedagógico específico do 1º CEB e o outro relativo à EPE.

Por fim, finaliza-se o presente documento com uma metarreflexão, na qual se retrospectivam e analisam as aprendizagens, as competências desenvolvidas e os saberes construídos ao longo de todo o percurso de formação profissional vivenciado na PES, que tornam a estagiária uma profissional com perfil duplo de formação.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim,
a própria vida.”

(Dewey, 1967, p.7)

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal, que fundamenta, sustenta e orienta as opções metodológico – didáticas tomadas, bem como as ações educativas desenvolvidas ao longo da PES, em ambos os contextos, nomeadamente, EPE e 1º CEB. Deste modo, e de acordo com a citação supramencionada de Dewey (1967), a educação revela-se uma dimensão fundamental da vida do ser humano, sendo através da mesma que criamos a possibilidade de a produzir e construir visto que, aquele que ensina aprende através dessa ação e aquele que aprende ensina ao aprender.

Desta forma, o presente capítulo está subdividido em três subcapítulos, entre os quais, serão abordadas as conceções e os paradigmas comuns aos dois níveis educativos nomeadamente, a definição de educação, as conceções primárias da educação, os quatro pilares e as quatro dimensões da educação. Nos subcapítulos posteriores serão abordadas, de forma individual e pormenorizada, as especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos - EPE e 1º CEB. No que se refere ao 1º CEB serão apresentadas as temáticas com as características deste nível de ensino, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular, a definição de currículo e a utilização das TIC.

1.1. EDUCAÇÃO: CONCEÇÕES E PARADIGMAS

Ao longo dos anos, a educação tem vindo a sofrer transformações com o intuito de se adequar às conceções paradigmáticas que são vividas na sociedade, sendo uma ação fundamental para o desenvolvimento humano. A Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 20 de novembro de 1989, a qual retrata os direitos humanos internacionais, ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, enuncia que todas as crianças têm direito à educação, uma vez que esta promove “o desenvolvimento da (sua) personalidade, dos seus

dons e aptidões mentais e físicos (...) e deve preparar para uma vida adulta ativa numa sociedade livre” (Unicef,1989, art.º 29º, p. 24). A par disto, segundo o mesmo documento, este destaca que a educação visa “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância (e) igualdade” (Unicef, 1989, art.º 29º, p.25). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) explica, organiza e regulamenta a educação de todos os portugueses, como um direito público e garante aos mesmos respeitar o princípio da liberdade de aprender e ensinar (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Neste seguimento, torna-se importante refletir sobre a educação, uma vez que esta, ao longo do ciclo vital, propicia o desenvolvimento de saberes, a articulação das transições educativas e a diversificação dos percursos de cada um. Segundo Delors et al. (1996, p.5), a educação surge como “imprescindível para que a humanidade progrida na estabilização dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Esta contribui para o total desenvolvimento da personalidade e do espírito antiautoritário e pluralista, promovendo a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários, “com espírito crítico e criativo”, respeitando sempre o outro e as suas opiniões (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O autor supramencionado destaca a educação como uma experiência social que possibilita à criança descobrir mais acerca de si mesma e dos outros, desenvolvendo as interações e adquirindo bases para a aprendizagem, sendo que deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, através de diversos meios, que incluem a família e a comunidade. Assim, vive-se cada vez mais num mundo onde a educação deve ser “um grito de amor à infância e à juventude” (Delors et al., 1996, p.11.), fugindo das quatro paredes escolares e atribuindo-lhes o seu próprio espaço no sistema educativo, enquadrando-se, também, no contexto familiar na comunidade e na nação. A criança está inserida em todos estes contextos, portanto, não depende só da escola a sua educação e formação enquanto um ser cívico, desenvolvido emocional e intelectualmente.

Arendt (1972) afirma que

a educação é (...) onde decidimos se amamos (as) nossas crianças o bastante para não (as) expulsarmos do) nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar (das) suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vices disso para a tarefa de renovar um mundo comum (p.247).

Nesta perspectiva, a educação propicia o desenvolvimento do ser humano a nível pessoal e social num sentido mais abrangente, sendo que representa o ensino de diversas competências e habilidades essenciais para a vida adulta e para a convivência em sociedade num sentido mais restrito.

Freire (1996) acredita que, para existir, a educação assenta em três condições primárias, nomeadamente: respeito por cada pessoa como um indivíduo único, com características próprias; modo como o indivíduo tenta sempre superar as adversidades, mesmo que, à primeira vista, pareçam impossíveis; ter uma atitude que privilegia a discussão, o diálogo e o debate de ideias. Freire (1987) vai mais além fazendo uma distinção entre dois tipos de educação - a educação problematizadora e a educação bancária. A educação problematizadora dá ênfase à liberdade de expressão e ao diálogo/ discussão de ideias para a aquisição de aprendizagens; já a educação bancária, ao contrário da primeira, vê o educador como um agente que transmite os conhecimentos que possui considerando a criança uma tábua rasa sem qualquer conhecimento prévio. Neste tipo de educação, o educador/ professor é visto como o detentor de todos os conhecimentos que deposita nas crianças que não sabem nada. Atualmente, este tipo de educação já não é praticada, sendo, apenas, destacadas metodologias associadas à educação problematizadora.

O docente desempenha um papel fundamental na promoção de uma transição subtil da criança entre os distintos ciclos e ensino, atribuindo a cada etapa a responsabilidade de complementar e aprofundar a antecedente, num princípio de continuidade e de educação como um todo uno e coeso (Circular nº 17/DSDC/ DEPEB/ 2007, de 10 de outubro).

Considerando que o “jardim de infância e a escola primária são fundamentados em filosofias, modelos organizacionais e práticas pedagógicas diferentes; e que, portanto, a transição de uma para outra requer atenção especial” (Moser, 2007 p. 52, citado por Moss, 2011, p.150), é função dos educadores de infância e professores do 1º CEB proporcionar esta transição. Deste modo, é importante que os docentes revelem uma atitude proativa, no sentido de desvendar estratégias de sequencialidade, não esquecendo as especificidades de cada nível educativo, mas conceber uma articulação construída em parceria com os pais, os profissionais, as crianças e as perspectivas de cada um deles.

Delors et al. (1996) acredita que a educação assenta em quatro pilares importantes para uma aprendizagem significativa ao longo da vida, sendo que o papel do docente é o de

dotar a criança de ferramentas que lhe permita compreender o mundo envolvente. O primeiro pilar, aprender a conhecer, objetiva que a criança compreenda, conheça e descubra o mundo em seu redor, possibilitando-lhe viver dignamente, desenvolvendo competências profissionais e de comunicação. Ademais, esta aquisição de saberes relativa ao meio que a rodeia, despoleta a curiosidade intelectual e a formação de raciocínio crítico. O pilar aprender a fazer prende-se com a compreensão de como agir em determinado contexto, indo ao encontro da pedagogia de Dewey (Westbrook et al., 2010) na conceção de que a aprendizagem se desenrola através de experiências e do contacto com situações concretas, aplicando os conhecimentos provenientes da prática. No que respeita ao aprender a viver juntos, este é um pilar que se foca num dos maiores desafios da sociedade, visto que as instituições educativas devem proporcionar “o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos” (Torres et al., 2016, p.5) que suportam um mundo mais íntegro, inclusivo e solidário. Finalmente, o último pilar, aprender a ser, volta-se para a integração dos três pilares anteriores, coadjuvando o desenvolvimento individual e integral do indivíduo. Este pilar sustenta que o ser humano tem o papel de pensar de modo autónomo e crítico, tendo a capacidade de construir o seu próprio juízo, de forma a decidir individualmente o modo de agir perante as diferentes circunstâncias da sua vida (Delors et al., 1996).

Uma educação alicerçada nos pilares anteriormente referidos complementa-se com a visão de proporcionar à criança oportunidades de integrar todo e qualquer aspeto que lhe diga respeito, assegurando o direito de se exprimir de forma livre e de partilhar a sua opinião e propiciando-lhe um desenvolvimento holístico que englobe “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais (que) se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

De acordo com o DL n.º 79/2014, 14 de maio, a conceção do desenvolvimento da criança culmina nos princípios de formação profissional que habilitam o mestrando para um perfil duplo, segundo o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e no 1º CEB. O perfil duplo, debruçando-se sobre a visão que os docentes têm sobre o desenvolvimento da criança e os conhecimentos de estratégias pedagógicas que interligam os vários processos e níveis educativos da criança, são um meio que facilita o processo de transição. Por conseguinte, o primeiro nível, a EPE, é a base essencial para o desenvolvimento

do segundo nível, o 1º CEB, sendo importante existir uma articulação e um espírito de trabalho colaborativo entre os educadores e os professores, por forma a conhecer melhor a criança e as suas características individuais, para um desenvolvimento gradual da mesma. Desta forma, o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico enfatiza a importância de estabelecer a prática profissional em quatro dimensões – Dimensão Profissional, Social e Ética; Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade; Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida - que estão intimamente interligadas com os quatro pilares da educação defendidos por Delors, acima referenciados, uma vez que incluem uma formação docente global e contínua (DL n.º 240/2001, 30 de agosto). A primeira salienta que o profissional orienta a sua ação numa fundamentação teórica e legal, no sentido de aprender a conhecer a sua profissionalização de acordo com o seu nível educativo. O segundo pertence ao aprender a fazer, impulsionando aprendizagens e estratégias no âmbito de um currículo adequado. A terceira dimensão ressalta a responsabilidade de participação e colaboração com a sociedade e colegas de profissão no domínio de aprender a viver juntos. A quarta dimensão, intimamente ligada ao pilar aprender a ser, destaca a importância de um docente revelar uma posição reflexiva e crítica da sua prática pedagógica.

Baseando o nosso pensamento na ligação que se estabelece entre os quatro pilares e as quatro dimensões, é possível perceber que a educação deve ser vista como um todo que valoriza todas as capacidades e formas de aprendizagem de cada criança. A educação deve basear-se nos direitos definidos na Convenção dos Direitos da Criança pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2019), que abrange todos os indivíduos com idade inferior a 18 anos. Deste modo, todas as decisões que estejam direta ou indiretamente vinculadas à criança devem considerar do superior interesse da mesma, uma vez que esta tem o direito de exprimir a sua opinião, obter informações, dar a conhecer ideias e, ainda, tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Releva, também, salientar que os pais são os principais responsáveis pela educação das suas crianças, embora todas tenham direito a uma educação que respeite os direitos e a dignidade de cada uma e promova o desenvolvimento da personalidade, dons e aptidões mentais e físicas, preparando a criança para a vida adulta ativa. É importante não esquecer que todas as crianças têm “direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (UNICEF, 2019, p.25).

Nóvoa (2019) afirma que, para se ser profissional docente, é necessário refletir, tanto sobre as dimensões pessoais, como acerca das dimensões coletivas, relacionando o eu pessoal e o eu profissional. O desenvolvimento profissional é construído com base na autoconstrução, no autoconhecimento e na reflexão conjunta com outros profissionais docentes, dissociando-se a teoria e a prática. Os docentes devem procurar afincadamente “novos saberes, numa atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional” (Day, 2001, citado por Marta, 2015, p.140). O eu profissional é construído com base numa relação de proximidade e efetividade com as crianças/ alunos no espaço educativo (Marta, 2015). A mesma autora refere, ainda, que ser educador de infância e/ ou professor do 1º CEB exige a construção de uma identidade profissional ao longo da vida a partir da autoformação e da heteroformação, comunicando com todos os agentes educativos, tanto dentro como fora da instituição educativa.

A escola do século XXI tem como objetivo principal fazer com que todos os discentes terminem o ciclo de estudos com sucesso. No entanto, as escolas deparam-se com diversas dificuldades para concretizar, tanto a sua missão, como os objetivos que lhe estão destinados, convictas de que todos aprendem e atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens (Rodrigues, 2012). Este objetivo só é alcançado quando o docente é capaz de gerir o seu currículo e modificar o atual sistema educativo, permitindo e proporcionando recursos para que os seus discentes trabalhem com base num paradigma construtivista e não transmissivo, respondendo às necessidades de cada um e colmatando as desigualdades sociais. Para que decorra este processo de mudança é crucial alterar os “sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino as exigências e responsabilidades que são colocadas as agentes do sistema de educação” (Rodrigues 2012, p. 172).

Em suma, ser educador e professor na atualidade é criar e oferecer vertentes para a construção de conhecimentos, de modo a promover uma formação de indivíduos prontos para acompanhar a evolução da humanidade. Uma mudança no processo educacional requer uma mudança emocional, visto que esta constituiu um grande foco de segurança e bem-estar no processo educativo (Hargreaves et al., 2002). Assim, atendendo aos paradigmas e conceções mencionadas e exploradas sobre a educação, nos subcapítulos seguintes serão refletidos e analisados os pressupostos teóricos específicos do 1º CEB e da EPE.

1.2. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O sistema educativo do 1º CEB corresponde aos quatro primeiros anos de ensino obrigatório em Portugal e engloba crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos (LBSE, 1986). Neste nível de ensino, também podem ingressar crianças que completem seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, desde que requerido pelo encarregado de educação (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, art.º 6º, nº 1 e 2).

Este ciclo visa assegurar uma formação que garanta o desenvolvimento cognitivo e motor de todas as crianças, assim como o favorecimento de competências de saber-fazer, de autonomia, de espírito crítico, de expressão e criatividade e, ainda, a promoção de valores de cidadania e de democracia.

Desta forma, o 1º CEB é caracterizado por possuir um ensino global, gratuito e obrigatório capaz de proporcionar meios e estratégias para que as crianças construam competências de aprendizagem necessárias para a conclusão da escolaridade obrigatória, correspondendo às necessidades individuais dos alunos e contribuindo para um desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando à formação de cidadãos, livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

A turma, durante estes quatro anos, é da responsabilidade de um único docente que pode ser coadjuvado em áreas especializadas como inglês, música e atividades lúdico experimentais (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). O regime de monodocência, segundo Roldão (2009), nestas idades revela-se vantajoso, visto ser considerado facilitador da articulação do currículo por fornecer a possibilidade de criar um clima de conhecimento profundo das individualidades de cada criança, juntamente com uma base interpessoal forte que se revela num bem-estar afetivo, predispondo as crianças para as aprendizagens e sendo, portanto, uma mais-valia psicológica e socializadora.

Considerando o regime de monodocência e a inevitabilidade de uma constante articulação de conteúdos, neste nível de ensino, revela-se crucial destacar os princípios que devem orientar um professor do 1º ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim,

o docente deve contribuir para a elaboração dos projetos curriculares de escola e de turma. Também é responsável por organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, utilizando instrumentos de avaliação diversificados e considerando sempre os conhecimentos prévios, dificuldades, capacidades e necessidades dos seus alunos na elaboração das aprendizagens, integrando regularmente uma articulação lateral. Deve, ainda, potenciar a articulação curricular vertical entre os vários níveis educativos, nomeadamente a EPE e o 1º CEB, desenvolvendo nas crianças métodos de estudo, promovendo a autonomia, desenvolvendo o respeito pela diversidade, potenciando práticas de colaboração e uma cidadania democrática. É da sua competência também, estabelecer uma relação afetiva positiva com os seus alunos, permitindo que estes se encontrem predispostos para as aprendizagens. A promoção destas aprendizagens esta referenciada no PASEO que tem como princípios orientadores o saber, a base humanista, a sustentabilidade, a coerência e a flexibilidade, a adaptabilidade e a ousadia, a estabilidade, a inclusão e a aprendizagem (Martins et al., 2017). Assim, os alunos beneficiarão de um conhecimento alargado dos conteúdos das diversas componentes letivas e possuirão competências e capacidades para se reivindicarem enquanto cidadãos (Roldão et al., 2017). As competências adquiridas são esplanadas em diferentes áreas tais como linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Ser docente do 1º CEB exige um conhecimento aprofundado, atualizado e diversificado do currículo, associado a competências de comunicação, observação e de relacionamento interpessoal, que favorecem a sua compreensão dos alunos e a perceção dos mesmos da mensagem transmitida pelo professor (Santos Silva & Lopes, 2015).

Dos objetivos gerais propostos para o 1º CEB, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) salientou “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, art.7.º). No entanto, no ano de 2018, surgiu uma nova proposta reestruturada que apresentou como componentes curriculares do 1º CEB o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Apoio ao Estudo, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática / Teatro, Música e

Dança), a Educação Física, a Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. Ademais, a estas áreas curriculares soma-se o Inglês no 3º e 4º anos lecionado por um docente coadjuvante. No que concerne às áreas de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, igualmente lecionadas por professores coadjuvantes, incluem-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa. Este ainda prevê que o 1º CEB apresente uma carga horária semanal das componentes do currículo de 25 horas letivas, sendo que o Português e a Matemática apresentam uma maior predominância, perfazendo, no mínimo, sete horas semanais. A componente de Estudo do Meio prevê três horas semanais, a Educação Artística e a Educação Física cinco horas, o Inglês duas horas para os 3º e 4º anos, o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, contempla 3 horas para os 1º e 2º anos e uma hora para os 3º e 4º anos. As áreas de Cidadania e Desenvolvimento e das TIC, são consideradas áreas de transversais às restantes áreas promovendo a “dimensão globalizante deste ciclo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo I).

Como base de trabalho para professor do 1º CEB existem dois documentos orientadores destinados a este nível de ensino de forma promover as aprendizagens significativas e inclusivas. Os documentos normativos e legais são as Aprendizagens Essenciais (AE) (Ministério da Educação, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017).

O primeiro surge como uma extensão do Programa e Metas Curriculares e integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que devem ser desenvolvidas nos alunos em cada ciclo e disciplina, visando uma flexibilização e gestão curricular (Despacho nº 6944 – A/2018, de 19 de julho). As Aprendizagens Essenciais constituem o documento em vigor mais recente e evidencia uma articulação com o PASEO, exibindo um carácter individual e proporcionado, deste modo, momentos centrados na qualidade de aprendizagem de todas as crianças (Despacho nº 6944 – A/2018, de 19 de julho).

Aliado às ideias anteriores, no PASEO estão compilados os princípios, os valores, a visão, as áreas de competência e conhecimentos a desenvolver no aluno até à conclusão do percurso académico. O surgimento destes documentos enquadra-se na implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) que visa “um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do

trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa com vista a melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p.43).

Ambos os documentos integram a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) que visa “um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p. 43). Adicionalmente, este concede às escolas maior autonomia na gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, baseando-se nas matrizes curriculares-base, apoiada na oportunidade de engrandecer o currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes (Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3º). Neste seguimento, é concedido ao estabelecimento de ensino o poder de definir prioridades e assumir a diversidade para participar no desenvolvimento e adequação curricular (Cohen & Fradique, 2018); ainda, possibilita a aquisição da autonomia, permitindo a gestão de até 25% da carga horária semanal por ano de escolaridade (Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 12º).

Deste modo, é papel do docente titular desenvolver a conceção do currículo com base numa educação inclusiva que integra e mobiliza os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências essenciais para promover a aprendizagem dos alunos (Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, este projeto pressupõem um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo (docentes, alunos, encarregados de educação e restante comunidade educativa), considerando a escola como um espaço potenciador de diversas competências, desafiantes e integradoras, e que procura dar as respostas mais adequadas e mais prósperas face às aprendizagens que consideram essenciais promover (Cohen & Fradique, 2018; Roldão, 2017).

Não é possível dissociar a flexibilização, articulação e autonomia curricular do currículo, sendo um conceito com várias conceções e não apenas uma. O currículo escolar tem sido alvo de alterações graduais ao longo dos anos, sendo que este era considerado uma lista de conteúdo ou programas de diversas disciplinas, trabalhadas individualmente, uniforme para todo e qualquer aluno, escolas e professores, sem ter em conta as particularidades e especificidades individuais. Roldão e Almeida (2018) definem currículo escolar como um conjunto de aprendizagens, que a escola deve garantir e organizar, consideradas socialmente necessárias num determinado contexto e tempo. Já Zabalza (1987), define currículo como um

“conjunto de pressupostos de partida, de metas que se deseja alcançar e dos passados que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p.12). O mesmo autor refere, ainda, que do ponto de vista prático, é crucial estabelecer a diferença entre um docente que apenas cumpre o programa e aquele que atua na aula sabendo a razão das suas intervenções e o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face à sua progressão. No primeiro caso, estaríamos a salientar um tipo de professor que debita o currículo, ou seja, aplica uma aula expositiva recorrendo a poucos recursos e estratégias. No segundo caso, o professor vê o aluno como parte integrante da aprendizagem, com dinâmicas e participações ativas recorrendo a estratégias motivacionais.

Zabalza (1987) afirma que o currículo assenta em cinco características: I) centrado na escola, ou seja, deve ser ajustado às condições sociais, culturais e às necessidades mais relevantes da situação; II) relacionado com os recursos do meio ambiente, o que reforça o ponto I, onde cada escola possui um conjunto de recursos diferentes e deve utilizar esses recursos locais como forma de gerar na escola uma dinâmica social e cultural, não a vendo apenas como um edifício no meio do território, mas como uma agência cultural à disposição desse território; III) consensual, devendo existir uma colaboração ativa entre a comunidade educativa; IV) com incidência direta ou indireta em todo o leque de experiências dos alunos; V) esclarecedor para toda a comunidade educativa, para que todos saibam qual o cargo a desempenhar.

