

Ana Rita Portugal Remígio

Relatório de Estágio

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

Julho 20**20**

Ana Rita Portugal Remígio

Relatório de Estágio

Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

Julho 2020

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório, bem como toda a formação pela qual passei, não seria possível sem o apoio, amor e dedicação de um conjunto de pessoas, pelo qual quero demonstrar o meu honesto agradecimento.

Em primeiro lugar, aos meus pais, por todo o amor e carinho que me deram, e por terem lutado tanto para que eu conseguisse realizar este sonho.

À minha irmã, por ser um exemplo a seguir, por todo o apoio que me deu, por me ter ajudado a crescer e tornar-me na pessoa que sou hoje.

À professora Doutora Margarida Marta e à professora Doutora Susana Sá, pela orientação, apoio e oportunidade de crescer como profissional que me dedicaram através da constante partilha de conhecimento e da supervisão realizada.

À educadora e ao professor cooperantes, por todo o apoio e disponibilidade prestados, pela dedicação e confiança que depositaram em mim e no meu par pedagógico.

Ao meu par pedagógico, Bibiana, que sempre me apoiou em todos os momentos bons e menos bons do meu percurso académico, não apenas como par, mas mais do que isso, como uma das minhas melhores amigas, adoro-te muito.

À Susana e à Ana, por todo o apoio, pelas conversas, e por todos os momentos, bons e menos bons, que partilharam comigo.

A todos os amigos que fiz ao longo deste percurso, tanto no Porto como em Leiria, por terem entrado na minha vida e a tornarem mais colorida.

Ao Miguel, pela paciência, pelo apoio e sobretudo, por todo o amor em todos os momentos.

E por último, mas não menos importante, a todas as crianças que passaram pela minha vida e as que continuam nela, por me terem ajudado a evoluir não só como profissional, mas como pessoa.

A todos vocês muito obrigada!

RESUMO

Tendo em conta a sociedade na qual nos encontramos atualmente, surge a necessidade da formação de profissionais aptos para oferecer uma resposta aos desafios que a educação implica. Neste sentido, um profissional de educação devera fomentar o desenvolvimento de cidadãos críticos, que sejam capazes de desempenhar um papel ativo na sociedade.

Seguindo este pensamento, o presente relatório tem como objetivo fundamentar a Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, importa referir que todo o percurso formativo potenciou momentos de formação pessoal, uma vez que foram criadas oportunidades de aquisição de conhecimentos fundamentais para uma ação educativa consciente, sendo que a Prática Educativa ocorreu em díade de formação, propiciando assim a aquisição conjunta de conhecimento, favorecendo também o trabalho colaborativo. Todo o processo formativo foi sustentado por constructos teóricos e pelos ideais do paradigma socioconstrutivista, imprescindíveis para uma prática sustentada.

Assim, é fundamental que na educação seja adotada uma postura crítica e reflexiva, e como tal, a metodologia de Investigação-ação desempenhou um papel preponderante na ação educativa, possibilitando assim a realização de planificações com intencionalidade educativa. Ainda, será apresentado neste relatório, o modo como foram concretizados alguns desafios no decorrer da PES, quer em contexto de Ensino Presencial, quer em contexto de Ensino à Distância. Posto isto, o presente documento retrata o percurso experienciado na PES, sobressaindo a construção de um perfil duplo.

Palavras-chave: Educação, Perfil Duplo, Investigação-ação, Desenvolvimento.

ABSTRACT

Given today's society, the need to form professionals adequate enough to offer an answer to the challenges that education ensues emerges. In this sense, a professional in education has to stimulate the development of critic citizens, that are able to perform an active role in society.

Following this line of thought, the present report intends to fundament the Supervised Educational Practice, developed in the context of Pre-School Education and Elementary School Teaching. It is important to mention that this whole formative path has allowed moments of personal growth and formation, given the fact that there were given several opportunities of knowledge acquisition, fundamental to a conscious educative action, since this Supervised Educational Practice happened in the form of a partnership, which allowed a joint acquisition of knowledge, also favoring collaborative working. This whole formative process was sustained by theoretical constructs and by the ideals of the socio constructivist paradigm, essential for a sustained practice.

In this sense, its fundamental to adopt a critic and reflexive posture in education, and as such, the Investigation-action Methodology played a predominant part in the educational action, making the realization of an adequate planification with educative intention. Furthermore, this report will also how certain challenges were surpassed, whether in the context of Presential Learning, whether in the context of Long-Distance Learning. Therefore, the present document portrays the journey experienced in the Supervised Educational Practice, while emphasizing the building of a double profile.