Na condição de autonomia e desenvolvimento do currículo pelas escolas, e de acordo com o DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro, este assume os seguintes objetivos: construção de projetos de gestão flexível do currículo por forma a garantir respostas adequadas a todos os alunos; ligação entre as várias áreas no desenvolvimento de competências específicas das mesmas, bem como sustentadas num conjunto de valores e princípios que o aluno deverá ter adquirido no final do seu percurso escolar. A articulação curricular, segundo Leite (2012), consiste numa correlação de saberes de diferentes áreas de conhecimento, que se baseiam na sequencialidade. Esta, por sua vez, sugere o desenvolvimento de capacidades e competências nos indivíduos de forma contínua e progressiva. Existem três diferentes tipos de articulação, nomeadamente, a articulação lateral – importância de contextualizar todas as atividades propostas partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, objetivando a

atribuição de um significado às novas aprendizagens que irão assentar nas já existentes e aplicar-se aos saberes futuros; - a articulação vertical - articulação de saberes entre diferentes níveis educativos - e a articulação horizontal – articulação de saberes entre o mesmo nível educativo (Sponchiado, 2005). Por forma a favorecer a articulação curricular, esta pressupõe três dimensões que se concretizam em diferentes metodologias de trabalho: a multidisciplinar, a intradisciplinar e a transdisciplinar. O Currículo remete para transdisciplinaridade e fala da flexibilidade curricular, que são práticas contextualizadas e significativas para crianças. A flexibilidade curricular permite articular algo que não está no currículo, mas que também permite articular coisas do currículo. É um acrescento de valor no próprio currículo, integra-se e dá significado às crianças naquele contexto. Articula todas as áreas de modo natural e os alunos fazem múltiplas aprendizagens.

Estas dimensões têm como objetivo que as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis. A primeira, estabelece relações entre diversas áreas curriculares dentro do mesmo nível hierárquico, a segunda, fomenta a valorização de um conjunto de disciplinas que se relacionam promovendo uma visão global das situações, a terceira, defende a articulação de saberes abandonando a existência de disciplinas, trabalhando com a metodologia de projeto facilitando a interpretação e a compreensão das realidades do aluno como um todo (Leite, 2012). Após a clarificação destes conceitos é significativo ter presente que eles não funcionam de forma isolada na escola, pois todos estes modos de articulação podem ter uma vertente lateral, horizontal ou vertical (Leite, 2012). Considera-se, neste sentido, que a articulação curricular é importante para o enriquecimento de aprendizagens mais relevantes e significativas na perspetiva interventiva e colaborativa dos alunos, permitindo que desenvolva a autonomia e os conhecimentos e atribuindo-lhes diferentes significados.

Na sequência destes conceitos, não é suficiente que o docente domine, apenas, a sua área de especificidade, tornando-se cada vez mais crucial a compreensão de todas as outras áreas, valorizando o regime de monodocência. Este regime possibilita uma compreensão mais ampla bem como o desenvolvimento de projetos de articulação curricular, alcançando uma abordagem globalizante. Esta articulação curricular propicia aprendizagens mais relevantes e significativas, permitindo aos discentes serem capazes de interrelacionar conhecimentos, desenvolver autonomia e atribuir significado aos diferentes contextos de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, para o favorecimento de aprendizagens significativas são, ainda, essenciais o conhecimento e a compreensão do contexto educativo no qual o docente se insere, bem como a diferenciação pedagógica que deve estar sempre contemplada na sua atividade pedagógica. É no contexto de sala de aula que decorrem a grande parte das trocas de experiências, os encontros e as interações entre alunos e professor (Ferreira & Santos, 2007), sendo que, ao longo das semanas de intervenção foi neste espaço que surgiu a possibilidade de observar cada uma das crianças, nomeadamente os seus interesses, as suas conquistas e as suas fragilidades para a planificação de sequências didáticas. Uma perspetiva centrada na criança, que considera todas as suas particularidades, facilita uma educação inclusiva e, na qual, a diversidade obriga a inúmeras respostas distintas.

Uma estratégia pedagógica que tem vindo a ter uma crescente importância é a utilização das TIC. As crianças estão inseridas num mundo em constante evolução e torna-se cada vez mais necessário que estas as conheçam e as dominem, sendo que, é provável o seu uso no seu futuro profissional e na sua vida social (Ponte, 2002). A literacia digital, segundo Pereira (2012), domina cada vez mais os meios digitais do quotidiano das pessoas e reivindica que esta seja uma característica abrangente a todos. Considera-se assim, que a literacia digital é um pré-requisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo de todos.

Segundo Ponte (2002), o uso das TIC em sala de aula é benéfico, visto que permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos. Quadros-Flores et al. (2015) salienta que não é suficiente a presença de material tecnológico na sala de aula para haver uma renovação pedagógica; é necessário que os docentes se sintam à vontade e as saibam utilizar da forma correta, recorrendo às mesmas para criar estratégias diferenciadas de ensino. As autoras supramencionadas salientam, ainda, que através da criatividade é possível incluir as TIC na educação, com consequente melhoramento do desempenho dos alunos, aumentando o seu sucesso. Ao longo da PES, no contexto de 1º CEB, utilizaram-se bastante as TIC, como recurso para a realização das diferentes atividades.

Importa realçar a avaliação como uma das fases cruciais e integradoras do desenvolvimento curricular (Roldão & Ferro, 2015) que possibilita a recolha de informação sobre o desenvolvimento do aluno. É papel do docente avaliar “recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à

diversidade das aprendizagens, aos destinatários e as circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo II). A avaliação compreende diferentes modalidades que pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa. Ao longo da prática, a avaliação formativa foi a mais utilizada pois era contínua e permitia recolher informação importante para o processo de ensino e aprendizagem, que tem como principal objetivo melhorar e regular as aprendizagens e o ensino (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). De igual modo, a diáde utilizou grelhas de observação que permitiram compreender verificar os progressos e as dificuldades das crianças através dos parâmetros selecionados.

No que concerne ao professor do 1º CEB considera-se que este é um docente capaz de responder a três dimensões cruciais, nomeadamente: *saber-fazer*, referente às práticas de ação educativa, em que o professor coaduna as suas práticas de acordo com os interesses e necessidades dos seus alunos, gerindo, deste modo, o currículo da melhor forma possível, concebendo métodos diferenciados de ensino e proporcionando, assim, uma escola inclusiva; *saber-ser*, associa-se ao pessoal e social, visto que o professor deve ser uma fonte de relações humanas, sendo que, ser professor é dar-se ao outro, respeitá-lo, conhecê-lo e aceitá-lo tal como é; *saber-estar*, associado à postura profissional do docente; saber-transformar, que abarca todos estes saberes (Ribeiro et al., 2007).

Em suma, a PES foi desenvolvida segundo os fundamentos teóricos e legais que a sustentam, interligando a teoria e a prática. Esta reflexão contribuiu para a construção do perfil específico da futura docente. Assim, no capítulo seguinte, serão caracterizados os dois contextos educativos vivenciados ao longo da PES, de modo a serem proporcionadas atividades enquadradas, enriquecedoras e significativas para as crianças em questão, colocando em prática os pressupostos enumerados no presente capítulo.

1.3. EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A educação pré escolar, de acordo com a Lei-Quadro Da Educação Pré Escolar (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, capítulo III, artigo 2º, p.670) caracteriza-se por ser

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação 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.

Este nível educativo, apesar de ser parte integrante do sistema educativo português da educação básica, é de carácter facultativo, isto é, a inscrição da criança depende do interesse da família e destina-se a educandos com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos, idade de ingresso na escolaridade obrigatória. É de referir que a EPE é ministrada em estabelecimentos vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes uma componente letiva e, ainda, Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), conjuntamente com a Lei-Quadro da Educação Pré Escolar (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro), estipulam nove objetivos vocacionados para a formação constante e desenvolvimento crescente e concordante com a faixa etária da criança, nomeadamente, os seguintes: colaborar para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; valorizar a curiosidade e o pensamento crítico, exortar as capacidades e características de cada criança ao nível pessoal e social; desenvolver a sua inteligência emocional; observar e compreender a Natureza e o Homem; explorar princípios morais como a responsabilidade e liberdade, respeitando a diversidade de cultura; desenvolver capacidades de expressar, comunicação e imaginação, favorecendo as múltiplas linguagens; incentivar atividades lúdicas e hábitos de higiene; ajudar na despistagem de crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS); proporcionar um desenvolvimento global da criança, considerando a individualidade de cada uma; e incentivar a participação da família em todo o processo de aprendizagem. Estes objetivos preconizam uma educação para todos, uma procura de respostas e de igualdade nas oportunidades e de acesso, de forma inclusiva e participada, pelos vários intervenientes no processo educativo.

Neste âmbito, surgiram, no ano de 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (OCEPE), com o propósito de orientar e incrementar a qualidade da prática educativa do educador de infância. Estas orientações reformuladas em 2016, sustentam e apoiam a “construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), estabelecendo um conjunto de princípios que suportam as decisões pedagógicas tomadas pelo educador em conjunto com as crianças, sendo vistas como indicadores e não como um programa a cumprir (Figueiredo, 2010). O Secretário da Educação João Costa, no

preâmbulo das OCEPE, salienta que todo “o sistema educativo beneficiaria com a educação pré escolar e que este deveria ser um modelo seguido pelos outros sistemas educativos” (p.4). Os argumentos que suportam as opiniões anteriores são diversos e muito pertinentes, desde o facto de o período pré escolar se revelar uma etapa que possibilita que a criança se desloque de forma livre por toda a sala, determinando, autonomamente, o que fazer e aprender e planificando como o quer executar, recorrendo a metodologias socio construtivistas que a tornam um ser ativo na sua aprendizagem. Ademais, é um nível que proporciona aprendizagens transversais e holísticas, abarcando diversos conteúdos de áreas distintas do saber. Importa, ainda, salientar o facto de o espaço de EPE ser bastante flexível, podendo facilmente ser modificado em concordância com os interesses, necessidades e motivações do grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2006).

As OCEPE estão divididas em três capítulos, sendo, primeiramente, realizada uma abordagem relativa aos fundamentos e princípios que sustentam o desenvolvimento das ações pedagógicas para a infância, baseada numa intencionalidade educativa que assenta no ciclo interativo - observar, planear, agir e avaliar. O desenrolar deste processo educativo decorre com a cooperação de diferentes intervenientes, nomeadamente, do educador, crianças e encarregados de educação, sendo o papel crucial do educador proporcionar diversas “formas de comunicação e estratégias que promovam o envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), propiciando à criança o desenvolvimento das aprendizagens de forma própria e holística, abarcando as dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional. Neste ponto, considera-se a organização do ambiente educativo como um facilitador desse processo educativo, relevando uma perspetiva sistemática e ecológica (Lopes da Silva et al., 2016). O segundo capítulo está dividido em três áreas do conhecimento: a área da Formação Pessoal e Social – considerada área transversal, a área da Expressão e Comunicação – área básica dividida em quatro domínios (domínio da Educação Física, domínio da Educação Artística, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e o domínio da Matemática) e a área do Conhecimento do Mundo – área integradora. O terceiro capítulo aborda a importância da continuidade e das transições educativas, uma vez que o “desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Lopes da Silva et al.,

2016, p.6). Esta organização das OCEPE permite que sejam considerados todos os aspetos relacionados com a EPE, quer os que estão diretamente ligados ao trabalho com as crianças, quer os que, de forma indireta, o promovem ou condicionam, apresentando-se, assim, este documento como uma mais-valia para os seus profissionais e para a valorização desta etapa no processo educativo.

De acordo com Moss (2011), a EPE é uma etapa essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é desde o seu nascimento que iniciam as aprendizagens que, aliadas às aprendizagens realizadas em casa, fomentam o desenvolvimento de mecanismos e atitudes em relação ao processo de aprendizagem, a melhoria do comportamento e o desenvolvimento educacional, fatores facilitadores da transição para o 1º CEB. É neste contexto que, ao longo do tempo, quer a ação, quer a profissão de educador de infância têm vindo a ser valorizadas e distinguidas socialmente como fundamentais do sistema educativo. Este reconhecimento deve-se ao investimento na rede pública de jardins de infância, à integração da educação pré-escolar na LBSE, à valorização do educador de infância como docente no Estatuto da Carreira Docente e à publicação, no ano de 1997, da Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar (FENPROF, 2015).

A prática educativa dos docentes da EPE, confere-lhes uma identidade profissional nas interações com a sociedade e com os outros profissionais e difere daquela adotada por outros docentes, pela abrangência que caracteriza a profissionalidade específica deste nível educativo. Esta particularidade baseia-se nas características das crianças inerentes a esta faixa etária, na relação dos diferentes contextos e naquela que se estabelece com as famílias e comunidade. Marta e Lopes (2012) salientam que, no decorrer dos anos, o educador vai construindo diferentes identidades em conformidade com os lugares de socialização profissional. Assim, segundo Oliveira – Formosinho (2008) o educador de infância é um profissional que pode ser encontrado em contextos formais, inclusivamente, creches e jardins de infância, e outros tão diversos como a contextos não formais, nomeadamente, áreas especializadas, hospitais, museus e bibliotecas infantis podendo ser do domínio público, privado de solidariedade social e privado.

Deste modo, o educador possui um papel importante no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem da criança quando observa o grupo no seu todo e cada criança de forma individual, refletindo e compreendendo quais os seus interesses,

necessidades e motivações, por forma a guiá-las e orientá-las na sua aprendizagem, organizando o tempo, o espaço e os materiais e construindo e fornecendo recursos estimulantes de modo a criar aprendizagens significativas (Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

A documentação pedagógica, para além de se revelar um pilar do planeamento e avaliação do processo educativo da criança, também propicia uma participação globalizante dos diversos intervenientes, sendo adequada a sua utilização como auxílio no debate de opiniões, contextualizando e fundamentando a argumentação em contexto real. Deste modo, através da documentação pedagógica é dada a oportunidade à comunidade educativa, de uma participação ativa, democrática e inclusiva promovendo uma cultura da infância. Também permite que se tornem visíveis e objeto de análise, diálogo e interpretação, as experiências vividas pelas crianças (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021).

Assim, sabendo da importância da documentação, a ação do educador de infância, de acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, e as OCEPE assenta na planificação, organização, avaliação do ambiente educativo, avaliação de atividades e de projetos curriculares, procurando sempre a construção de aprendizagens integradas. Este recorre aos registos de recolha de informação que são resultado das práticas pedagógicas, fazendo uma reflexão acerca dos mesmos, atribuindo um “sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Para isso, o educador de infância recorre à observação direta, utiliza instrumentos para recolha e registos de informação pedagógica. Alguns exemplos de documentação de suporte são: os registos de episódios de natureza significativa e/ou relevante para a criança; instrumentos de observação sistemática como quadros onde regista a assiduidade com que as crianças frequentam uma determinada área na sala ou a frequência mensal no jardim de infância e registos que servem de apoio à organização do grupo (quadro de presença, regras da sala e quadro de tarefas). De igual modo não deve descurar as produções das crianças fazendo uma recolha e compilação de trabalhos realizados por elas de forma individual ou coletiva, nos quais “a organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14).

O ato de planejar exige um conhecimento profundo e sustentado do educador relativamente ao grupo com o qual trabalha, nomeadamente das características, interesses e formas de aprender de cada criança, de modo a observar e registar sem estar condicionado por normas pré-estabelecidas de desenvolvimento e aprendizagem. Por forma a garantir que a criança se sinta parte integrante do grupo e possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos colegas é crucial que o educador observe e interprete as interações no grupo (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021).

Refletindo a respeito das suas intencionalidades educativas, revelando-se crucial, nas planificações que realiza, este “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), revelando-se o ato de planificar um desafio constante para a profissão, no sentido de questionar e refletir a todo o momento sobre as ações desenvolvidas, “sendo este questionando orientador da avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). A ação de avaliar correlaciona-se, intimamente, com o ato de planificar dado que a avaliação diz respeito à recolha de informações que possibilitem ao docente tomar decisões que reflitam acerca da prática, conceituando, desta forma, a avaliação numa perspetiva contextualizada e formativa, que orienta o conhecimento para a ação, sendo a avaliação na educação pré-escolar “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). É importante, no decorrer das ações, desenvolver um ciclo interativo no qual o educador utiliza os registos como referência para a (re) planificação e no momento da decisão, serem enriquecidos pela memória da interação quotidiana desenvolvida ao longo do tempo. Deste modo os registos servem de auxiliar de memória, incluindo elementos importantes a ter em atenção quer nos momentos de balanço quer na planificação subsequente (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021).

A ação pedagógica dos educadores deve ser adaptada e diferenciada, respondendo às características individuais de cada criança e atendendo às suas diferenças, para que estas se sintam acolhidas e respeitadas. Integram as funções de educador construir e gerir o currículo e organizar o ambiente educativo, tendo sempre em consideração a intencionalidade e continuidade educativa das suas práticas, realizadas em colaboração constante com todos os agentes educativos envolvidos no processo educativo. Para um desenvolvimento adequado e bem estar da criança é crucial envolvê-la na tomada de decisões sobre o mesmo,

considerando-a como um sujeito e agente do processo educativo, aspetos que contribuem para o desenvolvimento da sua independência e autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa salientar que a EPE não tem como objetivo preparar a criança para o 1º CEB ou desenvolver, somente, aspetos cognitivos, mas também aspetos emocionais, culturais e sociais. Delors (1998) afirma que, por forma a que a educação se molde à atualidade, é necessário ter em conta quatro pilares essenciais na prática, inclusivamente, o aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, tal como mencionados no subcapítulo anterior. Sabe-se que “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Também Moss (2011) destaca que este nível tem especificidade e características próprias, tendo por base experiências vividas em contexto que capacitam a criança para a vida. Deste modo, os espaços de aprendizagem são considerados “laboratórios colaborativos” (Moss, 2011, p.156), onde a experimentação, a democracia e a solidariedade são a base para a partilha e construção do conhecimento. Assim, enquanto futuros educadores, interessa ter presentes os quatro pilares em todo o processo, nomeadamente, na planificação, concretização e reflexão na prática educativa. A aprendizagem decorre de forma holística, sendo o brincar uma forma privilegiada de aprendizagem.

Com o “brincar” o agente educativo identifica características da criança e associa a aprendizagem ao prazer e bem estar, já que a criança aprende de uma forma globalizante. De acordo com Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues (2021) “A forma holística como as crianças aprendem revela-se no brincar, que traduz a sua curiosidade natural de explorar o mundo que as rodeia e de interagir com os outros e os objetos. Brincar é a forma natural de as crianças aprenderem e de construírem sentidos sobre o mundo que as rodeia.” (p. 54).

No seguimento do que foi referido anteriormente, o brincar é um mecanismo que possibilita a criança distanciar-se da realidade e, por esta razão, é necessário que seja exercida, praticada e explorada. É um denominado compartilhado por crianças de qualquer faixa etária e de diferentes culturas, auxiliando-as na construção da sua identidade individual, na sua relação consigo mesma, com os que a rodeiam e com o mundo. Pelo seu carácter imprescindível, espontâneo e prazeroso, a brincadeira é uma atividade que coopera no desenvolvimento físico, mental, emocional e social em qualquer etapa do ciclo vital.

Tendo em conta que as crianças procuram ativamente informação e “brincar” é a melhor forma de satisfazerem a sua curiosidade e adquirirem dados informativos, não é válido que a maioria dos adultos não o valorizem e acreditem que esta ação constitui, apenas, divertimento e lazer. Se observarmos, por exemplo, uma criança a construir um puzzle, mesmo que sozinha, percebemos que está a fazer algo que lhe dá prazer e satisfação e, por outro lado, está a desenvolver a sua criatividade, capacidade de raciocínio e concentração.

Segundo Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues (2021) brincar permite à criança desenvolver o seu vocabulário e a compreensão da linguagem. Também estimula a curiosidade e a criatividade exigindo que coloque em prática, utilizando estratégias, a capacidade de resolução de problemas e tomada de decisões. Importa salientar que o brincar desempenha, igualmente, um papel determinante na aquisição de funções de autorregulação, nomeadamente na capacidade de atenção, recordação, planeamento da ação, reflexão crítica, cooperação e empatia para com as outras crianças.

Segundo Araújo, M. (2009), quando brincam, as crianças adquirem poder total, ou seja, comandam a situação, controlam a brincadeira e decidem a que brincam, com que objetos e quanto tempo dura essa ação, podendo interromper a mesma sempre que necessário e retomá-la assim que possível. Em concordância com as OCEPE, deve, também, ser realizada uma integração na gestão do currículo, por parte do educador de infância, dos vários modelos curriculares que serviram de base para as ações desenvolvidas ao longo da PES, de acordo com os modelos curriculares privilegiados pela educadora cooperante. Desta forma, foi notável a adoção de vários modelos pedagógicos, como os modelos *Reggio Emilia*, *High Scope* e Movimento da Escola Moderna (MEM). Os dois últimos modelos baseados na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Importa salientar que a adoção de um modelo pedagógico se revela um fator de qualidade para sustentar a prática profissional, mostrando-se um “poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Oliveira – Formosinho et al., 2007, p.40). Contudo, não sendo objetivo deste Relatório de Estágio uma descrição exaustiva dos modelos referidos anteriormente, considera-se oportuna uma descrição concisa.

O primeiro modelo a descrever surge por volta de 1945 e foi fundado por Loris Malaguzzi, que o nomeou como *Reggio Emilia*. Este modelo baseia-se nas relações e interações que se estabelecem, visando um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo, fomentando, assim, a pedagogia

da escuta, onde todos os intervenientes têm a oportunidade de serem ouvidos, privilegiando a escuta do outro, uma vez que “escutar é valorizar e respeitar o outro” (Formosinho et al., 1998, p.101). A abordagem é centralizada na criança, considerada um sujeito de direitos competente, aprendiz ativo, que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si própria e do mundo em seu redor (Oliveira - Formosinho & Formosinho, 2013)

No modelo referido, o espaço físico é considerado o terceiro educador, uma vez que contribui para o processo de aprendizagem ativa, para o bem-estar do grupo e para o incremento da sensibilidade estética, possuindo, ainda, a capacidade de expressar as ideias, valores e ações das crianças, inclusivamente, por meio da documentação exibida nas paredes (Oliveira - Formosinho & Formosinho, 2013; Vecchi, 2017). No contexto da PES foi dada particular relevância ao espaço educativo visível na forma como os materiais se apresentaram na sala de atividades e na medida em que as paredes espelhavam diferentes atividades realizadas individualmente e em grupo. Ademais, quando são planificadas as atividades tendo por base esta metodologia, o espaço exterior é um elemento-chave para promover e dar continuidade aos projetos a desenvolver. Este espaço “é adaptado as idades e características desenvolvimentais das crianças oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Oliveira – Formosinho et al., 2007, p.105). De acordo com Lino (1998), o espaço exterior deve adaptar-se ao grupo de crianças e disponibilizar uma multiplicidade de oportunidades, incrementando o desenvolvimento social e cognitivo.

O modelo curricular *High Scope*, impulsionado por David Weikart no ano de 1962 e espelhado pelo paradigma construtivista, salienta, de modo particular, a aprendizagem através da ação; posteriormente, enfatiza a relevância do contexto de aprendizagem, de uma rotina diária coerente e consistente, das interações positivas e da avaliação centrada no trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica (Hohmann & Weikart, 2007). A preocupação central neste modelo é a autonomia concedida à criança, sendo a aprendizagem pela ação um modo desta conceber o seu autoconhecimento, visto que a engloba em experiências chave na interação com as outras pessoas, objetos e meio envolvente. Com o objetivo de permitir que a criança experiencie de forma autónoma o espaço, tendo em consideração as suas necessidades e interesses, a organização desse mesmo espaço, bem como dos materiais, em áreas de interesse é crucial para atingir o pretendido, realidade que foi vivenciada no contexto

da PES. Por forma a alcançar o objetivo, é importante que a sala de atividades se divida por áreas de interesse, de modo a motivar a independência da criança, considerando-se pertinente que esteja equipada com materiais diversificados, agrupados de maneira explícita e estimulante, para favorecer a sua visualização e, por conseguinte, a arrumação.

Neste modelo “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira - Formosinho et al., 2007, p.71). A rotina da criança é consistente, permitindo “às crianças antecipar aquilo que se passara a seguir e (dar-lhes) um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”. Esta deve ter em consideração o processo de planear - fazer - rever e contemplar momentos, tanto de trabalho individual, como de pequeno ou grande grupo, e, também, criar momentos de recreio ao ar livre e de transição (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a tríade pedagógica gerou situações que exigiram à criança desenvolver o pensamento, suscitando assim o conflito cognitivo, de forma a o reconstruir autonomamente, com empenho ativo e individual.

No que diz respeito à rotina diária, enfoca-se a consciência que ajuda as crianças a prever e reconhecer situações diárias, reduzindo os níveis de ansiedade e incrementando a sua independência (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013). No que concerne às interações, é relevante destacar que as mesmas devem refletir um ambiente de confiança e salubridade, sendo o adulto um incentivador da criança como ser pensante, crítico e reflexivo (Hohmman & Weikart, 2007; Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013). Aquando do acolhimento, juntamente com a tríade, era propiciada a oportunidade à criança de decidir as ações que pretendia concretizar durante o dia, escolhendo, ainda, os materiais e elementos necessários para a realização das mesmas. Em síntese, este modelo curricular encoraja a criança e concede-lhe o poder de desenvolver a sua independência, os seus interesses e a curiosidade pelo mundo que a rodeia.

O Movimento da Escola Moderna, criado por Célestin Freinet, surgiu posteriormente em fevereiro de 1965, em Portugal, no seio de um grupo de seis professores, e caracteriza-se por ser um modelo de “cooperação democrática” e de “autoformação cooperante de docentes” (Oliveira - Formosinho et al., 1998, p.139). Este modelo norteia-se por uma organização participada e democrática, que depreende uma gestão colaborativa com as crianças, priorizando uma coordenação conjunta das dimensões intrínsecas à prática

pedagógica. De igual modo, preserva o respeito mútuo, valoriza a afirmação das diferenças entre indivíduos, bem como a comunicação e o diálogo entre os intervenientes.

O Movimento da Escola Moderna defende uma divisão do espaço educativo em áreas básicas, organizadas com o intuito de proporcionarem à criança um ambiente semelhante ao vivenciado no dia a dia. A distribuição por grupos com idades distintas constitui-se, também, uma premissa fundamental, no sentido de que oportuniza o respeito pelas diferenças e colaboração na zona de desenvolvimento próximo (Oliveira – Formosinho & Formosinho, 2013). A cooperação verificada entre as distintas faixas etária, evidencia-se imprescindível no processo de “interajuda e colaboração formativas” (Formosinho et al., 1998, p.146), reconhecendo a diversidade e proporcionando interações diferenciadas (Roque, 2017), o que impulsiona o desenvolvimento de aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Proximal, “que se situa na diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha – desenvolvimento – e o que consegue fazer com o apoio de adultos ou de outras crianças – aprendizagem” (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p.52). Os educadores de infância, neste modelo, organizam, com as crianças, um ambiente educativo colaborativo propicio a partilhas, opiniões e ideias. Na perspetiva de Niza (2013) o ambiente da sala deve ser agradável e estimulante, servindo as paredes como expositores das atividades realizadas pelas crianças, incluindo desenhos, recortes, pinturas e textos no quais elas se reveem. De forma negociada, educador e criança, planeiam atividades e projetos, bem como as responsabilidades, os tempos e a avaliação (Niza, 1998). Os conhecimentos prévios das crianças são valorizados de forma a privilegiar a aprendizagem pela ação (Folque, 2018). Os instrumentos de pilotagem são outra característica deste modelo e são utilizados, de forma participada, pelas crianças e adultos, nomeadamente, o mapa de presenças, o diário de grupo, a lista de projetos, entre outras formas de registo. Durante a PES foram concebidos, de modo colaborativo, recursos distintos, nomeadamente, a reestruturação do mapa de presenças, registos das experiências realizadas, das planificações, das receitas culinárias e de algumas atividades consideradas, pela díade, como mais relevantes.

A Metodologia de Trabalho por Projeto tem uma estreita relação com os modelos curriculares de *Reggio Emilia* e MEM, essencialmente, devido à investigação e reflexão de questões e interesses que emergem do quotidiano do grupo. Na metodologia *Reggio Emilia* os projetos são desenvolvidos com recurso a infindáveis expressões e linguagens, que

possibilitam interpretar o mundo de modos distintos (Oliveira - Formosinho & Formosinho, 2013), sendo que cada elemento desempenha um papel fulcral na construção colaborativa do conhecimento, compartilhando experiências e informações para atingir uma meta comum, associando, também, com os princípios democráticos do MEM.

Na perspetiva de partilha referida, a documentação pedagógica das ações no jardim de infância desempenha uma função crucial na sustentação das planificações e avaliações do grupo, apresentando-se sob a forma de registos em formatos distintos, com registos escritos, auditivos e visuais. Ademais, a exposição partilhada possibilita ao grupo recordar e refletir retrospectivamente acerca das experiências e conhecimentos resultantes da investigação dos temas, permitindo elevar a autoestima, confiança e consciencialização das conquistas (Oliveira - Formosinho & Formosinho, 2013).

Focando a atenção naquilo que foi supramencionado, depreende-se que o educador, no desenrolar das práticas educativas desenvolvidas, deve desempenhar uma ação observadora, apoiada numa reflexão crítica e sistemática sobre as mesmas, articulando o ensino e a investigação, com o propósito de uma “maior justiça, participação e igualdade para todos, pela articulação da reflexão e experimentação” no planeamento e execução das práticas (Hobson, 2001; Imbernón, 2002, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44).

Neste seguimento, tendo em consideração o que foi anteriormente referido sobre as abordagens pedagógicas evidenciadas na PES, é perceptível que na etapa da EPE as crianças têm a oportunidade de desenvolverem a sua personalidade, adquirirem as primeiras regras e valores, como a cooperação, a entreatajuda e o respeito, exigindo a aquisição de autonomia e assunção de responsabilidades. De igual modo tem a oportunidade de desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo e as suas interações. Uma vez que a criança “é um ser criativo por excelência”, obriga o educador de infância a uma profissionalidade que incrementa a preparação de “um ambiente propiciador da expressão artística e da dimensão afetivo-relacional” (Marta & Lopes, 2014, p. 5476). Uma das dimensões do desenvolvimento profissional é a criatividade, sendo que o educador criativo demonstra ter uma grande flexibilidade, adaptando-se positivamente às mudanças e desafios, propõe e organiza atividades significativas e prioriza as particularidades e necessidades individuais.

Todos os modelos curriculares abordados anteriormente têm em comum uma “visão activa e holística da criança e do educador” (Marchão, 2012, p. 83) e colocam a criança como

elemento central da ação, reconhecendo-a como um ser competente e ativo. O educador tem o papel de organizar o ambiente, observar e escutar a criança, com o objetivo de compreender e dar resposta aos interesses e motivações intrínsecas (Oliveira - Formosinho & Formosinho, 2013).

A EPE revela-se uma etapa crucial no período de vida da criança e distingue-se por ser um contexto educativo facilitador de aprendizagens fundamentais bem como do desenvolvimento de atitudes e valores para aprendizagens futuras. Deste modo, a exploração do mundo que a rodeia, através da interação com outras crianças e adultos, permite um crescimento global e saudável da criança.

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

“Educar não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

(Freire, 1979, p.84)

O presente capítulo é destinado à caracterização do agrupamento cooperante, bem como à caracterização do contexto educativo no qual foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada, nomeadamente, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE). Estes subcapítulos têm como objetivo realçar aspetos relativos ao meio local e ao ambiente educativo, por forma a existir uma prática educativa coerente, baseada nas necessidades e interesses das crianças. No final deste capítulo é abordada a metodologia de investigação utilizada ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, uma vez que esta é fundamental para o processo de formação profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se em duas instituições públicas de educação e formação, que distam 500 metros, e que pertencem a um Agrupamento de Escolas localizado na grande área metropolitana do Porto. Este é um dos concelhos mais numerosos do distrito, pelo que as atividades económicas estão inseridas no setor secundário e terciário. O agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de ensino, entre os quais, quatro jardins de infância, duas escolas básicas com EPE e 1º CEB, uma escola básica com 1º CEB, uma escola básica com 2º CEB e uma escola básica e secundária, sendo esta última a sede do agrupamento. É de salientar que o agrupamento assegura a lecionação das turmas de uma casa de acolhimento residencial especializada.

De todas as organizações que estruturam uma sociedade, a escola tem um dos papéis principais, dado que, de certo modo, esta tem influência importante nas restantes. Tendo como base o Projeto de Intervenção (PRI) (2021), este dá ênfase ao trabalho em articulação que é desenvolvido com as nove associações de pais e encarregados de educação, por forma

a que estes assumam um papel fulcral na vida da comunidade educativa. Baseado no Perfil do Alunos à Saída da Escola Obrigatória (PASEO), este tem como objetivos primordiais preparar os cidadãos do futuro para tempos de imprevisibilidades, conseqüentes à constante evolução das tecnologias e do conhecimento, e, ainda, definir estratégias pedagógico – didáticas que respeitem o carácter inclusivo e multifacetado da escola (Martins et al., 2017). Para tal, como referenciado no Plano de Inovação (PI) (2021), o agrupamento assenta numa realidade que favoreça e respeite a diversidade, isto é, pratica uma educação inclusiva. Neste sentido, baseado no mesmo documento, são adotadas três dimensões estratégias das quais se destacam as seguintes: o sucesso educativo e a prevenção do abandono escolar; o refletir e pensar numa educação aberta à inovação; uma cidadania ativa, participada e responsável. Todo este processo é acompanhado por estratégias de monitorização que acompanham e controlam a eficácia de todas as intervenções (Plano de Inovação, 2021).

É missão do agrupamento “manter-se atento à comunidade que o envolve, procurando prestar um serviço público de qualidade, permitindo a todos, sem exceção, responder a desafios complexos para uma cidadania ativa e responsável ao longo da vida e onde caberão todos os intervenientes da comunidade educativa.” (Projeto de Intervenção, 2021)

O agrupamento preconiza um currículo que incorpora as aprendizagens dos discentes, tendo, mais recentemente, empenhar-se na mobilização das práticas conducentes ao desenvolvimento de múltiplas literacias, expressando diversas competências pela promoção de atividades dispare de complemento curricular, nomeadamente, culturais, artísticas, desportivas e comunitárias. Para atingimento deste objetivo são trabalhados projetos locais, nacionais e internacionais de carácter formativo, cultural e lúdico. Assim, este é abrangido pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que integra algumas turmas dos diferentes ciclos. (Projeto de Intervenção, 2021)

Todo o agrupamento, segundo uma decisão tomada pelo conselho pedagógico e pelo conselho geral, trabalha sob um regime de semestralidade. Quanto ao 1º CEB, fundamentado no Plano de Inovação (2021), o agrupamento tem como compromisso, face aos resultados obtidos no ano anterior, redistribuir os tempos ao longo dos ciclos, criar uma oficina de letras e números, promover a literatura científica, articular com as Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) e permitir o trabalho colaborativo entre os docentes. A par desta ideia é inserida uma nova componente curricular, “Oficina de letras e números”, que ocupa cinco

horas da carga horária semanal. Assim, no que concerne às componentes do currículo, estas vão ao encontro da matriz curricular em vigor do 1º CEB, sendo que as AEC incluem dança, música e Atividades Lúdicas Experimentais (ALE). Ainda neste nível de ensino, o projeto integrador previsto na Gestão Interdisciplinar do Currículo (GIC) salienta o Projeto Domínio da Autonomia Curricular (DAC) que, na turma do 4.º ano, se denomina “(Re) descobrir o meu país: património e personalidades.”, e que vai ao encontro do projeto da turma desenvolvido pela díade “Patrimolidades: “gravuras” num retrato português”. Embora o agrupamento de escolas desenvolva projetos direcionados para a EPE tais como: Eco – Escolas, Clube de Ciência Viva e “Magicar, ideias e palavras”, o projeto desenvolvido pela díade teve por base os interesses demonstrados pelo grupo de crianças nos animais. Assim, planificou-se atividades diversificadas nas diferentes áreas e domínios de conteúdo sendo construído o projeto que se intitulou “Os animais”.

Desta forma, após uma análise mais ampla do agrupamento onde a díade desenvolveu a PES, torna-se relevante focar a atenção nas características dos diferentes contextos educativos, nomeadamente, o EPE e o 1º CEB.

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

A PES no 1º CEB realizou-se numa instituição somente com esta valência. É constituída por um edifício com rés do chão e primeiro andar, dividido por duas entradas principais, onde se encontram seis salas destinadas aos vários anos de escolaridade deste ciclo de ensino. Do lado esquerdo do edifício encontravam-se a cantina, uma cozinha equipada, duas salas de aula e a biblioteca escolar. No lado direito do edifício distinguíam-se quatro salas de aula e, na entrada, era visível um painel com informações relevantes para a organização do processo educativo e, ainda, uma estrutura com equipamentos para educação física. Ambos os lados se encontram interligados por um corredor no qual se localizam três casas de banho - uma para as raparigas, uma para os rapazes e outra para adultos ou pessoas com mobilidade reduzida - vários cacifos pertencentes às assistentes operacionais e quatro armários onde estão guardados vários recursos essenciais para todo o processo educativo. Todas as divisões da

escola têm grandes janelas com entrada de luz natural; no entanto, as salas voltadas para a frente da escola são mais agradáveis do que as de trás, pelo facto de as últimas não beneficiarem de luz solar. A iluminação inadequada do espaço provoca na criança a fadiga, dores de cabeça e a irritabilidade ocular a longo prazo, o que prejudica o processo de aprendizagem. A biblioteca escolar destaca-se como um espaço acolhedor, no qual toda a comunidade escolar tem à sua disposição uma panóplia de livros que podem ser requisitados em horários pré-estabelecidos, jogos variados e uma zona propícia às leituras com dois sofás e um tapete. Este espaço também dispunha de um quadro interativo, um quadro branco, computadores portáteis e *tablets*, sendo utilizado para lecionar a componente curricular de Iniciação à Programação (IP) e pela maioria dos docentes para fornecer apoio educativo e/ou para fazer reuniões. Esta pretende contribuir para a aprendizagem e domínio da competência de leitura, recorrendo a diversos suportes, bem como para a promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo, uma vez que possibilita a articulação curricular e a formação holística dos alunos (Conde et. al., 2017). Desta forma, considera-se a biblioteca um espaço de enriquecimento, partilha e igualdade de oportunidades entre as crianças pois está ao alcance de toda a comunidade educativa pertencente ao agrupamento. Esta serve de suporte para diversas estratégias a serem usadas pelos docentes. Os livros existentes podem ser requisitados pelos alunos por forma a incrementar no seu meio familiar o gosto pela leitura, a informação, a curiosidade e a imaginação.

O espaço exterior da escola é amplo, sendo composto por uma zona de cimento onde se encontrava um campo de futebol com duas balizas na parte traseira da escola, um campo de basquetebol com dois cestos, uma zona de coberto (única zona de sombra no exterior) e alguns jogos pintados no chão, como o jogo da macaca e um quadrado dividido e, quatro quadrados mais pequenos. Neste espaço também era visível uma zona de terra com plantas e árvores, que se encontrava vedada com grades, à qual as crianças só tinham acesso com a autorização e presença de um adulto. Este local era meramente decorativo, não tendo conhecimento de projetos ligados às ciências. Nos dias com tempo meteorológico desfavorável, os diferentes grupos de crianças permaneciam nos corredores ou na cantina, espaços pouco propícios para momentos de brincadeira e lazer pelas suas dimensões, falta de material exploratório, pouco ventilado e com muitos obstáculos (mesas e cadeiras).

Durante o horário letivo, devido à sua importância, estão contemplados intervalos, no período da manhã e no período da tarde, que devido à situação pandémica vivida, sofreram reajustes por forma a evitar o máximo contacto entre as turmas. Assim, cada turma tinha previamente definida a zona específica do recinto, sendo que a gestão da mesma é faseada considerando intervalos de trinta minutos, quer durante a manhã, quer durante a tarde. De acordo com Neto (2020) os intervalos escolares são cruciais para o desenvolvimento da criança, sendo promotores da socialização, da aquisição de habilidades, valores importantes e novas experiências daí serem contemplados no horário letivo das escolas.

Durante as atividades letivas, estão disponíveis no espaço escolar uma grande variedade de materiais adquiridos pela escola, importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Esses materiais diversificados contemplam desde jogos com regras mais ou menos rígidas, livros de diferentes géneros e categorias, material de expressão plástica e material tecnológico. No que concerne à área curricular de Matemática, é possível complementar com diversos recursos manipuláveis, como geoplanos, ábacos, barras de *cuisenaire*, sólidos geométricos em madeira, *tangram*, blocos lógicos e o Material Multibásico (MAB). Para a área curricular de Português pudemos, ainda, usar como recurso livros pertencentes ao plano nacional de leitura para leitura autónoma ou em família. A área curricular de Estudo do Meio carece de recursos, pelo que a docente titular vai construindo com o grupo materiais que auxiliem o processo de ensino. Um dos exemplos é o corpo humano existente na sala de aula que foi construído pela turma com o propósito de ajudar a consolidar competências sobre o esqueleto humano. Ao nível das artes visuais estavam disponíveis diversos materiais de desenho e de recorte, como tintas, pinceis, cartolinas, linhas, jornais, feltro, colas, tesouras, bem como material reciclável. Ao nível da tecnologia, a escola dispunha de *internet* – cujo sinal se revelou bastante instável ao longo da PES –, computadores portáteis, *tablets*, um quadro interativo e *robots*, nomeadamente, a *Bee – Bot*.

No que diz respeito ao pessoal docente da instituição, o mesmo é constituído por seis docentes titulares de turma, uma professora bibliotecária, um professor de apoio, uma professora de ensino especial, seis professores responsáveis pelas AEC (música, dança, Atividades Lúdico Experimentais (ALE)). No que concerne ao pessoal não docente, a instituição pode contar com cinco assistentes operacionais de horário completo, sendo que, na hora do almoço, ainda existe mais uma assistente responsável pela copa da cozinha. Durante o

prolongamento que se realiza de manhã, entre as 7h30 e as 9h e à tarde, entre as 17h e as 19h, a escola tem o apoio de uma docente integrante da Componente de Apoio à Família (CAF).

A PES desenvolveu-se numa turma do 4º ano de escolaridade constituída por 26 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos de idade. Todos os alunos têm como língua materna o português e frequentaram a Educação Pré-Escolar. Por sua vez, nenhum aluno usufruía de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) nem da CAF. A maioria das crianças da turma estavam inseridas numa família tradicional. Contudo, existiam quatro crianças com pais separados, o que em nada dificultou as práticas ao longo da PES, uma vez que havia uma boa relação e acompanhamento dos filhos entre os ex casais.

O horário letivo da turma, definido pelo agrupamento, iniciava-se às 9h, apresentando um intervalo à segunda-feira das 10h30 até às 11h e nos restantes dias das 11h até às 11h30. A hora do almoço era compreendida entre as 13h e as 14h30. Às segundas e sextas feiras os alunos terminavam as aulas com a docente titular às 13h, terças e quartas feiras às 17h e quintas feiras às 15:30h. Posteriormente a este horário, a turma ainda usufrui de atividades extra-horário letivo tais como inglês, de frequência obrigatória e música, de frequência facultativa. Torna-se crucial salientar que a gestão e a organização do tempo era flexível conforme os interesses, fragilidades e necessidades do grupo, em concordância com as horas semanais estipuladas para cada área de conteúdo.

A sala de aula era composta por duas janelas, das quais provinha luz natural insuficiente para iluminar o espaço, pelo que era utilizada sempre luz artificial. É um espaço limpo e com uma dimensão reduzida face ao número de alunos que constituíam a turma. Esta estava organizada em três filas de mesas partilhadas dois a dois e com uma fita autocolante a dividir a mesa, seguindo, por este motivo, o formato de sala de aula tradicional. A turma estava sentada de acordo com a organização estabelecida pela docente titular no início do ano. Esta encontrava-se virada de frente para o quadro de giz que se encontra na sala. Durante a PES verificamos algumas mudanças de lugar, propostas pela docente titular, por forma a beneficiar os alunos ao longo do seu processo de ensino – aprendizagem. As restantes paredes da sala estavam revestidas com painéis de cortiça, onde eram colocados trabalhos que o grupo

ia realizando ao longo do ano relativamente às diferentes componentes curriculares, três armários para arrumação de diversos materiais.