Keywords: Education, Double Profile, Investigation-action, Development.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de Apêndices	v
Lista de Anexos	vi
Índice de Figuras	vii
Lista de Abreviações	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Enquadramento Sobre a Educação: Paradigmas Comuns aos Dois Níveis Educativos, Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	3
2. Especificidades na Educação Pré-escolar	12
3. Especificidades no 1º Ciclo do Ensino Básico	21
Capítulo II – Caracterização dos Contextos de Estágio e Metodologia de Investigação	29
1. Caracterização do Contexto e da Instituição	29
2. Caracterização do Contexto da Educação Pré-escolar	32
3. Caracterização do Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	39
4. Metodologia de Investigação	46
Capítulo III – Ações Desenvolvidas em Contexto de Prática Educativa Supervisionada	50
1. Ações Desenvolvidas em Educação Pré-escolar	51
2. Ações Desenvolvidas e Análise em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	68
Metarreflexão	83
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos	92

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – “Jornal Estrela” – Realizado com e pelas crianças

Apêndice B – Projeto “Os Animais e a Área da Biblioteca: Os Animais Saíram do Livro e Viajaram para a Sala!”

Apêndice C – Sacos de Transporte de Livros

Apêndice D – Projeto Outono

Apêndice E – Registo de Histórias

Apêndice F – Atividade no Exterior

Apêndice G – Atividade de Expressão Plástica

Apêndice H – Livro “Os Nossos Animais”

Apêndice I – Atividade de Construção de Recursos Didáticos

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Grelha de Observação

Anexo B – Modelo de planificação de Educação Pré-escolar

Anexo C – Modelo de planificação de 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo D – Modelo de Narrativa Colaborativa

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teia conceitual da EPE, realizada com e pelas crianças.	53
Figura 2 – Mapa conceitual da EPE, realizado com e pelas crianças.	55
Figura 3 – As crianças constroem o seu recurso.	72
Figura 4 – Ilustração de uma das crianças – “Eu tenho medo de cobras”.	79
Figura 5 – Texto redigido por uma criança da turma – “Quando for grande quero ser professora”.	80

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PEA - Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento visa a divulgação das experiências vividas ao longo de todo o processo, assim como a descrição, análise e reflexão da prática desenvolvida nos contextos de EPE e 1º CEB, sustentando-se em constructos teóricos imprescindíveis para a compreensão dos mesmos. Continuamente, o desenvolvimento desta unidade curricular é centrado na construção de conhecimentos essenciais para a prática profissional.

No que concerne a este segundo ciclo de estudos, este encontra-se estruturado de forma a promover a aquisição de conhecimentos pedagógicos e científicos, sustentados por saberes teóricos e práticos que possibilitam uma prática adequada, complementando assim a licenciatura. Ainda, o mestrado visa a formação de profissionais de perfil duplo, permitindo assim o desenvolvimento de uma ação docente tanto em EPE como em 1º CEB, conforme consta o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, sendo que habilitação em perfil duplo possibilita uma visão crítica e holística sobre a educação e o desenvolvimento da criança. Importa ainda salientar que a EPE foi desenvolvida, de forma presencial, numa sala de atividades, na qual se encontravam 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, pelo que a prática em contexto de 1º CEB foi desenvolvida, na sua grande maioria em contexto de Ensino à Distância, devido à situação de pandemia causada pela Covid-19, numa sala de 2º ano, composta por 19 crianças.

Seguindo esta linha de pensamento, no primeiro capítulo do presente documento, é apresentado um enquadramento teórico e legal, essencial para sustentar a prática educativa, com o objetivo de potenciar uma base para os restantes capítulos, bem como para as decisões tomadas ao longo da PES. Num momento inicial, este abrange os paradigmas comuns aos dois níveis

educativos, pretendendo conhecer as semelhanças entre a EPE e o 1º CEB, refletindo também sobre as especificidades do perfil duplo.

No segundo capítulo, é feita a caracterização da instituição onde foi realizada a prática, e posteriormente são abrangidas as particularidades de cada nível educativo, tendo em conta o tempo, o espaço, os materiais e as interações. Posteriormente, é abordada a metodologia de investigação desenvolvida ao longo da PES, a metodologia de Investigação-ação (IA), uma vez que esta se revelou essencial na prática educativa, contribuindo para uma melhoria da ação da mestranda durante todo o percurso.