Ao longo observação foi possível constatar que a turma, em geral, era bastante trabalhadora, participativa, atenta, curiosa, empenhada ao longo de todas as tarefas que lhes eram propostas e respeitadora das regras da sala de aula. A turma demonstrou-se harmoniosa no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, pois apresentava ritmos de trabalho semelhantes, o que se refletiu na sua participação e cooperação. No grupo existiam duas crianças que apresentavam dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, uma vez que demoravam mais tempo a processar e reproduzir a informação, sendo, por isso, necessário, frequentar o Apoio Educativo (AE) que é lecionado uma vez por semana durante uma hora, por docentes da instituição. Este apoio é sempre realizado em pequeno grupo, para que as aprendizagens sejam significativas, baseando-se no diálogo que os docentes estabelecem antecipadamente, definindo o apoio necessário. No grupo existe, ainda, um aluno que está a ser alvo de uma avaliação por se suspeitar de Síndrome de Asperger (SA), uma condição que pertence ao espectro do autismo. Embora não revele dificuldades na aprendizagem, este aluno exprime muita ansiedade e nervosismo aquando da realização de diferentes atividades. Ao longo da prática constatou-se que esta criança foi sempre apoiada pela docente titular e pelas estagiárias transmitindo-lhe confiança e segurança chegando mesmo a repetir, em diferentes momentos, o mesmo trabalho ao qual ele respondia com mais ou menos sucesso.

Em relação às dificuldades demonstradas, os alunos revelam sobretudo fragilidades em trabalhar cooperativamente em grupos, uma vez que excluem colegas durante o decorrer das atividades. No entanto, esta fragilidade não é impeditiva para a participação ativa de muitas das crianças. Ainda foi visível, em alguns alunos, a pouca criatividade na elaboração de textos e na construção de objetos que envolvam as artes visuais.

Denota-se que o grupo demonstra mais interesse e receptividade quando as atividades são apresentadas recorrendo à música, a vídeos ou a outros suportes tecnológicos diversificados. Quando se comunica que a atividade é realizada no exterior, a motivação e a curiosidade levam a uma maior colaboração. As áreas curriculares onde os alunos manifestavam maior interesse era no Estudo do Meio e nas Expressões, demonstrando algum descontentamento quando era lecionada a componente curricular de Matemática; para

combater esta insatisfação foram utilizados recursos tecnológicos que cativaram a turma. Por forma a avaliar as aprendizagens dos alunos ao longo do ano e, segundo o observado durante a PES, os instrumentos utilizados pela docente cooperante foram a exposição oral, normalmente através da leitura de textos, os trabalhos individuais, os trabalhos de pesquisa e as fichas de avaliação. Além destes instrumentos, o docente enfatiza, ainda, a participação e o empenho dos alunos ao longo das aulas, desvalorizando as fichas de avaliação como momento único de avaliação. É de salientar que as fichas de avaliação são realizadas pelo grupo de docentes do 4º ano de todo o agrupamento e decorrem na semana previamente definida pelo grupo.

Focando, agora, as atenções nas relações interpessoais, a relação professor cooperante-aluno vivenciada é afetuosa, de grande cumplicidade e companheirismo, na qual todos são vistos e tratados de forma igualitária. A docente demonstrou bastante preocupação com o bem-estar das crianças, quer a nível físico, quer a nível emocional, dentro e fora da escola. A docente acompanha a turma desde o 1º ano de escolaridade pelo que os laços afetivos ainda se intensificaram mais. Ao longo da PES foi também possível constatar diversos momentos de diálogo entre a turma e a docente titular, promovendo a empatia e o respeito, estimulando os alunos a refletirem sobre as suas responsabilidades e a colocarem-se no lugar do outro. Estes momentos foram importantes para a turma e para a estagiária, uma vez que se revê nesta forma de intervir para o crescimento de ambas as partes. Focando na relação aluno-aluno, estes ajudavam-se mutuamente na realização das atividades propostas, eram amigos do amigo e bastante unidos enquanto turma. A professora cooperante e a diáde conversavam frequentemente com o grupo sobre a importância de saber viver em sociedades e das relações que se estabelecem ao longo do ciclo. Futuramente, estas são as bases para viver em sociedade enquanto adulto e ter um papel proativo. A relação entre os docentes revelou-se bastante empática, sendo perceptível a união de todo o grupo e uma ligação afetuosa entre si. A professora titular e os encarregados de educação comunicaram maioritariamente pelo telefone e por via email, partilhando informações sobre os educandos e evidenciando alguns aspetos importantes da sua vida pessoal e escolar. A relação escola/ família é cada vez mais valorizada, por contribuir para o sucesso da criança enquanto estudante e ser humano, portanto, é fundamental que exista cooperação entre as mesmas, uma vez que a família potencia o trabalho realizado pela escola incentivando, acompanhando e auxiliando a criança

ao longo da sua formação (Santos & Toniosso, 2014). Neste sentido, ao longo da PES, verificou-se que a docente ia solicitando vários trabalhos, com materiais reciclados, que fossem realizados dentro do contexto familiar. É de destacar que todos os alunos elaboraram os trabalhos propostos em família.

Ao longo do estágio existiram diversos momentos de observação e reflexão que se mostraram cruciais no decorrer de todo o processo educativo e fundamentais para o desenvolvimento profissional da mestranda enquanto futura profissional na área da educação.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO PRÉ-ESCOLAR

O período da PES na valência da Educação Pré-Escolar (EPE) realizou-se numa instituição pública formada por duas salas de EPE designadas de sala um e dois. O edifício escolar é térreo, pelo que é acessível a pessoas com mobilidade reduzida; no entanto, este ano, não se verifica esta necessidade. O interior do edifício é constituído por um hall de entrada com dispensador de álcool gel, um tapete desinfetante e um espaço onde as crianças das duas salas colocam os seus objetos pessoais sendo que cada um tem o seu bengaleiro identificado com o nome e a fotografia; um gabinete para os docentes com computador e impressoras; uma dispensa para armazenamento de todos os recursos educativos e materiais de arte e papelaria e onde se encontram os cacifos do corpo não docente; uma casa de banho para as crianças adequada ao seu tamanho equipada com seis sanitas e três lavatórios; uma casa de banho para os adultos, que também serve de zona de confinamento se necessário; um refeitório equipado com cozinha que não era utilizada uma vez que a confeção das refeições bem como o seu fornecimento provinham de uma entidade externa. No entanto a cozinha serviu de apoio à realização de algumas atividades: umas relacionadas com experiências culinárias e outras para a confeção de matérias para as artes visuais. No refeitório as crianças das duas salas podiam lanchar, almoçar e usufruir do espaço após a componente letiva, porque contempla materiais da área da casinha, um armário com jogos e livros, bem como uma televisão.

Segundo Lopes da Silva et al. (2016) o espaço exterior é um local distinto para a promoção de interações sociais, das atividades física e do contacto com uma grande diversidade de recursos. Deste modo o contexto exterior deste jardim é caracterizado por ser bastante rico e amplo. É constituído por um parque infantil com escorregas, um jardim onde está presente a horta biológica e um sistema de compostagem promovendo o contacto com a educação ambiental. Também faz parte do espaço uma zona ampla, que inclui zona coberta, com diversos recursos lúdicos tais como triciclos, trotinetes, arcos, bolas. Existem jogos desenhados/pintados, pelos pares pedagógicos que já realizaram a PES nesta instituição, no chão e nas paredes. Estes recursos no final de cada dia são arrumados nos dois armários que se encontram no exterior protegidos com aloquetes.

A equipa educativa da instituição era constituída por duas educadoras de infância e quatro assistentes operacionais. Durante o ano letivo ao corpo docente acrescia uma educadora de infância uma vez que a educadora titular usufrui do DL nº 41/2012, de 21 de fevereiro, artigo 79º - redução da componente letiva, uma professora de Educação Musical às quintas-feiras de manhã e uma professora de Educação Física às sextas-feiras de manhã, para ambas as salas. Na rotina do almoço a instituição era ainda auxiliada por uma assistente externa que apoiava na organização e limpeza da copa da cozinha. Na vertente das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) havia uma professora de Yoga às quartas-feiras e as atividades eram asseguradas por uma assistente operacional após a atividade letiva.

A sala onde o par pedagógico ficou inserido correspondia à sala um (1) da instituição que era constituída por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, com catorze crianças do sexo masculino e onze do sexo feminino. Sendo este um grupo heterógeno quer ao nível das idades, quer ao nível do desenvolvimento motor, físico e cognitivo é de salientar que este leque tão abrangente é apontado como fulcral e enriquecedora para a evolução de cada criança. Não existiu a oportunidade de conhecer uma das crianças do grupo porque nunca frequentou a instituição. Segundo informações da educadora cooperante a criança M foi inscrita na EPE a meio do ano letivo, mas nunca chegou a frequentar uma vez que os pais, após inscrição, consideraram ser prematura a sua frequência por ter três anos. É de referir que nenhuma criança do grupo tem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) no entanto estão sinalizadas para terapia da fala oito crianças sendo uma de três anos, duas de quatro anos e cinco de cinco anos. Deste total já se

encontram três crianças a frequentar terapia da fala num espaço exterior à instituição de modo a atenuar algumas das dificuldades apresentadas, nomeadamente, na articulação de palavras. Do grupo de crianças vinte e um almoçavam no JI, dezanove permaneciam na instituição no horário do prolongamento (AAAF) e apenas três não usufruíam destes serviços.

A partir da observação realizada ao longo da PES é possível afirmar que o grupo era alegre, curioso, atento, participativo e demonstrava grande interesse em participar nas diversas atividades/projetos. Esta motivação era evidente principalmente nas atividades relacionadas com a dramatização, a manipulação de fantoches e jogos de faz de conta, bem como na audição de músicas, cantar e dançar.

Ao nível da motricidade o grupo apresentava algumas fragilidades, pois várias crianças não tinham competências adquiridas para a sua idade. Ao nível da motricidade fina é esperado que a criança utilize os seus braços, mãos e dedos com maior precisão exigindo maior coordenação e destreza no desenrolar das atividades. Neste grupo, foi evidente nas crianças de cinco anos a incorreta manipulação da tesoura bem como a preensão do lápis. No que diz respeito à motricidade grossa é esperado que a criança tenha controlo sobre o seu corpo quanto à postura, ao equilíbrio estático e dinâmico, aos descolamentos e aos balanços, no entanto, as crianças do grupo demonstravam incorreta postura corporal.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, a maioria das crianças revela autonomia na escolha de atividades/projetos, no momento da higienização pessoal e nas refeições. Contudo, apesar de conhecerem as regras básicas de convivência revelavam algumas dificuldades em respeitar os outros, ser amigo de todos e esperar a sua vez para intervir. A insegurança e a gestão das emoções em situações de conflito também foram observáveis em algumas crianças do grupo tendo sido necessário fortalecer a confiança em si próprios e encorajar uma participação ativa.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, considerando a diferença de idades, o grupo apresenta diferentes níveis pelo que é crucial, de acordo com Sim –Sim, Silva & Nunes (1946), criar ambientes linguisticamente estimulantes e “interações (verbais) significativas com outros falantes que as escutam e vão ao encontro do que (as crianças) querem expressar” (p.11), permitindo que estas construam o seu próprio conhecimento sobre a linguagem. É de referir que uma das fragilidades do grupo prende-se com a articulação das palavras e a dificuldade em expressar pensamentos. Não havendo no

grupo crianças de outras nacionalidades é de salientar o uso frequente do brasileiro nos seus diálogos ao longo do dia. Algumas crianças revelam algumas dificuldades em expressar-se em português. Este facto deve-se ao uso excessivo do telemóvel no ambiente familiar, onde se salienta os vídeos no *Youtube do Luccas Neto* – personagem brasileira que criou um canal infantil.

Em relação a interação entre as crianças e os adultos, o grupo demonstrava uma relação de afeto e confiança por todos os elementos da equipa educativa. Foi evidente a estreita relação com a educadora titular que lhes transmitia segurança e privilegiava o bem estar de todos os envolvidos. Também estava sempre atenta às contribuições de todos os elementos do grupo valorizando os seus interesses e opiniões. Assim, indo de encontro ao PE do agrupamento, o ambiente educativo era caracterizado por ser acolhedor transmitindo confiança e cooperação pelos demais sendo que a educadora de infância tem o seu foco no respeito pelos interesses individuais, pela formação de cidadãos ativos e capacitados e pela formação ética e valorização da autonomia.

Em relação ao envolvimento da família constata-se que estiveram presentes ao longo do ano ainda que com algumas restrições devido à Covid – 19. A educadora cooperante mostrava-se disponível para comunicar recorrentemente com os encarregados de educação nos mais variados momentos. Hohmann & Weikart (2011) destacam o papel da família sendo estas as principais encorajadoras das crianças nas tomadas de decisão, “quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que refletem experiências tidas em casa” (p.100).

Quanto à organização do tempo, que é uma das dimensões fundamentais inseridas na organização do ambiente educativo, podemos afirmar que ele sempre existiu, mas foi sendo de carácter flexível ao longo da rotina pedagógica, uma vez que, para o bom desenvolvimento da criança é “fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer” (Bilória & Metzener, 2013, p.2).

A rotina diária da sala tinha início com o acolhimento às 9h. As crianças sentavam-se no tapete da sala num lugar à sua escolha, tendo estas uma visão global do grupo, partilhavam o que tinham feito em casa e algumas brincadeiras fomentando os momentos de partilha. De seguida cantavam a canção dos bons dias e registavam a sua presença no quadro de

presenças. Este quadro estava dividido por grupos de idades, sendo diferenciado para o grupo de três anos, quatro anos e cinco anos. No quadro do grupo de três anos, as crianças procuram num recipiente a sua fotografia plastificada e colocam-na num dos sítios onde tem velcro. Este quadro é de coluna única pelo que, todos os dias, são retiradas as fotografias. No quadro do grupo de quatro anos, já estão registados os sete dias da semana (segunda-feira a domingo) com desenhos elaborados pelas crianças tendo por base uma das atividades do dia. Cada criança procura a sua fotografia no recipiente e coloca-a no dia da semana correspondente. No grupo de cinco anos o quadro tem registo igual ao grupo de quatro anos acrescentando o registo escrito desses mesmos dias da semana. As crianças com uma caneta permanente fazem uma pinta na linha que corresponde ao seu nome (escrito por elas) e à fotografia. É de referir que as crianças, apesar de fazerem anos, ao longo do ano letivo, pertencem sempre ao mesmo grupo de idades, ou seja, uma criança que tinha três anos, mas que completava quatro ao longo do ano pertence na mesma ao grupo dos três anos. Ainda neste seguimento contabilizava-se o número de crianças que já se encontravam na sala de atividades, bem como as que ainda estavam em casa (referindo o nome das crianças) e eram registadas as faltas no quadro de giz pelas crianças. Existiam momentos em que ainda eram contabilizados o número de meninas e meninos presentes, procedendo-se a comparação dos dois conjuntos. Ao longo do dia os horários eram flexíveis e ajustados tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, no entanto, para um bom funcionamento da instituição as rotinas tinham de ser realizadas dentro de um horário estipulado. Também devido à situação pandémica que o país atravessa os horários eram mais rigorosos para não haver tanto ajuntamento de crianças. Desta forma, estão estipulados alguns horários para as rotinas diárias das crianças. Por volta das 9h 45min. as crianças, de acordo com o grupo de idades a que pertencia, começavam a ser chamadas para realizar a higiene pessoal, iam buscar a lancheira ao bengaleiro e iam lanchar para o refeitório. Aquando do seu termino e caso as condições meteorológicas fossem favoráveis, iam para o exterior brincar livremente, caso contrário, retomavam à sala para brincar. Entre as 10h 45min. e as 11h, regressavam à sala, lavavam as mãos e bebiam água. Quando todo o grupo terminasse, realizava-se uma atividade orientada pela educadora e/ ou pela díade sendo que, era opção de a criança participar ou não, dando-lhe total poder de decisão. O grupo que não participava nas atividades dinamizadas fazia a exploração autónoma e livre de carácter motor, cognitivo, sensorial, emocional e social no exterior ou na sala de

atividades. Por volta das 11h 45min. realizava-se novamente a higiene pessoal para irem almoçar. Depois do almoço, as crianças iam brincar para o exterior caso fosse possível, caso contrário, brincavam na sala. Entre as 13h 30min. e as 14h. regressavam à sala, praticando a mesma rotina que fizeram de manhã depois do intervalo e realizavam uma atividade intencional, sempre de acordo com os interesses da criança, até as 15h 30min., hora do termino das atividades letivas.

Salienta-se que as AAAF decorriam como complemento as famílias necessitadas no período das 7h até às 9h, das 12h até às 13h 30min. e das 15h 30min. até às 19h.

É importante reforçar que, sempre que possível, as rotinas se realizem tanto no espaço interior como no exterior, uma vez que se considera que ambos são muito ricos, defendendo a ideia de que “se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Quanto à organização do espaço este deve ir ao encontro das especificidades, necessidades, interesses e deve ser um potenciador da autonomia das crianças pelo que Zabalza (1992) defende “a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p.119). O espaço encontrado caracterizou-se por ser um espaço com muita luz natural, uma das paredes da sala era totalmente envidraçada, e organizado por áreas de interesse. Embora estas áreas não estivessem claramente delimitadas conseguimos reconhecer: a área da casinha, área da biblioteca, área das construções, área dos jogos de mesa, área do faz de conta/ jogo dramático, área da escrita/ artes visuais e área das experiências. Destas áreas aquelas que despertavam maior interesse por parte das crianças foram a área da casinha e a área das construções. A sala disponha ainda de uma secretaria com computador, um armário com pastas de arquivo de cada criança com os trabalhos em A4 realizados por eles, um tapete no qual as crianças reuniam-se em diferentes momentos do dia, nomeadamente no acolhimento, uma zona de lavatório onde, no início da semana, eram colocadas as garrafas de água que cada criança traz de casa e um quadro de lousa para exploração livre com o giz.

As paredes, revestidas por cortiça, eram o cenário ideal para expor: as produções das crianças; os mapas de registo que ajudavam na planificação, gestão e avaliação do grupo e das diversas atividades educativas onde elas participavam. Deste modo estavam em constante mudança ao longo do ano de trabalho. Ao serem expostos nas paredes as produções das crianças permitiram que elas sentissem que o seu trabalho era apreciado, valorizado e podia ser visualizado e comentado não só pelos colegas de sala, mas por qualquer criança ou adulto que visitasse a sua sala. Esta também é uma forma de consolidar competências e de promover o diálogo entre pares.

É de salientar que todos os materiais estavam acessíveis a todas as crianças, bem como a estrutura da mobília adequada a estrutura das mesmas, estando tudo ao seu nível e otimizando a autonomia de todas.

A área da casinha é composta por: um quarto mobilado com um roupeiro, uma cama e uma mesinha de cabeceira onde estava um telefone; uma mesa redonda com quatro cadeiras; uma cozinha composta por um fogão, um forno, um lava loiças e um armário onde estavam guardadas algumas panelas, tachos e pratos; bonecos; e, ainda, uma máquina de lavar a roupa. Esta área fomentava o desenvolvimento do jogo simbólico que se caracteriza por ser uma atividade espontânea da criança que recria experiência da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes significado (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). A área das construções tinha um tapete e um armário com caixas de vários jogos tipo *Legó* e pistas de carros. A área dos jogos de mesa era composta por jogos de seriação, contagem, classificação, encaixe, puzzles, ábacos horizontais e verticais, jogos da memória, blocos lógicos e um sapato com cordões que permitia a prática desse movimento. A multiplicidade de jogos permitia o desenvolver a concentração, criatividade, motricidade fina e diversas aprendizagens matemáticas.

A área da biblioteca era constituída por diversos livros infantis, essencialmente com capas de plástico ou cartão duro por forma a garantir a sua durabilidade. Esta era ainda composta por uma mesa e quatro cadeiras insufláveis que serviam de apoio para a exploração autónoma dos livros por parte das crianças. Também existiam livros construídos pelas crianças juntamente com a educadora ou com outros pares de estágio. É de referir a escassez de livros nesta área bem como a pouca procura por parte das crianças em atividades livres. Esta falta de interesse motivou a díade a colocar estrategicamente diferentes livros, desde histórias a

enciclopédias, no sentido de motivar não só para o projeto a desenvolver, mas também para a dinamização da área. Nesta área as crianças desenvolviam competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, enriquecimento da linguagem oral e a capacidade de comunicação e expressão. A esta área estava inerente uma outra área, a área do faz de conta / jogo dramático onde as crianças tinham ao seu dispor vários fantoches realizados por si e instrumentos musicais feitos com materiais reciclados.

Na área das experiências, as crianças tinham ao seu dispor lupas, uma balança com diferentes pesos, um globo, um vulcão criado pelas crianças que anteriormente tinha sido utilizado para fazer a experiência da atividade vulcânica, uma ampulheta e dois objetos que permitem às crianças retornar à calma (pote da calma). Nesta área promove-se uma atitude de pesquisa centrada no observar e no experimentar bem como, na curiosidade da descoberta e partilha da mesma. Na área da escrita/ artes visuais é constituída por um cavalete, tintas, pinceis, recipientes para a água e para a tinta, folhas brancas e coloridas A4, folhas de pintura A3 e materiais de plástica como lápis de carvão, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, afias, borrachas e tesouras. Cada criança também tem ao seu dispor um cartão identificativo com a fotografia e o seu nome. As crianças mais pequenas apenas tinham as iniciais do seu nome sendo que as mais velhas já tinham o seu nome completo. Estas placas serviam para identificar todos os trabalhos realizados pelas crianças. Nesta área pretende-se facilitar e motivar para a abordagem à escrita bem como, desenvolver capacidades criativas e expressivas através de diferentes produções.

Assim, todos os espaços eram geradores das mais diversas motivações e possibilidades de ação, com materiais que chamavam a atenção das crianças e as convidavam a interagir com o que a rodeia.

Concluindo, considera-se fundamental esta compressão e conhecimento do contexto educativo para a planificação das práticas pedagógicas, uma vez que as vivências permitiram desenvolver a capacidade de observação e reflexão e revelaram-se momentos cruciais para a aprendizagem enquanto futura profissional de educação, tanto na EPE como no 1º CEB que foi caracterizado no ponto anterior.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática fundamentada e intencional não assenta, somente, na caracterização do meio e do grupo de crianças no qual se intervém, sendo cruciais momentos de reflexão crítica constantes relativamente às práticas, focando a atenção nas necessidades, interesses e aprendizagens que as crianças já têm adquiridas, assim como uma articulação contínua entre teoria e prática. Vieira et al. (2013) sublinham que uma “reflexão sobre e para a ação indica a existência de uma epistemologia de natureza construtivista” (p.2653) e, para que tal aconteça, é crucial que se adote uma postura investigativa, por forma a melhorar o desempenho profissional do docente, o que só acontece se, segundo Vieira (2011), existir uma movimentação do grupo da pedagogia de formação para o terreno, de modo a instigar processos de teorização da experiência e autenticação das teorias.

De acordo com o artigo 11º do DL Nº 79/ 2014, de 14 de maio, a formação inicial de docentes deve incluir momentos de observação e colaboração em situações reais nas instituições educativas, incentivando momentos de investigação e reflexão. Desta forma, é crucial, através da profissionalização docente, aprender com professores mais experientes, recorrendo ao diálogo, ao registo das práticas e à reflexão, o que culminará na progressão e inovação da profissão (Nóvoa, 2009). Neste sentido, a metodologia utilizada durante todo o período da PES baseia-se na Metodologia Investigação – Ação (MIA), a qual, segundo Bogdan & Biklen (1994), consiste numa recolha de informações sistemáticas que tem como objetivo a promoção de mudanças sociais. Esta foi realizada de forma colaborativa entre o par pedagógico, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais. Segundo Coutinho et al. (2009), a MIA caracteriza-se por ser um processo no qual se articulam ciclos sucessivos entre a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, pressupondo uma insatisfação contínua, apresentando a necessidade de transformar as vivências e melhorá-las, recorrendo a novas planificações, ações e reflexões (Rosa & Schnetzler, 2003).

Deste modo, tendo como base a MIA, este processo deverá iniciar-se com a identificação de um problema, formulando possíveis soluções em colaboração com outros colegas, para que, posteriormente, na prática, sejam colocadas as sugestões encontradas, recolhendo as informações necessárias para se avaliar e refletir sobre as metodologias utilizadas, bem como os instrumentos a manipular (Coutinho et al., 2009). No decorrer do

estágio foram colocadas em prática as fases da MIA, procurando adequar as práticas através de etapas cíclicas.

Como etapa inicial deste processo, a observação é uma fase que deve ser constante, sistemática e participante ao longo de todo o processo de intervenção, uma vez que se constitui como base para uma prática coerente e adequada aos interesses e necessidades do grupo. Durante a PES, recorreu-se a uma observação participante, utilizando-se grelhas de observação direta e indireta, registos fotográficos para documentar visualmente as ações desenvolvidas e notas de campo, nomeadamente no diário de bordo, que permitiram uma reflexão pós ação mais enriquecedora ao longo de toda a PES. Sem esta fase não seria possível prosseguir para a etapa seguinte de planificação, visto que, observando, foi possível criar planificações que fizessem sentido e fossem ao encontro da turma.

No que concerne à planificação, esta era uma estratégia de natureza colaborativa, concebida semanalmente pela díade juntamente com as docentes cooperantes e analisada pelas supervisoras institucionais, com o objetivo de proporcionar ao grupo momentos pedagógicos baseados nos interesses, capacidades e necessidades. É de salientar que, no 1º CEB, as planificações, embora contruídas semanalmente, apresentavam uma gradatividade nos momentos de intervenção, passando apenas de uma manhã para o dia completo, dois dias completos, três dias completos e, numa fase posterior, quatro dias completos. No que concerne às planificações da Educação Pré-Escolar estas eram pensadas semanalmente para todos os dias da semana. À sexta-feira, as atividades eram dinamizadas pela educadora, uma vez que este dia não estava contemplado no horário do par pedagógico. Diogo (2010) defende que esta deverá integrar um propósito específico que delineará o percurso educativo, uma previsão das estratégias e das atividades a serem realizadas e a avaliação. Assim, no que se refere à planificação do 1º CEB, esta tinha início com a contextualização da temática e os conteúdos abordados, seguindo-se os objetivos principais da(s) aula(s). Posteriormente, por forma a permitir uma visualização da articulação das componentes curriculares, criou-se um mapa de articulação que interliga as aprendizagens essenciais e os descritores dos alunos neste nível educativo, sendo que no meio era explanado uma questão problema, a qual seria respondida no final da planificação. Seguidamente eram descritas as fases da aula, as atividades a dinamizar, as estratégias utilizadas e tempo previsto para cada tarefa, finalizando com os apêndices onde eram apresentados os recursos que se pretendiam utilizar. No que

concerne às planificações do Pré Escolar estas eram realizadas no sentido dos ponteiros relógio, ou seja, inicialmente são apresentadas as necessidades, os interesses e as dificuldades das crianças, seguidas da definição dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e as propostas de atividades para os desenvolver nos cinco dias da semana. Esta planificação era complementada pelas decisões pedagógicas, ou seja, pelo enquadramento nas diferentes áreas e domínios de conteúdo, pela organização do espaço, dos materiais e do grupo não esquecendo a definição dos responsáveis pelas diferentes atividades.

Subsequentemente à conclusão da planificação, procedia-se à execução prática, iniciando-se ação. Nesta fase, é crucial considerar que a criança tem particularidades específicas que necessitam de ser impreterivelmente respeitadas pelo docente, prevendo possíveis imprevistos que determinem a necessidade de alterações naquilo que foi anteriormente planificado. Assim, Silva & Lopes (2015) afirmam que “um plano realista reflete essa flexibilidade e disponibilidade para se adaptar ao ambiente de aprendizagem da sala de aula” (p.40).

O processo de reflexão é um processo transversal à observação e à planificação, numa perspetiva contínua e sistemática, pelo que deve ser realizado por todos os intervenientes (Sanches, 2005). Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) subdivide a reflexão em três categorias, nomeadamente, a reflexão para a ação, a reflexão na ação e a reflexão posterior à ação. A reflexão para a ação viu-se retratada nos guiões de pré-observação, nos quais eram descritos os diferentes momentos pedagógicos, assim como as estratégias e os recursos a utilizar. A reflexão na ação foi surgindo ao longo da prática quando se considerava ser necessário reestruturar as ações pedagógicas, o que significa que esta reflexão acontece quando o “nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo” (Schön, 2000, citado por Dorigon & Romanowki, 2008, p.14). A reflexão posterior à ação exprime-se nos diários de bordo, ao longo das narrativas individuais e colaborativas desenvolvidas, de conversas entre o par pedagógico e as orientadoras cooperantes após a ação, a partir das reuniões posteriores às observações em contexto, sendo crucial enaltecer e avaliar o desenvolvimento da prática. Este momento de reflexão consiste em examinar “retrospectivamente o que aconteceu e (tentar) descobrir como (a) nossa ação pode ter contribuído para o resultado” (Schön, 2000, p.32, citado por Moreira & Ribeiro, 2016, p.96).

É de salientar que os *feedbacks* das supervisoras institucionais relativamente às planificações permitiram uma reformulação e reflexão sobre as práticas, adequando-as ao que era pretendido. As orientações e comentários que foram surgindo nas reuniões posteriores à ação desempenharam um papel fulcral ao longo de todo o processo reflexivo. Desta forma, os diversos momentos reflexivos revelam-se essenciais na formação de um professor reflexivo, que critica e desenvolve as opiniões sobre a prática.

A avaliação foi desenvolvida com base na reflexão, dado que, segundo Tavares & Alarcão (1989), este processo é metódico e pretende determinar até que ponto os objetivos foram alcançados. No 1º CEB, além da avaliação formativa diária, era realizada uma avaliação sumativa com suporte em dois testes por semestre de cada componente curricular. Na EPE a avaliação era efetuada tendo como referência as aprendizagens realizadas pelas crianças nas diferentes idades. Diariamente, em grupo, eram feitas avaliações sobre as atividades dinamizadas de forma a perceber os seus interesses para atividades futuras. Algumas eram avaliadas de forma mais pormenorizada dependendo da complexidade dos temas e das áreas de conteúdo abordadas. Estas diferentes avaliações contribuía para que, ao longo da PES, fossem planificadas atividades que fossem ao encontro do grupo de forma a contribuir para o seu crescimento global.

Em síntese, a investigação-ação desempenhou um papel importante no desenvolvimento da PES, visto ser uma metodologia que se distingue pela constante dinâmica entre a teoria e a prática e na qual o docente intervém no seu espaço de pesquisa, fitando os resultados da sua ação e gerando efeitos diretos na prática (Amaral et al., 1996). Ambas as experiências permitiram adquirir saberes e capacidades, promovendo momentos pedagógicos significativos.

3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

“Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia”
(Hohmann & Weikart, 2011, p. 51)

A Prática Educativa Supervisionada contempla uma experiência que permite o contacto e a adaptação de desafios e situações singulares provenientes das interações entre os contextos de Educação Pré Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). O presente capítulo expõe uma descrição e análise de algumas opções metodológicas concretizadas nos dois contextos de estágio sendo que, o mesmo se encontra organizado em dois subcapítulos, um destinado ao percurso pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico e o outro ao percurso pedagógico na Educação Pré-Escolar.

É de salientar que este capítulo tem como ponto de partida os quadros teórico e legal apresentados no capítulo I, assim como o contexto educativo e as características, interesses, capacidades e necessidades do grupo de crianças onde o par pedagógico realizou a PES, evidenciados no capítulo anterior. Torna-se igualmente importante enfatizar que a observação e reflexão foram fulcrais para a construção de uma prática sustentada e refletida, conferindo significado e sentido para as crianças. Desta forma, evidenciam-se os vários momentos reflexivos antes, durante e posteriores à ação, juntamente com os *feedbacks* das crianças, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, que permitem melhorar as práticas, adaptando as estratégias e os recursos.

3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo deste subcapítulo será realizada uma análise descritiva e reflexiva sobre as ações desenvolvidas no decorrer da PES, no contexto do 1º CEB, nomeadamente, numa turma do 4º ano de escolaridade.

As diversas ações desenvolvidas culminaram numa aprendizagem baseada num “processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feitas através de uma atividade pessoal” (Pinto, 2007, citado por Santos, s.d., s.p.). Simultaneamente, embora todas as práticas desenvolvidas no contexto da PES se tenham revelado cruciais no processo de formação dos alunos, proporcionando oportunidade de aprendizagem, construção de conhecimentos e aprimoramento de competências, foram selecionadas algumas ações pedagógicas que se consideraram de maior relevância. As diferentes ações basearam-se no facto de representarem potencialidades de aprendizagem mútuas, quer para os alunos quer para a mestranda. Além disso, propiciam a construção de valores de base humanista, sendo papel da sociedade, das instituições educativas e das famílias preparar cidadãos responsáveis, ativos, autónomos e com valores morais e cívicos cruciais para a socialização (cf. Capítulo I).

A PES no 1º CEB promoveu o desenvolvimento de ações pedagógicas fundamentadas nos interesses e dificuldades dos alunos notadas tanto nas duas primeiras semanas de estágio, voltadas especificamente para a observação participante e colaboração com a orientadora cooperante, como também no decorrer das semanas subsequentes, na intervenção individual e/ ou de cooperação com o par pedagógico. Nesta sequência, o par pedagógico testemunhou o contexto educativo, as rotinas, a forma de lecionar e interagir com a orientadora cooperante, essencial para a evolução da prática profissional, e os alunos, com o objetivo de assimilar as suas particularidades, registadas nas grelhas de observação.

No que concerne à transversalidade de saberes, destacou-se o currículo, os saberes contextuais e as questões sociais e familiares dos alunos, de modo a atingir um alinhamento promotor de práticas significativas. Assim, a construção do conhecimento englobou diversas áreas, do saber, da cultura escolar e da cultura de origem dos alunos, que por sua vez beneficiou o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Leite, 2012). Essas aprendizagens tiveram por base recursos de indução e suporte tais como: as unidades instrucionais expositivas, as unidades de aprendizagem interativa e/ou colaborativas, as ferramentas de pesquisa, a exploração e aquisição autónoma do conhecimento, as unidades de treino, práticas e resolução de problemas e as unidades de avaliação da aprendizagem.

No Capítulo I, e de acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o professor detém o papel relevante de flexibilizar, gerir e articular o currículo, de modo a propiciar

aprendizagens significativas para os alunos, sendo que esta aprendizagem acontece quando os conteúdos são percebidas pelos discentes como pertinentes para alcançar os seus objetivos individuais sendo este um ponto fulcral no processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 1942).

De acordo com Rangel (s.d), é função do docente escolher um método centralizado nas particularidades do aluno, nomeadamente, nas suas capacidades cognitivas e intelectuais. Nesta linha de pensamento recorreu-se a diversas metodologias ativas que pretendiam potencializar o desenvolvimento de competências curriculares e transversais no aluno, pelo facto de “a diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.26). Também na sala de aula é pertinente proporcionar oportunidades de aprendizagem em que o aluno se sinta realizado, dando resposta às suas necessidades e valorizando a diversidade, por forma a incentivar o “desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania” (Santana, 2000, p.31).

Assim, foram concebidas práticas que envolvessem todos os intervenientes, desenvolvendo uma diferenciação pedagógica interna compatível com as características pessoais e coletivas, os seus pontos fortes e fragilidades, o que despoletou uma análise aprofundada do contexto e o “conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino” (Santos, s.d., p.3). O Decreto-Lei nº 46/86 (14 de outubro) enfatiza que, para que todos os discentes se desenvolvam de forma holística, é crucial implementar diversas competências de forma articulada e transversal, de modo a suprir necessidades e ultrapassar dificuldades existentes na turma.

O projeto desenvolvido ao longo da PES, tal como foi referenciado no capítulo II, teve por base o Projeto Domínio da Autonomia Curricular (DAC) que, na turma do 4º ano, se denomina *(Re)descobrir o meu país: património e personalidades*. Em díade, o projeto de intervenção, baseado nas ideias do DAC, foi apelidado de *Patrimolidades: “gravuras” num retrato português*. O nome do projeto teve origem na junção da palavra património com a palavra personalidades dando origem a uma nova palavra que foi do agrado dos alunos. Este projeto foi desenvolvido ao longo de seis sessões, tendo por base a MTP, embora não fossem compridas na integra todas as fases inerentes. Salientamos que os objetivos do DAC estiverem sempre na base de trabalho, mas, foi pertinente criar uns objetivos mais específicos como

consciencializar os alunos para a importância do património de Portugal, conhecer personalidades importantes para o passado de Portugal, compreender a importância das personalidades para a construção de Portugal e conhecer Património presente em Portugal.

Ademais, destaca-se que a planificação aqui esplanada irá refletir sobre algumas intervenções que se consideram mais importantes não só para a aprendizagem dos alunos como para mestrandos enquanto docente.

As atividades iniciais tiveram como elemento integrante o Infante D. Henrique, personalidade importantíssima para o conhecimento e a compreensão do passado histórico de Portugal. Nestas atividades as diferentes áreas foram abordadas de forma transversal, a área do Português, no domínio da leitura e da escrita; a área da Matemática, nos domínios da comunicação matemática e resolução de problemas; a área do Estudo do Meio, no domínio da sociedade; e a área das TIC, nos domínios de investigar e pesquisar, criar e inovar. Promovendo, assim, uma educação transdisciplinar, tal como explicitado no Capítulo I. É de referir que a utilização das TIC integra uma oportunidade para estabelecer um novo paradigma educacional, ou seja, uma forma inovadora “de apresentar, demonstrar e estruturar as aprendizagens” (Ribeiro & Gil, 2016, s.p.), concebendo cidadãos para o século XXI. Bento e Lencastre (2014) vão mais além, proferindo que as TIC são fulcrais no desenvolvimento de novas possibilidades de ensinar e aprender, despertando a motivação e o interesse de todos os envolvidos no processo. Neste seguimento, ao longo da PES, foi comprovado que as TIC são uma mais valia para diversificar, inovar e cativar os alunos na apresentação dos diferentes conteúdos. Também para a formanda a introdução das TIC na dinamização das atividades foi uma descoberta de novos recursos que enriqueceu o trabalho e espicçou a curiosidade.

O grupo lecionado revelou bastante interesse em atividades com recursos e estratégias diversificadas que estão aquém das aulas meramente tradicionais, que recorrem maioritariamente ao método expositivo. Salienta-se atividades sensoriais com utilização de música, apresentação e construção de vídeos, interação com suportes tecnológicos diferentes e realizadas no espaço exterior. O trabalho em grupo também foi bastante acarinhado pela turma, sendo que ao longo da PES foi fomentado este método de trabalho, por forma a envolver mais os alunos. As componentes curriculares nas quais os alunos manifestavam maior interesse foram o Estudo do Meio e as Expressões, demonstrando o seu

descontentamento quando era lecionada a componente curricular de Matemática, tal como foi referido no capítulo II e que Oliveira – Formosinho (2008) salienta dizendo que “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p.9).

Complementarmente às áreas, domínios e descritores das AE (Direção-Geral da Educação, 2018) do 4º ano de escolaridade das áreas supramencionadas, ao longo da planificação são apresentados os descritores do PASEO (Marins et al.,2017), potenciados no decorrer da mesma, assim como os instrumentos de avaliação formativa que serão utilizados. Por forma a promover a articulação referida no Capítulo I, fomos desafiadas pela professora cooperante a explorar a forma do texto poético articulado com o tema do DAC, utilizando de forma transversal a área curricular de Português e de Estudo do Meio.

No que concerne à área de estudo do meio o Infante D. Henrique, por ser uma personalidade do qual a turma já tinha mostrado interesse em trabalhar em momentos anteriores, foi o mote para iniciar o capítulo da História de Portugal.

Neste âmbito, na primeira atividade recorreu-se a uma caixa mistério com pontos de interrogação, intitulada pela díade de “Caixa de um descobridor” que os alunos puderam visualizar aquando da entrada na sala de aula. Com a surpresa inicial surgiram comentários como os seguintes: AC - “Uma caixa mistério, gosto disso!”; A - “O que vamos trabalhar hoje? Está dentro da caixa?”; LA – “Podemos ver o que está dentro?”.

No interior da caixa estavam guardadas peças de um puzzle que, completo, ilustrava o retrato do Infante D. Henrique. No verso do puzzle encontrava-se um poema do livro “Infante D. Henrique” (2007), de Inês Pupo, que descreve de forma sucinta a vida e obra do Infante.

A caixa foi pensada por forma despertar a curiosidade e conseguir captar a atenção dos alunos para a aula a lecionar. O resultado foi bastante positivo, uma vez que os alunos se mostraram curiosos e envolvidos na aula.

A pares, de forma a fomentar o espírito de entreaajuda, os alunos foram convidados a realizar este enigma. Numa fase posterior, a estratégia adotada, por parecer a mais eficaz, passou pela leitura individual e em voz alta de cada verso do poema, para que todos os discentes participassem no processo de leitura. No total, o poema foi lido quatro vezes com mais ou menos entoação e fluidez. Este método é frequentemente utilizado pela professora titular, dando oportunidade a todos os alunos de participarem com a leitura de frases curtas

e transmitindo a sua interpretação do texto perante a turma. Por ter considerado pertinente, bastante aglutinador e enriquecedor para todos, foi utilizado o mesmo método.

Já numa fase final, os alunos respondiam a questões orientadoras de cariz interpretativo, através da análise escrita que foi previamente construída pelo par pedagógico e refletida com a turma. Promovendo a articulação entre as diferentes áreas curriculares foi desenvolvida uma atividade de pesquisa de informação sobre o Infante D. Henrique, pensada para ser executada em grupos de 4 e 5 elementos. O trabalho de grupo já é habitual na sala de aula e promove a troca e enriquecimento de ideias, aumenta o conhecimento individual, desenvolve o diálogo, a cooperação e o respeito pelos outros e desenvolve a responsabilização. A pesquisa foi concebida nos *tablets* e orientada usando o *Padlet* (Figura 1), ferramenta “multimodal (que) possibilita a construção integrada e interativa, articulando, reconhecendo e potenciando aprendizagens” (Silva & Gardenia, 2020, p.1). Esta ferramenta encontrava-se dividida em secções com factos importantes da vida do Infante, nomeadamente o seu percurso de vida, os instrumentos manuseados nas suas conquistas - o astrolábio, a caravela e o quadrante e as descobertas efetivadas da Madeira e dos Açores. Estes tornaram-se assim os temas pesquisados. Por forma a agilizar a pesquisa, os alunos tiveram ao seu dispor um conjunto de perguntas, sendo que sempre que seleccionavam informação pertinente para dar resposta às mesmas, escreviam-na na plataforma, na secção correspondente, identificando o grupo. Esta forma de pesquisa permitiu que os alunos estivessem mais envolvidos e participativos na proposta de trabalho e, também, conseguissem visualizar as pesquisas efetuadas pelos restantes grupos de trabalho.



Figura 1 – Padlet com as secções que serão exploradas sobre a vida do Infante D. Henrique

Toda a turma teve acesso à informação recolhida pelos diversos grupos, através da projeção do *padlet*, de modo a evitar a repetição de ideias. Concluída a pesquisa, os alunos apresentaram à restante turma os resultados obtidos, dado que estes seriam essenciais para a atividade posterior, a construção de um friso cronológico inerente à personagem histórica. Este processo de apresentação da informação recolhida desenvolveu competências tecnológicas, de síntese de informação, partilha de opiniões e tomada de decisões, baseando-se num espírito democrático. Os momentos de apresentação potenciam, assim, o desenvolvimento de competências da oralidade, aspeto fulcral na vida de todos, uma vez que é através destas que “socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, (e) ingressamos no mundo” (Chaer & Guimarães, 2012, p.72). Em grande grupo foram assinaladas datas relevantes durante o percurso de vida do Infante D. Henrique que, posteriormente, foram escritas no friso cronológico exposto na sala de aula para, que seja completado ao longo da exploração da História de Portugal. O friso cronológico foi um recurso de fácil visualização, que permitiu perceber e localizar no tempo os principais acontecimentos históricos. Na realização desta tarefa os alunos demonstraram entusiasmo e empenho e o que mais os cativou foi o uso dos *tablets*. Sabemos que a tecnologia faz parte do quotidiano dos alunos e desta forma conseguir aliá-la às aprendizagens foi uma mais-valia para todos. AC – “Estou a adorar fazer esta atividade!”; A – “Trabalhar com os tablets é muito fixe!”; B – “Podemos utilizar mais vezes os tablets e trabalharmos em grupos?”. Deste modo, conseguiu-se promover a partilha de ideias e saberes. Com o grupo motivado para a atividade, foi mais fácil reter as novas aprendizagens.

Enquanto futura profissional na área da educação, pretendo trazer para o contexto de sala de aula, os diversos materiais tecnológicos que estejam ao meu dispor. Para esta atividade específica foi escolhido o *Padlet* que era uma ferramenta conhecida dos alunos, embora fosse direcionada para os pais, durante o confinamento. A oportunidade de trabalhar nesta ferramenta despoletou nos alunos maior curiosidade, interesse e envolvimento na realização da atividade proposta. A projeção no quadro de todas as atividades realizadas foi importante para o trabalho com a turma ao longo da pesquisa, pois todos os alunos conseguiam visualizar o que os outros grupos estavam a pesquisar. É de salientar que toda a atividade foi pensada sob o pressuposto de que existiria acesso à internet. No entanto, foi

criado um recurso alternativo, por forma a agilizar a aula no caso de alguma falha na internet. É crucial contemplar nas planificações uma alternativa, caso surjam imprevistos calculados, por forma a que se concretize a atividade planificada. Nesta aula foi estimulada a entreajuda, o espírito crítico e o espírito de grupo, estando assim os alunos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Terminada a construção do friso cronológico, os alunos foram desafiados a explorar situações-problema, sendo incentivados ao trabalho de resolução de problemas matemáticos. Tal como já foi referenciado, a área da Matemática era a menos acarinhada pelo grupo, no entanto, aquando da sua articulação com outras áreas e usando estratégias motivadoras esta é sempre bem recebida.

Ainda dentro do tema estudado inseriu-se a área das Expressões, nomeadamente as Artes Visuais, área que cativa especialmente os alunos. As Aprendizagens Essenciais (AE) referem que as atividades de artes visuais devem integrar uma “(re) invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade” (Ministério da Educação, 2018, p. 3). A atividade concretiza-se com a construção de um dos instrumentos utilizados na época dos descobrimentos, o astrolábio, acerca do qual foi feita uma pesquisa prévia pelos alunos. Nesta construção foram trabalhados conteúdos como a resolução de problemas e a geometria e medida em articulação com as artes visuais. Para o efeito foi fornecida uma cartolina branca a cada discente, na qual desenharam um semicírculo, marcaram os ângulos e colocaram uma palhinha e um fio como peso. É de salientar que toda a atividade foi orientada pela professora estagiária, tendo o grupo demonstrado receptividade às instruções, empenhando-se na realização da atividade (Figura 2). A dinamização da atividade foi realizada em grande grupo por se tratar de um grupo de 4º ano com competências para decifrar a mensagem transmitida, ou seja, através das diversas etapas explicitadas pela estagiária conseguiu-se atingir os objetivos que foram propostos. Com esta atividade compreendeu-se que facilmente se podem fazer atividades integradoras, articulando várias áreas do saber e indo ao encontro dos interesses do grupo, criando, assim, aprendizagens significativas e fazendo da escola um lugar onde as crianças gostam de estar e aprender. Marques (2011) vai mais além, salientando que “a arte entra em relação com os outros saberes e outros valores e, assume-se, não como um absoluto e um sistema fechado,

mas como um processo dinâmico que entra em relação com outras áreas do conhecimento” (p.68). A arte, como expressão artística, não pode ser vista como uma área fechada, mas sim como uma área transversal às outras áreas do conhecimento.

No decorrer da PES, para além do projeto de intervenção, também foram dinamizadas atividades promotoras de uma aprendizagem mais aprofundada de determinados conteúdos do currículo. Neste sentido, de seguida, serão analisados três momentos dinamizados pela díade.

De forma a propiciar aprendizagens significativas para as crianças utilizaram-se diversos recursos e estratégias, tendo as TIC desempenhado um papel central no decorrer do estágio. Nesta ordem de pensamento, importa destacar uma aula em que foi passível a exploração de *Blue - Boots*, “o ensino da computação e da linguagem de programação gráfica, desde os primeiros anos de escolaridade, ajudam a desenvolver o pensamento criativo, a literacia digital e a adquirir conceitos matemáticos e computacionais” (Miguéns, 2017, p.8). Sendo assim, de modo a alargar os conhecimentos digitais, foi planeada uma aula em articulação com as três áreas curriculares e as TIC.

A aula intitulada *Nómadas gravamos, sedentários gratificamos* teve como objetivo principal orientar as *Blue-Bot* e a *Bee-Bot* num tabuleiro com coordenadas, sendo que os alunos, em cada paragem, eram desafiados a resolver diferentes enigmas para que tivessem acesso à etapa seguinte. Esses enigmas escondiam pistas em provérbios, lendas, imagens, excertos de texto e palavras cruzadas. Desta forma, a aula foi dinamizada durante o período da manhã e a turma já se encontrava previamente dividida em grupos de quatro e cinco elementos. A motivação inicial foi dada por dois amigos, Pedro e Inês, com uma mensagem de desafio. Os nomes destas personagens foram escolhidos tendo em conta um episódio amoroso de um acontecimento marcante da História de Portugal. A turma foi questionada sobre o conceito que tinham apreendido da gravura, pesquisando posteriormente nos *tablets*, de modo a aprimorarem os conhecimentos acerca desse mesmo conceito. Posteriormente, e ainda utilizando o mesmo meio tecnológico, os discentes preencheram um mapa concetual com as definições encontradas. O mapa concetual pretendeu organizar, relacionar, integrar e sintetizar os conhecimentos que foram relevantes. De seguida, os alunos escutaram o desafio dos dois amigos que os instigava a procurar o “maior lugar” de Portugal onde existem essas marcas históricas. Para a concretização desta etapa foram disponibilizados pequenos animais

tecnológicos, as *Blue - Bot* e a *Bee - Bot*. Visto ser um recurso que nunca tinha sido utilizado pelos discentes, considerou-se necessário, através de um *PowerPoint* interativo, explicitar as regras de funcionamento destes instrumentos e as etapas de trabalho. Aos grupos foi distribuído um tapete com o mapa de Portugal (Figura 2) e uma *Blue - Bot/ Bee-Bot*, sendo que ao longo do percurso seriam necessárias diversas paragens (Rio Tinto, Barcelos, Lamego, Mirandela e Foz Côa) em que teriam de ultrapassar um desafio para acederem às coordenadas para a localização seguinte. Rio Tinto foi o ponto de partida da atividade, uma vez que é a área de residência da maioria dos alunos. É de salientar que toda a atividade pretendia articular as diversas áreas curriculares por forma a fomentar a interdisciplinaridade de modo lúdico, tal como referenciado no capítulo I.



Figura 2 – Mapa de Portugal com as diversas paragens que a *Bee-Bot / Blue-Bot* irá percorrer

Importa realçar que, no decurso da atividade, a díade desempenhou apenas o papel de orientador e facilitador na concretização da mesma, recorrendo a estratégias que propiciaram o envolvimento de todos os alunos, numa metodologia dinâmica, sendo os agentes do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, de acordo com a abordagem humanista de Rogers, que coloca a pessoa como ponto central da sua própria história, quando o professor orienta e facilita o processo de aprendizagem, contribuiu para que o aluno alcance o sucesso (Casanova et al., 2018).

Durante toda a atividade os alunos revelaram interesse, empenho e dedicação aquando da programação do robô, o que apoia a perspetiva construtivista que defende que

esta é uma ferramenta pedagógica desafiante e motivadora, que permite criar um contexto de ensino – aprendizagem mais dinâmico e participativo, possibilitando, ainda, articular, na prática, conteúdos de diferentes componentes curriculares e desenvolver competências ao nível da autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas (Ribeiro, Coutinho & Costa, 2007). No que concerne à programação, importa ressaltar que, como estagiária, tive inicialmente de perceber as funcionalidades do robô. Desta forma, foi feita uma exploração pormenorizada individualmente para, numa fase posterior, conseguir transmitir aos discentes as possíveis funcionalidades deste recurso. Embora os alunos não tivessem tido contacto prévio com este instrumento tecnológico, todos os grupos conseguiram programar o robô passo a passo.

Com o intuito de incentivar nos alunos o gosto pela Matemática foi proposto pela professora cooperante, no âmbito do domínio da Geometria e Medida, abordar os diferentes tipos de ângulos. Ao longo desta atividade foram desenvolvidos conteúdos no âmbito da Matemática e competências inerentes ao perfil do aluno, permitindo que as crianças desenvolvessem o raciocínio e o pensamento crítico, de forma colaborativa através da dinâmica de grupo, encontrando soluções diferentes, realizando as tarefas propostas com motivação e entusiasmo, sendo que “todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e aplicar em prática os valores por que se deve pautar a cultura escolar” (Martins et al., 2017, p.17). Assim, por forma a introduzir o conteúdo matemático dos ângulos no dia a dia dos alunos e a instigar os seus conhecimentos prévios, estes visualizaram uma imagem projetada no quadro com diferentes ângulos marcados. Depois de os identificarem em parceria com a estagiária foi explorado um *PowerPoint* que explicitou de forma mais detalhada a temática, sendo o mesmo explicado através da personagem João, um amigo criado virtualmente. Por forma a que os discentes compreendessem melhor este conteúdo, individualmente, foi construído um medidor de ângulos utilizando as dobragens de uma folha de papel A4 de forma a formar um leque. Após a construção do medidor de ângulos, em grupos de 4 elementos, os alunos exploraram os diferentes tipos de ângulos existentes nos espaços da escola através de um guião. Neste guião, os alunos escreveram os objetos onde identificaram os ângulos ou o tipo de ângulo presente no espaço (Figura 3). É de salientar que a díade pensou na atividade por forma a ser realizada, tanto no interior da escola, como no exterior, local predileto dos discentes. Estes tiveram total

liberdade para circular pelo espaço escola, com o objetivo de dar resposta ao guião de trabalho apresentado. Mais uma vez o papel da díade foi a mediação e orientação do trabalho em grupo. É uma necessidade inerente realizar aulas noutros espaços para além da sala de aula, sobretudo no espaço exterior, uma vez que este é um recurso pedagógico que desperta o interesse e entusiasmo do aluno em busca do conhecimento. É papel do professor associar a temática que pretende ser abordada por forma a obter êxito.

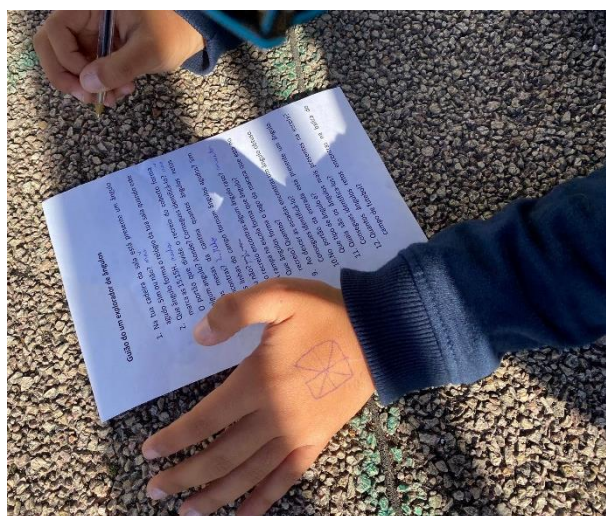


Figura 3 – Aluno com o guião de explorador de ângulos utilizado no espaço exterior

No regresso à sala, cada grupo partilha os ângulos que identificou e os objetos onde os identificou. Embora os alunos fossem os agentes principais no processo de aprendizagem, é relevante salientar que a interação aluno-professor, com conseqüente partilha de conhecimentos, origina um ambiente de construção de novos saberes de uma maneira mais autónoma, mas também de forma colaborativa (Torres & Irala, 2014).

Dando continuidade ao conteúdo ângulos, foram distribuídos *tablets* pelos alunos, que se encontravam divididos em pares, cujo objetivo era combinar os diferentes objetos selecionados com o ângulo correspondente através da aplicação *Learningapps*. A utilização das TIC, tal como já foi evidenciado anteriormente, é extremamente relevante como fator de motivação e ferramenta para um melhor processo de ensino - aprendizagem, uma vez que dá resposta às mudanças sociais a que assistimos ultimamente, com a introdução de recursos

tecnológicos e que, conseqüentemente, vai ao encontro dos interesses atuais das crianças (Quadros – Flores & Ramos, 2017).

Acredita-se que este percurso proporcionou às crianças diversos momentos motivadores, lúdicos e criativos de aprendizagem, visto que se recorreu a diversas estratégias de ensino. Todas as ações foram pensadas com base no referencial teórico, nos interesses e no perfil de conhecimentos e capacidades dos alunos, de modo a promover uma aprendizagem eficaz e efetiva. O momento de avaliação é realizado, segundo Rangel (s.d.) “sobre o contexto, os processos e os resultados do método, sobre a sua prática, sobre o desempenho e a participação de professores e alunos, observando-se, sobretudo, a garantia da aprendizagem do conhecimento em seus aspetos e conceitos essenciais.” (p.18). De notar que, durante o percurso formativo, foi imprescindível a colaboração e reflexão entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, revelando-se de extrema importância para o desenvolvimento de práticas que permitissem aprendizagens significativas e holísticas para as crianças. Enquanto futura docente a PES também permitiu uma reflexão sobre as práticas aplicadas que irão contribuir para o enriquecimento pessoal e profissional, uma vez que “ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender” (Roger, 2010, p.33).

3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

O período de Prática Educativa Supervisionada realizado no contexto de Educação Pré-Escolar pretende espelhar e analisar algumas das ações desenvolvidas, tendo como suporte uma articulação entre a teoria e a prática, assim como os registos recolhidos das observações e o respeito pelas particularidades das crianças na promoção de ações que fomentem o desenvolvimento holístico do grupo.

Neste sentido, a primeira semana da PES destinou-se apenas à observação participante do contexto, da comunidade educativa, das rotinas e do grupo de crianças onde nos foi possível recolher informação sobre o mesmo, nomeadamente, as aprendizagens já adquiridas, as necessidades, as dificuldades e os interesses evidenciados por estas. Partindo destas mesmas observações, em colaboração com o par pedagógico, a educadora cooperante e a

supervisora institucional, elaboraram-se planificações que tiveram como base o ciclo observar, planificar, agir e refletir (cf. Capítulo II). Tendo em conta que esta fase é contínua ao longo da PES, destaca-se a relevância da metodologia de investigação - ação na transformação das práticas, bem como no desenvolvimento profissional. Assim, apesar da ação ser planeada, esta era de carácter flexível, no sentido em que as crianças tinham uma voz ativa em todo o processo de aprendizagem e as suas propostas ou situações imprevistas foram sempre consideradas no plano de ação da mestrandia (cf. Capítulo I).

Assim, a ação pedagógica foi totalmente planeada com o propósito de aproveitar os diversos espaços da instituição, privilegiando a reorganização dos espaços se assim se mostrasse necessário. Uma vez que o espaço exterior é visto como lugar com características e múltiplas potencialidades educativas, planificaram-se diversas atividades privilegiando, primeiramente, o espaço exterior, ou seja, um ambiente ao ar livre. De acordo com o supramencionado, procurou-se enriquecer o espaço exterior como uma continuidade do espaço interior. Desta forma, foi criada a área das construções com material reutilizável e de grandes dimensões no espaço exterior. Sempre que as condições meteorológicas permitiam, este espaço era utilizado para diversas atividades, tais como a recolha de elementos naturais a serem utilizados em atividades, em percursos motores e na exploração dos animais do exterior, que foi o mote para o projeto de sala desenvolvido.

Para além das atividades acima referidas, neste mesmo espaço, ainda se deu continuidade ao cuidado da horta biológica e ao sistema de compostagem existente na instituição. A horta contemplava plantas e sementes de produtos hortícolas variados que eram regularmente regados permitindo às crianças observar a evolução das mesmas. O sistema de compostagem consistia na recolha de cascas e sobras de fruta dos lanches e almoços das crianças para, numa fase posterior adubar a terra da horta. As atividades forneciam às crianças a possibilidade de mexerem diariamente na terra acompanhando o crescimento das plantas e legumes desde a plantação até à recolha. Todo este processo permitiu desenvolver na criança quatro sentidos: através da visão observam o desenvolvimento das plantações, pelo tato mexem na terra e nos produtos hortícolas, pelo olfato conseguimos diferenciar os diferentes produtos e provar através do paladar. Para além do mais, neste processo desenvolveu-se nas crianças a consciência ecológica e preservação

do meio ambiente e, ainda, o reconhecimento de alimentos saudáveis cruciais para o seu crescimento.

Considerando o interesse das crianças pelo espaço exterior e pela área das construções da sala bem como, a sugestão da supervisora institucional para a dinamização do exterior, as três estagiárias da instituição, em colaboração com as educadoras cooperantes, após trocas de ideias, sugeriram a elaboração de uma nova área das construções, mas no espaço exterior. Assim, num primeiro momento, foi discutido com o grupo a pertinência desta área no exterior, sendo que ficou delineado pelo mesmo que todo o material que ficasse no exterior era material reutilizável. O grupo da sala 1 ficou, ainda, responsável pela pintura do tampo da mesa, que servia de suporte à área, e o grupo da sala 2 responsável pela pintura do móvel onde seriam guardados todos os materiais. É de salientar que foram utilizados os bancos feitos em paletes que já se encontravam no espaço exterior como apoio à mesa. Alguns dos materiais foram trazidos pelas estagiárias, tais como esferovite em pedaços retangulares de vários tamanhos, pedaços de madeira de diversos formatos, rolos de linha e cápsulas de café de diferentes tamanhos e cores. Os outros materiais foram selecionados pelo grupo de crianças como folhas do exterior, copos de iogurte líquido e sólido e copos de cartão de diferentes cores e tamanhos. As pinturas foram feitas com tintas acrílicas e todas as crianças tiveram oportunidade de pintar o tampo da mesa. Destaca-se que foram incluídos materiais duradouros tais como a madeira, o plástico, o metal e as tintas para a construção desta área, uma vez que estará num espaço sujeito a condições meteorológicas adversas. Assim a área das construções favoreceu o desenvolvimento de brincadeiras com recurso a materiais que permitiram empilhar, organizar e identificar atributos mensuráveis dos objetos. Também promoveu o desenvolvimento de conceitos matemáticos como a orientação espacial e a construção de padrões de forma criativa e lúdica. Algumas das construções corresponderam a situações vivenciadas nos seus contextos sociais, visível ao longo da PES.

No decorrer da PES na EPE, foi também desenvolvido um projeto tendo por base a MTP onde passam a ser descritas e refletidas as quatro fases. O projeto “Os animais” emergiu do momento de exploração autónoma e livre do espaço exterior “Sabes que animal é este?” (B), “Olha está ali uma abelha!” (M), “É preciso ter cuidado com as abelhas, elas picam!” (R) e “Eih, olha tantas formigas” (G), “Elas andam em fila, vês?” (L). A partir da conversa sobre o gosto pelos animais encontrados no espaço exterior, surgiu o mote para o desenvolvimento de um

projeto sobre este interesse manifestado. Neste seguimento, em grande grupo, as crianças manifestaram os seus conhecimentos prévios sobre alguns animais, mencionando certas questões “O que comem os animais?” (R), “Como andam os animais?” (G), “Que animais há mais no recreio?” (B) que gostariam de explorar, possibilitando a construção de um mapa concetual. Este mapa é importante para que o grupo partilhe os seus conhecimentos, esteja envolvido ao longo de todo o processo, tenha consciência e compreenda diferentes pontos de vista.

Assim, ao longo da construção deste mapa, foi possível constatar que o grupo demonstrava interesse e motivação por diferentes animais desde insetos como a abelha, a formiga, a joaninha e a crisopa, a animais aquáticos como o pinguim e o peixe nemo. Também referiam a sua alimentação, o seu habitat e o seu modo de locomoção. Desta forma, definiu-se a fase I da MTP, a definição do interesse a desenvolver. Esta metodologia estimula o trabalho de cooperação e a partilha de saberes através da pesquisa e da participação ativa de todos os participantes. Também se baseia nos interesses e necessidades das crianças essenciais para a construção de conhecimento. É de salientar que o mapa concetual foi sendo sempre atualizado, sendo que, durante a execução do projeto as crianças iam aprendendo coisas novas e novas questões iam surgindo.

Uma vez partilhados os conhecimentos prévios do grupo, era necessário avançar para a fase II da MTP, ou seja, planificar o desenvolvimento de possíveis ações a dinamizar. Foi necessário definir o que fazer e como o iriam fazer e, neste sentido, o grupo de crianças pensou e indicou algumas ideias de ações pedagógicas tais como: “Podíamos construir animais com materiais reciclados” (R), “Também podíamos fazer as casas deles” (G) que pretendiam desenvolver.

No decorrer da dinamização do projeto privilegiaram-se momentos para discussão de ideias e partilha de aprendizagens e conhecimentos, experiências científicas, literárias, motoras, matemáticas e artísticas. Deste modo, todo o projeto foi concebido por forma a promover propostas amplas, atraentes e significativas em articulação com as diferentes áreas de conteúdos. Todas essas áreas englobam os domínios e subdomínios sempre de forma transversal e nunca isoladamente (Lopes da Silva et al., 2016).

Passando à execução onde se inserem as ações pedagógicas (fase III), as crianças desenvolveram e realizaram diversas atividades de modo a enriquecerem a sua exploração

acerca da temática em questão, ou seja, os animais. No entanto, importa referir que neste documento será exposta uma ação referente à construção com recurso à técnica de pasta de papel da abelha em 3D, à exploração do habitat do pinguim com a experiência dos três estados da água e a elaboração da receita dos gelados, a leitura e exploração do livro Pop Up “Voa, voa Joaninha” de Jane Edgecombe e a construção do hotel dos insetos para a abelha, a borboleta, a crisopa e a joaninha.

Ademais, o outro elemento de par pedagógico irá abordar no seu relatório de estágio varias atividades como: Construção do animal preferido de cada criança; Procura de animais em grupos no espaço exterior com recurso à lupa; Leitura e exploração da história do livro “O Elmer e o monstro” de David McKee com recurso ao *Polisphone* e ao projetor de chão; Construção de tintas naturais e a leitura e exploração de uma história criada pelo par pedagógico utilizando a *Bee-Bot*. É de salientar que as mestrandas trabalharam em colaboração para o mesmo fim, no entanto, os elementos do par pedagógico decidiram abordar ações educativas distintas.

Como forma de despertar ainda mais o interesse pelos animais foi introduzido um momento musical dinamizado no espaço exterior através da canção “Os ajudantes” da Capicua. As crianças foram organizadas em três filas, de forma desencontrada, e foram mimando a música livremente, conforme o que a letra lhes sugeria. As crianças mostraram curiosidade por alguns animais que estavam presentes na música bem como pelo momento musical proporcionado. Posteriormente, aprenderam a letra, verso a verso, com auxílio, cantando-a e acompanhando-a com os gestos respetivos. Este momento revelou-se essencial para as crianças, visto que para além de realizarem uma atividade que tanto apreciavam também tiveram a oportunidade de o fazer num espaço ao ar livre. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) a música, particularmente na infância, contribui para o prazer e bem estar da criança, dando voz às emoções e aos afetos experienciados através dos *feedbacks* constatados: “Eu adoro cantar e dançar” (R), “No outro dia vimos uma abelha no nosso jardim” (M), “Na nossa horta temos muitas formigas” (B).

No decorrer desta atividade, as crianças desenvolveram competências ao nível da orientação e localização espacial, fomentando a coordenação motora; foram capazes de identificar os sons que ouviam na música, realizando uma audição ativa da mesma; desenvolveram o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e desenvolveram

capacidades expressivas. Estas competências foram desenvolvidas através da participação ativa das crianças no desenrolar da atividade bem como na sua reprodução em diversos momentos livres ao longo da semana.

Num momento subsequente, na terceira semana, foi explorado o animal preferido de cada criança em simultâneo com a investigação do inseto abelha. Nesta fase foram analisados todos os aspetos da abelha incluindo as suas características físicas, a sua alimentação, o ciclo de vida, a sua função na colmeia e no ecossistema, a importância que tem para os humanos e os seus mecanismos de defesa. Ao longo da semana, por forma a explorar este animal nas diferentes vertentes, foi introduzido o livro “Cuscas” de Paulo Santos que explicita toda a vida da abelha. O autor deste livro também é apicultor pelo que todo o texto é pormenorizado e de fácil compreensão para as crianças. O livro foi colocado, ao início da manhã, na mesa da área da biblioteca, propositadamente para atrair a atenção das crianças. De forma a dinamizar a área da biblioteca a díade foi colocando livros diversos que podiam ser consultados pelas crianças durante os momentos de exploração livre e autónoma. Se alguma criança demonstrasse interesse em explorar o livro em grande grupo, uma das estagiárias ajudava a concretizar este desejo. Foi o que aconteceu com este livro.

Uma das crianças mais velhas interpelou a estagiária solicitando a exploração do livro e com o entusiasmo e curiosidade demonstrados por outras crianças, iniciou-se a leitura em grande grupo. Numa fase precedente existiu um momento de partilha e discussão em grupo acerca dos conceitos prévios das crianças sobre o tema “A abelha pica.” (L), “Além da abelha também existe o zangão que é o macho!” (A), “A abelha tem asas e antenas.” (C), “As antenas da abelha servem para ouvir, são como as nossas orelhas!” (R). Depois de lido e explorado o livro, as páginas onde está descrito o ciclo de vida da abelha foram ampliadas, plastificadas e afixadas no *placard*, permitindo às crianças fazer, não só uma leitura visual e mais aprofundada desse mesmo ciclo, como também sempre que o achassem pertinente consultar. Devido ao interesse, entusiasmo e curiosidade demonstrado pelas crianças no momento de leitura do livro, o mesmo foi novamente colocado à disposição das crianças na área da biblioteca para posterior análise no momento de exploração livre e autónoma da sala de atividades.

Este livro serviu de ponte para a construção, com a participação do grupo, de um puzzle gigante com imagem de uma abelha. Devido ao número de peças do puzzle (20) o grupo foi

dividido em dois sendo distribuído duas peças a cada um. Sendo um grupo mais reduzido o enfoque era maior. Enquanto um grupo estava a realizar a ação o restante encontrava-se a explorar de forma autónoma e livre o espaço exterior, sendo que, podiam visualizar a construção sempre que quisessem. Esta foi uma atividade dinamizada com o intuito de ajudar as crianças a melhorar dificuldades identificadas tais como, a construção de puzzles e encaixe de peças. Neste puzzle os cortes eram estratégicos de acordo com as características físicas deste animal. Uma das regras do jogo consistiu na nomeação da parte do corpo que cada criança tinha em seu poder, estimulando a memória. Por ser uma atividade realizada no exterior atraiu a atenção das restantes crianças da instituição, que demonstraram interesse em reconstruir o puzzle. Foi criado um momento de partilha com o outro grupo que, apesar de não ter sido intencional, acabou por ser muito enriquecedor. O empenho em comunicar aos colegas o que tinham aprendido de novo sobre as abelhas bem como o entusiasmo demonstrado pelo grupo, tornou-se num momento prazeroso e de aprendizagem para toda a comunidade educativa.

Neste seguimento, foi construída uma abelha em três dimensões com recurso à pasta de papel tendo por base os conhecimentos já adquiridos pelas crianças. Esta atividade foi pensada para ser dinamizada em pequenos grupos, no entanto, tendo em conta o interesse manifestado apenas por um grupo de dez elementos, somente este teve um papel ativo na dinamização da atividade. Ressalva-se que o grupo nunca tinha realizado uma atividade com recurso à pasta de papel, o que, inicialmente se revelou um processo complexo, pois algumas crianças apresentaram dificuldade em rasgar pedaços pequenos da folha de jornal, arrancando porções demasiado grandes que depois tornar-se-iam mais difíceis de se desfazer para formar a pasta de papel. Concomitantemente, com o auxílio dos adultos e dos colegas, as crianças foram observando a ação de rasgar em pequenos pedaços e foram, ao seu ritmo, realizando a ação, permitindo desenvolver a coordenação motora fina e o movimento de pinça. Numa fase posterior, as crianças exploraram livremente e manipularam o jornal demolido sentido a sua textura, espremendo a água o mais possível e desfazendo os pedaços grandes em pedaços mais pequenos para, em seguida, misturarem a cola branca e mexerem com as mãos. Estes momentos lúdicos permitiram às crianças, não só explorar a pasta de papel, como também estabelecer relações sociais e afetivas com os intervenientes desse processo e, ainda, competências como a criatividade, aspetos sensoriais, atenção e

concentração. Assim, este grupo encheu dois balões e envolveu-os com várias camadas de pedaços de jornal e cola branca utilizando como recurso de apoio pinças grossas. Sabendo que a necessidade de movimentar os diferentes membros do corpo é uma característica primordial da infância, conseguiu-se perceber que esta ação manipulativa fomentou o desenvolvimento da motricidade fina. Por conseguinte, também influenciou o desenvolvimento de competências linguísticas, uma vez que as crianças foram interagindo e comunicando utilizando os vocábulos apreendidos no desenrolar do projeto. Após os dois balões secarem (cabeça e corpo), questionou-se as crianças sobre que cores iriam ser necessárias para pintar, sendo que as cores selecionadas foram o preto e o amarelo para o corpo da abelha e o verde para os olhos. Na fase de pintura, observou-se o trabalho colaborativo no qual uma criança segurava no balão com a mão enquanto a outra realizava a pintura. Neste momento fortaleceu-se a coordenação motora e o sentido estético da criança, uma vez que lhe possibilitou criar e apreciar a beleza da transformação da pasta esbranquiçada ao dar forma e cor aos elementos.

Em simultâneo com esta ação, enquanto quatro crianças estavam na fase de pintura, os outros seis elementos passaram à construção das diferentes partes do corpo da abelha com materiais recicláveis, sendo que para as antenas, as asas e o ferrão foi escolhido pelas crianças o uso de cartão e para as patas foram escolhidos seis copos de iogurte líquido que foram posteriormente pintados com tinta acrílica preta. Após a secagem de todos os materiais procedeu-se à construção da abelha em 3D e, em grande grupo, foi sugerido que fosse atribuído um nome ao novo membro da sala. Depois de serem proferidos alguns nomes, a estagiária foi apontando no quadro de giz presente na sala de atividades, ao nível do olhar da criança e num local acessível às mesmas. Prosseguiu-se à votação de entre os cinco nomes (Érica, Joana, Lili, Mia, Jesus) sendo que cada criança colocou à frente do nome que mais gostava um traço na vertical. Assim, o nome escolhido pela maioria do grupo foi “Érica”, carinhosamente chamada pelas crianças de abelhinha Érica. A partir deste dia, diariamente, à chegada e ao término da escola as crianças cumprimentam o inseto, tornando-o parte do grupo.

Estas atividades, de um modo geral atingiram os objetivos propostos, pois quase todas as crianças se mostraram interessadas e envolvidas em toda a ação. Foram levantadas muitas e diversificadas questões tais como: “A abelha tem cinco olhos?” (R), “Não sabia que as

antenas tinham três funções” (G), “Só vivem 28 dias? Isso não é pouco tempo?” (M). Clarificaram-se vocábulos relativos às diferentes partes do corpo e curiosidades relativas a conhecimentos prévios como número de olhos e de asas. As crianças participaram ativamente com empenho, partilha de ideias e diversão, através da planificação, pesquisa, divulgação e construção da abelha. Também ficaram sensibilizadas para a preservação deste animal devido à sua importância na natureza através do processo de polinização.

A próxima atividade surgiu no âmbito da visita ao SEALIFE no Porto, onde, de entre centenas de animais marinhos, um dos que despertou maior curiosidade e entusiasmo foram o pinguim e o peixe Nemo. Ao longo da semana foram abordados alguns aspetos do pinguim incluindo as suas características físicas, a sua alimentação, o seu habitat e a sua importância no planeta. Tendo como foco o habitat deste animal, num momento de partilha de ideias em grande grupo surgiu a questão, “Mas a casa do pinguim não derrete?” (R), “É frio ou quente na zona onde ele vive?” (B). Assim, através do diálogo em grande grupo abordaram-se os diferentes estados da água e surgiu a hipótese de recuperar uma experiência que já tinha sido realizada em anos anteriores sobre os três estados físicos da água. Num momento inicial foram discutidos os três estados da água (estado sólido, estado líquido e estado gasoso) em grande grupo dando alguns exemplos dos mesmos. Constatou-se que os diferentes estados físicos da água podem ser observados, naturalmente, no nosso planeta. A água quando sai da torneira, por exemplo, encontra-se no estado líquido, já quando colocada no congelador fica sólida. Quando colocamos água no fervedor elétrico, esta passa a estado gasoso quando ferve.

Depois de estes três conceitos terem sido clarificados, o grupo dirigiu-se ao refeitório de modo a colocar em prática a experiência. Assim, as crianças de forma ativa ao envolverem-se na atividade tiveram a oportunidade de “descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações e que observa no meio físico natural” (Lopes da Silva et al., 2016, p.91).

Para além da área do conhecimento do mundo que está muito vincada nesta atividade, uma vez que é uma experiência que aborda o habitat do mamífero, a atividade permitiu também trabalhar a área da formação pessoal e social, pois envolveu questões de cooperação, partilha, respeito pelo outro enquanto se discutiam ideias. Também a área de expressão e comunicação foi abordada através de novos vocábulos, na construção de discursos orais e no desenvolvimento da motricidade fina e grossa.

Na fase final desta experiência, procedeu-se ao registo, escrito pela estagiária e discutido em grupo. Consequentemente, as crianças foram reproduzindo as frases já registadas no papel de cenário enquanto outras ilustraram todo o processo.

Num segundo momento, em grande grupo na sala de atividades foram discutidos os diversos modos de utilização do gelo “O gelo serve para colocar nas bebidas e refrescar!” (L), “Alguns gelados são feitos de gelo!” (R), “Não são alguns gelados, todos são feitos de gelo” (A), “O gelo também serve para colocar em algumas feridas!” (L). Assim, indo ao encontro da intervenção da criança R, foi sugerido pelo par pedagógico a construção de uma gelataria e a confeção de dois gelados. O entusiasmo e alegria aquando da sugestão foram evidentes, “Eu quero fazer, posso?” (N), “Eu gostava de pintar a gelataria, posso?” (G), “Pode ser gelado de chocolate?” (R), “Quantos gelados vamos fazer?” (B) pelo que todo o grupo participou nos dois momentos da atividade.

Na fase preliminar desta ação, e depois de todas as dúvidas esclarecidas, enquanto um grupo explorava de forma autónoma e livre a sala de atividades, o outro dirigiu-se ao espaço exterior e pintou três ripas de madeira ao gosto para construir uma guarnição que seria fixada a dois moveis da área da casinha e que iriam suportar o nome da gelataria. Já na sala, o grupo de crianças de cinco anos juntou-se, escreveu e ilustrou a receita de modo que esta fosse de fácil compreensão para o restante grupo pois sabe-se, que uma receita culinária tem como objetivo, instruir e direcionar através de etapas, ações a serem executadas, com o fim de atingir algo. É de salientar que os sabores dos gelados foram previamente discutidos e analisados entre o par pedagógico e a educadora cooperante, sendo que ficou decidido gelado de oreo e gelado de morango. A receita do gelado de oreo tinha como ingredientes: dois pacotes de natas frescas, duas latas de leite condensado e 24 bolachas de oreo. A receita do gelado de morango tinha como ingredientes: 800ml de natas, 1200gr de morangos e 400gr de açúcar. As crianças puderam colaborar mais ativamente na mistura dos ingredientes sendo que, no gelado de oreo as bolachas foram trituradas dentro dos pacotes com as mãos e no gelado de morangos estes foram cortados em pedaços mais pequenos com faca sem serra e depois triturados.

Após o intervalo do almoço, todo o grupo regressou ao espaço interior, realizou a higiene e dirigiu-se para a cantina onde foi dividido o grupo em dois. Em sequência, iniciou-se

a confeção das receitas, sendo que as crianças tiveram acesso à receita, a todos os ingredientes e aos utensílios necessários à sua confeção.

Todos os processos que pudessem constituir, de algum modo, perigo para as crianças, como por exemplo o uso da batedeira, foi realizado pelo adulto com a visualização atenta das crianças. Terminado todo este processo, o preparado foi colocado em dois recipientes que estiveram no congelador até ao dia seguinte. No dia seguinte e tal como já tinha sido acordado com a educadora cooperante, a fase de prova do gelado precedeu o almoço, sendo a sobremesa desse dia. Foi combinado, numa fase inicial, com o grupo da sala 1 que os gelados seriam partilhados com o grupo da sala 2 sendo que estes puderam também provar algo feito pelo grupo. Assim, as crianças juntamente com as estagiárias montaram a gelataria no espaço exterior. Primeiramente foi colocada a bancada de venda, as taças, as colheres e os couverts de gelado. Por forma a tornar mais real esta atividade, foram disponibilizadas senhas feitas pelo grupo, onde cada senha correspondia a uma taça de gelado. Assim, as crianças podiam trocar a senha por o gelado de sabor a gosto. As cinco crianças responsáveis por dinamizar esta atividade foram escolhidas, de forma democrática, em grande grupo.

Com esta atividade foram trabalhadas a área do conhecimento do mundo, o domínio da matemática bem como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Ao analisarmos e interpretarmos uma receita podemos refletir sobre: os dados numéricos existentes como as quantidades, o tempo de confeção e o tempo de refrigeração. Nas quantidades incluídas nas receitas conseguiu-se comparar o que entra em maior e menor quantidade. Para além de momentos de aprendizagem esta atividade tornou-se um momento de partilha entre as crianças da instituição.

As duas atividades a seguir descritas decorrem na penúltima semana de planificação da díade e surgiram tendo em conta os vários pedidos realizados ao longo das semanas do projeto “Os animais” para repetir a dinâmica subjacente à música “Os ajudantes” da Capicua. Assim, no primeiro dia da semana, a seguir ao momento de acolhimento, da marcação de presenças e da alimentação do Nemo, recordou-se a música e a respetiva coreografia. De seguida o grupo discutiu em grande grupo quais os animais proferidos sendo que as crianças salientaram “Já falamos da abelha” (C), “Afinal o que é a crisopa?” (G), “No nosso jardim encontrámos algumas joaninhas” (B).

Ao início da tarde, em detrimento da exploração do animal joaninha, presente na música, foi explorada a história “Voa, voa Joaninha” de Jane Edgecombe com os principais objetivos de fomentar o gosto pela leitura, a escuta de histórias e o reconhecimento de rimas presentes na história. O livro tinha um formato *Pop – Up* pelo que o interesse e curiosidade demonstrados ao longo da leitura foi maior, cativando ainda mais as crianças para a audição da história. É de salientar que, no fim da leitura e a pedido de várias crianças, as ilustrações foram todas exploradas novamente.

Inicialmente procedeu-se à exploração dos elementos paratextuais do livro por forma a recolher as ideias prévias do grupo face à história a ser contada e despertar o seu interesse. Após a leitura da mesma, realizaram-se algumas questões sobre as personagens, acontecimentos e sentimentos retratados, analisando-se, também, as cativantes ilustrações das páginas, escutando a partilha de opiniões e dando a oportunidade de as crianças interagirem com o livro. De acordo com Bento e Balça (2016), o método de pré-leitura estimula o interesse pela história, mobilizando inferências e viabilizando a exploração, de modo a assegurar uma experiência afetiva com o texto em análise.

Foram, ainda, trabalhadas com as crianças, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as rimas presentes na história, uma vez que uma das crianças reconheceu a existência das mesmas salientando um par de palavras. Através desse comentário, em grande grupo, foram exploradas as diferentes rimas no poema sendo que, à medida que a estagiária ia lendo, diferentes crianças identificavam-nas e eram encontrados novos vocábulos.

Também a atividade de construção do hotel dos insetos culminou na exploração dos quatro insetos (abelha, crisopa, joaninha e borboleta) que compõem o mesmo. Esta dinâmica foi planificada para ser executada no espaço exterior, no entanto, devido às condições meteorológicas instáveis no dia da realização da mesma, isto não foi possível e esta acabou por ocorrer no interior do edifício. A atividade pedagógica decorreu durante o período da manhã, antes da hora do lanche, posteriormente ao momento do acolhimento onde as crianças cantavam os bons dias, marcavam a presença, partilhavam novidades com o restante grupo e alimentavam o Nemo registando no quadro “Alimentar o Nemo” o par responsável pela tarefa.

Após esse momento, e de acordo com o vídeo visualizado no dia anterior, existiu um breve diálogo com o grupo sobre a atividade que iria ser realizada, enfatizando os diferentes materiais que atraíam cada um dos quatro insetos e explicitando que a mesma seria realizada em grupos de seis elementos, aos quais seria distribuído um animal. Posteriormente, e após esclarecidas algumas dúvidas suscitadas pelas crianças acerca da proposta, distribuiu-se pelo tapete da área do acolhimento quatro arcos que foram identificados a partir de imagens anteriormente impressas pela mesma, de cada animal. No interior do arco também constava o número de materiais que cada grupo ficaria responsável por procurar e que, posteriormente, colocaria no centro. É de salientar que os números foram escolhidos propositadamente por forma a incluir números pares e ímpares e espelharem apenas alguns materiais. Seguidamente explicou-se que os materiais deveriam de procurados no interior do edifício, na área entre a zona dos cabides e a zona de refeitório, inclusive.

Seguidamente, foram distribuídas as crianças por quatro grupos. Por forma a agilizar o processo foi distribuído o colar representativo do grupo com a imagem do animal por quatro crianças de cinco anos. A distribuição dos restantes elementos por grupos foi realizada aleatoriamente através de um saco mistério que continha os quatro colares identificativos. O objetivo primordial era suscitar a curiosidade das crianças ao retirarem aleatoriamente um dos colares que definia a equipa à qual se deveria juntar; assim que o grupo ficasse completo, deveria iniciar a sua procura. No final, e depois dos grupos terem encontrado os diferentes materiais, procedeu-se às diversas contagens por forma a corresponder às quantidades pedidas nos dísticos.

Aquando da hora do lanche, já dinamizado pelo outro elemento do par pedagógico, procedeu-se à construção efetiva do hotel e à atribuição do nome. Tal como na execução da atividade anterior, o idealizado era a sua dinamização no espaço exterior sendo que, como não foi possível, os grupos foram distribuídos pelas quatro mesas da sala. Cada grupo construiu com os materiais que tinha um dos compartimentos hotel. Assim, o grupo responsável pelo habitat da abelha utilizou cartão canelado, pedaços de madeira com buracos e palhas para preencher o respetivo apartamento; o grupo responsável pelo habitat da borboleta utilizou ramos de diferentes espessuras e tamanhos e cartão canelado com aberturas na vertical para preencher o respetivo apartamento; o grupo responsável pelo habitat da crisopa utilizou cartão canelado formando rolos para preencher o respetivo

apartamento; o grupo responsável pelo habitat da joaninha utilizou ramos e galhos para preencher o respetivo apartamento. Os quatro apartamentos formavam o insectário.

Terminada esta construção procedeu-se à junção de todos os compartimentos sendo sugerido pelo par a atribuição de um nome para o hotel dos insetos.

Sabemos que “Os processos participativos são um meio de desenvolvimento do espírito e práticas democráticas e que precisam de ser incentivados” (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p.107), dessa forma, o nome do hotel foi decidido através de um levantamento de ideias. Cada grupo ficou encarregue de dar um nome ao hotel, sendo que, reunidos em grande grupo, explicitaram as suas opiniões. Por forma a proceder à votação, a estagiária desenhou no tapete, com um giz, um quadro, e um elemento de cada grupo representou o nome escolhido recorrendo à imagem pictórica. Com os quatro nomes representados foi distribuída por cada criança uma peça de Lego que escolheu o título que mais a atraía alocando a peça à coluna respetiva. O título que obteve maior número de votações foi “Hotel ACBJ” que significa Hotel Abelhas, Borboletas, Crisopas e Joaninhas. Algumas crianças escreveram numa placa de madeira, recorrendo à reprodução do que as estagiárias tinham escrito numa folha e ilustraram.

No geral considera-se que a atividade de construção do hotel atingiu os objetivos propostos pelas estagiárias. As crianças estavam cativadas e demonstraram interesse e entusiasmo durante a realização, tendo sido capazes de encontrar todos os objetos previstos e nas quantidades indicadas. Contudo, teria tido outro impacto no grupo se a atividade tivesse sido realizada, como prevista, no espaço exterior.

Dentro do contexto, durante o projeto “Os animais”, existiram vários momentos de partilha de saberes entre as crianças das duas salas pelo que, no final da PES, o grupo da sala 1 juntou-se ao grupo da sala 2 e preparou uma exposição no espaço exterior do Jardim de Infância com todos os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos diferentes projetos. Como forma de promover a partilha de saberes com o 1º CEB, foram convidadas todas as turmas a visitar o Jardim numa visita guiada pela exposição dos projetos “Os animais” e “As profissões”. Com o culminar do projeto e segundo a fase de divulgação da MTP o grupo criou uma canção pensada e estruturada por forma a incluir todos os animais que foram explorados ao longo do mesmo. Juntamente com a música foram elaborados fatos dos diferentes animais (abelha, crisopa, joaninha, borboleta, pinguim, formiga). Os fatos foram feitos com o

reaproveitamento do papel dos cartazes de promoções do Continente oferecidos gentilmente pelo familiar de uma das crianças. Assim, com a parte de trás branca do cartaz cortou-se à medida das crianças e elas pintaram com recurso a tintas o animal correspondente. A utilização de vários materiais, nomeadamente de uso utilitário e reutilizáveis contribui, segundo Lopes da Silva et al. (2016) para que as crianças compreendam que existe uma relação entre a arte e a vida. A estagiária, ao disponibilizar materiais do dia a dia proporcionou ao grupo outra forma de se expressar e explorar a sua criatividade. Através de materiais que a partida não parecem ter utilidade foi possível constatar que se podem criar produções artísticas que englobem as áreas de conteúdo, pois “a arte e a vida são indissociáveis (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49) no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. .

Toda esta forma de divulgação resultou bem, no entanto, durante a preparação e ensaio da música nem todas as crianças se sentiam implicadas em virtude da letra da música ser um pouco extensa pois englobava todos os animais que foram explorados ao longo da PES. Considera-se que para algumas crianças o facto de ter em conta as suas sugestões para a criação da letra bem como o suporte instrumental ser ritmado facilitou o processo de captação da canção. O grupo mostrou-se bastante feliz e com um pouco de ansiedade por poder mostrar à turma do 2º ano o que tinham aprendido sobre os diversos animais. Salienta-se que uma das crianças sugeriu que poderiam apresentar aos seus familiares a canção. Esta proposta ficou em aberto para uma possível concretização.

A última fase da MTP é, também, reconhecida pelos momentos de reflexão e avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. Ao longo da PES existiram vários momentos de reflexão em grande grupo sobre o que tinham feito, o que aprenderam e qual foi a atividade mais significativa para os diferentes elementos do grupo. Este momento reflexivo era muito enriquecedor para as crianças, mas também para o par pedagógico, pois permitia “tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Ao longo de todo o processo foram feitas reuniões em grupo por forma a avaliar as propostas de atividades e a sugerir novas propostas para complementar e enriquecer o que ia sendo feito, ajustando, desta forma, o mapa concetual. Na última reunião com as crianças, avaliou-se a importância deste projeto “Os animais” para o seu saber, compilando os quadros registo que foram sendo elaborados, em grupo, dos animais do projeto. Em paralelo, ficou registado em quadro (com

duas colunas) gostei / não gostei, a opinião de cada criança sobre o prazer que foi desenvolver o projeto. É de referir que todas as crianças responderam positivamente no que diz respeito às propostas de atividades surgidas neste âmbito.

Tendo em consideração todo o projeto desenvolvido bem como as atividades anteriormente descritas e analisadas, pretendeu-se promover competências, atitudes e valores cruciais para a integração das crianças na sociedade. Deste modo, constata-se as vantagens que a MTP fornece às crianças, facilitando o processo de aprendizagem e tornando-o mais significativo e efetivo. Releva salientar que este projeto não contribuiu, somente, para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

A PES na EPE permitiu uma constante observação do contexto educativo, principalmente das crianças, conhecendo os seus interesses, competências e dificuldades, refletindo e reorganizando as ações pedagógicas de acordo com os mesmos. Este período da formação inicial de docentes revelou-se um período de aprendizagem e construção de uma identidade profissional docente que perspetivou uma valorização da relação entre a educação, a investigação e a transformação das práticas nas duas valências. Desse ponto de vista, a prática educativa funcionou “como uma janela através do qual o educador de infância localiza e teoriza o que pensa do ato de educar e de se analisar a si próprio, promovendo a sua maturidade” (Marta, 2015, p.144).

METARREFLEXÃO

Nesta fase final do percurso de formação inicial da mestranda, considera-se fundamental realizar uma análise retrospectiva relativa a todo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal no âmbito da PES, assumindo-o como um marco no futuro da mesma enquanto profissional na área da educação. Simão et al. (2009) referem que “o crescimento profissional dos [docentes] aumenta quando é valorizado o trabalho colaborativo” (p.66). Esta prática espelhou a afirmação supramencionada pois revelou-se um meio onde se desenvolveram competências, não só de dimensões profissionais e pessoais, como também, das dimensões éticas e reflexivas sempre com o apoio do par pedagógico, das crianças, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais.

A PES foi, sem dúvida, a UC que mais marcou este percurso académico, uma vez que, todos os dias, estava-se perante novos desafios. Os dois níveis educativos foram o oposto ao nível da faixa etária, uma vez que se passou do contexto de uma turma do 4º ano do 1º CEB para um grupo de crianças entre os três e os seis anos de idade. Exigiu uma adaptação com a desconstrução e reconstrução do ser profissional. Foi um percurso difícil, mas gratificante, visto que se é colocado diariamente perante novas situações que exigem respostas educativas/pedagógicas. Assim, a PES potenciou muitas questões e lançou dúvidas que, remetendo para o ciclo de planificação, ação e avaliação, implicaram reflexão e investigação por forma a encontrar o maior número de respostas possíveis. Neste seguimento potenciaram a aquisição de aprendizagens práticas e teóricas que sustentarão uma ação futura da mestranda enquanto profissional na área da educação.

Durante o percurso vivenciado na PES, os objetivos definidos na Ficha da Unidade Curricular foram atingidos uma vez que se foi construindo uma atitude reflexiva, problematizadora e investigativa como futura profissional. De igual modo, foi valorizado o desenvolvimento dos saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa através de um saber pensar e agir que atende à diversidade e forma o docente numa visão inclusiva e equitativa da educação. Neste seguimento não foi negligenciada a problematização de questões emergentes da prática educativa, que originam um processo cíclico correspondente às fases da MIA.

No que concerne à prática pedagógica desenvolvida nos dois níveis educativos, EPE e 1º CEB, esta permitiu adquirir uma experiência fundamental sobre cada um destes diferentes contextos educativos. Inserida nestes diferentes contextos educativos, enquanto estagiária, mas como elemento de uma equipa, foi possível construir um conhecimento significativo de saberes próprios e descobertas de representações inerentes a cada uma destas valências. Ser educador/professor é um desafio diário, que exige uma constante atualização por forma a dar resposta às imprevisibilidades sugeridas pelas crianças. É preciso ensinar a pensar a realidade e não apenas a reproduzir o conhecimento. Esta máxima transforma esta profissão num compromisso prazeroso, mas sério, com as crianças e a sociedade. Ribeiro, Sá & Flores (2018) defendem que os docentes com o perfil duplo são profissionais com capacidade para ver os níveis educativos de forma crítica e contínua, pelo que proporcionam facilmente projetos que articulam os saberes, transversais aos dois níveis educativos, e continuidade metodológica sustentada nos objetivos educativos e nas necessidades reais dos educandos, nunca descurando o contexto escolar e familiar. Na qualidade de mestrandos nesta área, considera-se fundamental esta perspetiva que, dotada de toda uma formação abrangente, permitirá definir as prioridades da intencionalidade educativa, em qualquer um dos contextos, de uma forma assertiva, numa lógica de articulação e continuidade.

Por conseguinte, a identidade profissional de docente de perfil duplo vincula-se com o conhecimento de condutas de saber, pensar e agir no processo de ensino e aprendizagem. Uma das mais valias deste perfil relaciona-se com a consciência e o conhecimento das especificidades e características de ambos os contextos, uma vez que propicia uma continuidade educativa proporcional, delinea estratégias e ações pedagógicas mais pertinentes e dá resposta aos objetivos propostos de cada realidade educativa com excelência.

Durante o percurso vivenciado na PES, os objetivos definidos foram atingidos, uma vez que as ações planificadas e desenvolvidas foram devidamente sustentadas pela reflexão e consequente avaliação, defendidas pela MIA e as suas fases cíclicas de forma articulada. A primeira fase desempenhou um papel particularmente relevante para a construção da prática, dado que, recorrendo a esta etapa foi possível apreender as peculiaridades dos contextos e de cada criança na sua individualidade, cruciais na tomada de decisão, possibilitando momentos educativos contextualizados, de acordo com os interesses e carências inerentes a

cada criança (Ribeiro, 2020). Uma dificuldade transversal aos dois níveis educativos consistiu na realização das planificações das atividades. Estas mostraram-se desafiadoras no que concerne à sua elaboração, devido à transversalidade dos conteúdos/áreas e à gestão do tempo. No entanto, foram planeadas práticas criativas e assentes numa perspetiva socioconstrutivista, na qual a criança foi sempre o centro do processo de ensino e aprendizagem. Uma conclusão adquirida é a confirmação de que a planificação deverá ter sempre um carácter flexível, quer no tempo previsto, quer nos conteúdos existindo sempre a possibilidade de serem ajustadas aos interesses e intervenções das crianças, de forma criativa, mas sem perder o foco e a intencionalidade educativa que lhe esteve subjacente.

Assim, considera-se que ao longo das práticas educativas realizadas procurou-se solucionar os desafios colocados ao longo da mesma, com o objetivo de dar resposta às motivações e necessidades das crianças, de forma a garantir o seu sucesso educativo. Não foi um trajeto fácil, exigiu muito a nível pessoal, mas foi realizado com dedicação e entrega total, tornando-o mais significativo. Depois de três meses em cada valência em contacto diário com o grupo de crianças, uma das maiores dificuldades é deixá-los ir. Criaram-se laços de confiança e empatia com cada uma delas, fazendo sentir parte integrante da sua vida. Todos os sorrisos, palavras carinhosas, abraços ou um simples olhar cimentaram a consciência de ser um adulto significativo para estes pequenos seres e, por outro lado, permitiram alimentar e dar força para nunca desistir de lutar por este sonho. É uma profissão em que o afeto e a empatia são a base de um crescimento pessoal.

Durante a PES surgiram algumas fragilidades que se tornaram oportunidades de aprendizagem profissional. A falha de internet, nomeadamente no 1º CEB, foi umas das situações mais problemáticas sentidas pela mestranda, pois as aulas planificadas tinham por base o uso das TIC. Deste modo para combater esta situação recorreu-se aos dados móveis da tríade e a recursos preparados previamente pela díade pensando nesta fragilidade. Esses recursos tornaram-se igualmente cativantes para a turma que, ao contrário do esperado, foi colaborante e desenvolveu o trabalho pretendido. Também as ações planificadas num certo tempo e espaço tiveram de ser alteradas devido a condições meteorológicas adversas. Apesar de planear, a pensar neste constrangimento, devido à pouca prática, as inseguranças surgiram. Sabendo que não se pode transmitir para o grupo essas fragilidades, a mestranda tentou direcionar as ações de forma a mostrar tranquilidade e controlo, tendo consciência do

seu papel. No que concerne às potencialidades surgidas durante a PES é de referir que os espaços educativos, amplos e convidativos, foram uma mais valia para a prática pedagógica. Também é de considerar que no 1º CEB a turma lecionada era dotada, no geral, de um nível de conhecimentos e aprendizagens elevado para a faixa etária. Na EPE as visitas de estudo mensais foram promotoras de enriquecimento sugerindo propostas de oportunidades para as planificações da díade.

Apesar de todo crescimento experienciado na sua dimensão global ao longo da formação inicial, o percurso que agora termina é o início de um caminho constante de aprendizagens, com conseqüente crescimento pessoal e profissional. Alarcão (2001) refere que John Dewey considera “os [docentes] como estudantes do ensino” (p.2), ou seja, a aprendizagem não é algo estanque, pelo que se acredita e se leva para este futuro que se avizinha a continuação da aposta na formação e na construção de novos saberes, tendo sempre como foco proporcionar experiências e aprendizagens significativas às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. Em B. Campos (Org.), *Cadernos de Formação de Professores* (pp.21-30). Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, 89-122. Porto Editora.
- Arendt, H. (1972). Entre o passado e o futuro. Perspectiva.
- Bento, I. & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100.
- Bento, M. & Lencastre, J. (2014). Utilização de recursos multimédia na educação: inovação ou tradição? Em M. Flores, C. Coutinho & J. Lencastre (Orgs.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp.1032-1045). Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*, 6, 1-7. ISSN 1808-6993.
<https://www.unifafibe.com.br/revistaonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122012185355.pdf>.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Casanova, M., Barreto, M., Cotrim, N., Ferreira, S., Fati, A., & Morato, P. (2018). *Teorias de Aprendizagem: Psicopedagogia das Necessidades Especiais*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Cardona, M. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

- Chaer, M. & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e series iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Editora Raiz.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). Portal RBE: Aprender com a biblioteca escolar. Rede Bibliotecas Escolares.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação – acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8 (2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kouser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, A., 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.
- Dewey, J. (1967). *Vida e Educação* (6ª ed.). Edições Melhoramentos.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). *A reflexão em Dewey e Schön*. *Revista Referência*, 11, 49-58.
- FENPROF (2015). Hoje, mais do que nunca, ser Educador de Infância é acentuar o profissionalismo e valorizar a componente educativa.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Feire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. EGA.
<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>
- Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. A <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937>.
- Hargreaves, A. Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2002). O Trabalho Emocional da Mudança. In A., Hargreaves, L., Earl, S., Moore, & S. Manning, *Aprendendo a Mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização* (pp.130-149). ARTMED Editora LTDA. ISBN: 85-7307-926-6.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisonos*, 16(1). 87-92. Doi: 10.4013/edu.2012.161.09.
- Lillard, P. (2017). *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Manole.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma Apresentação. Em J. Oliveira – Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2nd ed., pp.93-136). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação: Direção – Geral da Educação.
- 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. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias os educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22 (22), 159-174. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3287>.
- Marta, M. Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*, 5354-5367. CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. Encarnacao, M., Horta, M., Calcada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção – Geral da Educação.
- Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In B. Xavier (Ed.), *Arte e Delinquência*. Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 67-81). <http://educacaoartisitica.dge.mec.pt/assets/o-espa%c3%a7o-da-arte-na-educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 27(2).115-132.
- Miguéns. M. (2017). Aprendizagem, TIC e Redes Digitais. Em M. Miguéns (Ed.), *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais* (pp.5-11). Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.
- Montessori, M. (1988). *A criança (3ª ed.)*. Círculo do Livro.

- Moreira, M. (1942). Teorias de Aprendizagem. In M. Moreira, *Teorias de Aprendizagem de Rogers* (pp.139-149). Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Moreira, J. & Ribeiro, J. (2016). Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Periódico Científico Outras Palavras*, 12(2), 93-114.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. [Hhttps://doi.org/10.1590/s0100-15742011000100008](https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000100008)
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira – Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2nd ed., pp.137-159). Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré- Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p.n.p.)
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. [http:// www.revistaeducacion.education.es/re350/re350_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.education.es/re350/re350_09por.pdf)
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3),1-15.
- Oliveira, A., Lopes, Y., & de Oliveira, B. (2020). A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, 4, 46-61.
- Oliveira - Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Sérgio, N. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J. (2008). *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In S. Pimenta & M. Franco (Orgs.), *Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas da pesquisa-ação*. Loyola.

- Oliveira – Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em grupo de trabalho de investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 29-42). Associação de professores de Matemática.
- Pereira, L. (2012). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação*. Tese de doutoramento. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (Ed.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. *Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 170 – 177).
- Quadros-Flores, P., & Ramos (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança (pp.195-202). <http://hdl.handle.net/10400.22/12494>.
- Quinta e Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. Em C.silva, M. Martins & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas* (pp.55-60). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796.1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf
- Rangel, M. (s.d.). *MÉTODOS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM E A DINAMIZAÇÃO DAS AULAS* (2ª ed.). Papyrus Editora.

- Rangel, M. & Gonçalves, c. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>.
- Ribeiro, C., Coutinho, C. & Costa, M. (2007). *RobôCarochinha: um estudo sobre a robótica educativa no ensino básico. Conferencia internacional de tecnologia de informação e comunicação na educação*, Braga. <http://hdl.handle.net/1822/6516>.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L. Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação. A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & I. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o EU e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais* (pp.43-57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros – Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *In Atas III Encontro Internacional de Formação na Docência*, 324-333. Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, J. & Gil, H. (2016). Contributos da utilização dos recursos educativos digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico. Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.11/5342>.
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 68, 171-176. 10.7458/SPP201268698.

- Rogers, c. (2010). *CARL ROGERS*. Editora Massangana. ISBN 978-85-7019-545-6.
- Roldão, M. do C. (2009). Que educação queremos para a infância? Em C.N. de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). *O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação*. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário-para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República de Portugal.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roque, J. (2017). *Contributo dos modelos pedagógicos na relação da educadora com crianças do jardim de infância em tarefas cooperativas e comunicativas*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7761>.
- Rosa, M., Schnetzler, R.P. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação* (Bauru), 9(1), 27-39. <http://doi.org/10.1590/s1516-73132003000100003>.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf.
- Santos, L. (s.d.). DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR. DIFMAT, Projecto AREA.

<https://área.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.

Santos, L., & Toniosso, J. (2014). *A importância da relação escola – família*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 122-134.

Silva, A. (1939). *O método montessori*. Editorial Inquérito Lda.

Silva, N., & Gardenia, A. (2020). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. Em A. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Livro de Atas – Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp.849-859): Universidade do Minho.

Silva, H., Lopes, J. (2015). Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. Pactor.

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & de Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo/ Revista de Ciências e Educação*, (8), 61-74.

Sim – Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (1946). *Linguagem e comunicação no jardim – de – infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentots/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf.

Sim – Sim. I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.

Sponchiado, D. (2005). Currículo: espaço de construção de identidades. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 62-65.

- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Edições Almedina.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., Silva, R. (2016). Referencial de educação para o desenvolvimento. Ministério da Educação.
- Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e Prática. Em C. Andreoli & P. Torres (Orgs.), *Complexidade: Redes e Conexões do ser sustentável* (pp.61-93). SENAR. <https://www.researchgate.net/publication/271136311>.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emília: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos CCAP – 1 – Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, M., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A. & Silva, A. (2013). *O papel da investigação na prática pedagógica dos metrados em ensino*. Atas do XII Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Westbrook, R., Teixeira, A., Romão, J., & Rodrigues, V. (2010). *Jonh Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

DOCUMENTOS

Assembleia Geral das Nações Unidas. (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité português para a UNICEF.

Circular nº 4/ DGIDC/ DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de janeiro. Diário da República nº 15/ 2001, I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei nº 41/2012, 21 de fevereiro. Diário da República nº 37/2012, Série I de 2012-02-21. *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República – I Série nº237, Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *O currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.

Decreto – Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República nº 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República nº 201/ 2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº 5220/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série nº 178. Lisboa.

Despacho nº 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018 – 2ª série.
Ministério da Educação.

Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lei – Quadro da educação pré-escolar.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005, Série I-A de 2005-08-30.
Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*

Plano de Inovação (2021). Porto.

Projeto de Intervenção (2021). Porto.

UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.

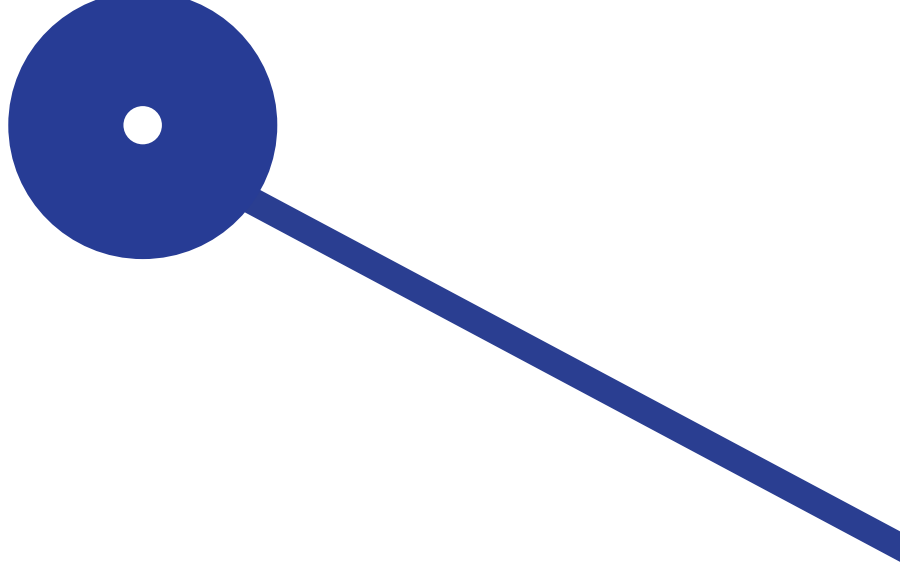
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Ana Carolina Florentino Soares