O terceiro capítulo contempla a descrição e análise reflexiva e crítica de algumas das ações desenvolvidas em ambos os níveis educativos, bem como a reflexão crítica e analítica acerca da prática em contexto de 1º CEB, uma vez que devido à situação de pandemia que o mundo vivenciou, não foi possível concluir a PES. O terceiro capítulo assenta na mobilização dos constructos teóricos supracitados no primeiro capítulo, que fundamentam a prática educativa, constituindo uma base para a construção de saberes profissionais, assentando ainda, na recolha de informação contextual importante para uma intervenção adequada e com intencionalidade, uma vez que inclui características de cada grupo de crianças e do respetivo contexto, conforme mencionado no segundo capítulo.

Por fim, realizou-se uma metarreflexão que retrata de forma crítica e reflexiva a importância de todo este percurso na formação pessoal e profissional da mestranda, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional nas diferentes valências que o mestrado possibilita.

Concomitantemente, o documento integra ainda um conjunto de anexos e apêndices, compostos por documentos elaborados ao longo da prática profissional, que sustentaram as ações desenvolvidas. Ademais, este documento compreende os registos de diversos momentos pedagógicos, de maneira a ilustrar e compreender todo o processo desenvolvido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo dedica-se ao enquadramento teórico e legal que guiou e contribuiu para a prática educativa. Desta forma, este encontra-se dividido em três subcapítulos, sendo que o primeiro assenta numa abordagem da ação docente de perfil duplo, abarcando os paradigmas comuns aos dois níveis educativos. Ainda, o segundo e terceiro são referentes às especificidades de ambos os níveis de educação, EPE e 1º CEB, respetivamente. Assim, nestes subcapítulos são apresentados os principais suportes responsáveis pelo currículo, com vista a organização do ambiente educativo.

É importante evidenciar que a articulação entre a teoria e a prática é imprescindível no desenvolvimento do docente, uma vez que as decisões tomadas na prática devem ser influenciadas por pressupostos teóricos, de maneira a “fazer adequação das teorias, objetivando o enraizamento da aprendizagem” (Souza, Canon & Souza, 2016, p. 93), resultando assim, na segurança de todo o processo de ensino e aprendizagem.

1. ENQUADRAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO: PARADIGMAS COMUNS AOS DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A educação ocupa um espaço cada vez maior na nossa vida, à medida que o papel que desempenha na sociedade moderna aumenta. Isto deve-se a vários fatores: o tempo da infância e juventude dedicado à educação escolar, e o tempo de atividade profissional adulta já não correspondem às realidades da vida contemporânea, na medida em que já não corresponde às exigências do futuro (Delors et al., 1998). Hoje em dia, a possibilidade de adquirir na juventude uma base de conhecimentos que sejam suficientes para toda a vida é

impensável, dado que a contínua evolução do mundo em que vivemos exige uma “atualização igualmente contínua de saberes” (p. 103).

Concomitantemente, de acordo com a Convenção Sobre os Direitos da Criança, é imprescindível que sejam facultados à criança meios de a preparar para “uma vida individual na sociedade”, concedendo-lhe assim o direito à educação, tendo por base um “espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2019, p. 6). Direito este que foi reforçado com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, sendo este definido como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, que contribui para “o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade” (Capítulo I, Artigo 1º.). O sistema educativo tem como finalidade responder às necessidades “resultantes da realidade social”, de forma a promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo, incentivando assim a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos, e solidários”, valorizando assim a dimensão humana do trabalho e contribuindo para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo (Capítulo I, Artigo 2º). O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo a educação pré-escolar de carácter formativo, complementando a ação educativa da família. A educação escolar, composta pelos ensinamentos básico, secundário e superior, que “integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres” (Capítulo I, Artigo 4º). A educação extraescolar engloba atividades promovidas para o aperfeiçoamento profissional e cultural do indivíduo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Partindo desta linha de pensamento, Delors et al. (1998) defendem que a educação deve ser organizada em função de quatro pilares, nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e por fim, aprender a ser, que serão futuramente aprendizagens fundamentais para o indivíduo. Em conformidade, no que diz respeito ao primeiro pilar, aprender a conhecer, este tipo de aprendizagem não valoriza tanto a aquisição de uma grande quantidade de conhecimentos, mas sim o domínio desses conhecimentos, que poderão ser considerados um meio ou uma finalidade. Um meio, pois o intuito é que haja um entendimento sobre o mundo envolvente, de modo a que o indivíduo possa viver dignamente, e para que possa desenvolver capacidades para comunicar. Por outro lado, poderão ser

considerados como uma finalidade na vida do indivíduo, pois o seu motivo é “o prazer de compreender, conhecer e descobrir” (Delors et al., 1998, p. 91).

Assim, o aumento de conhecimentos permite não só um melhor conhecimento do ambiente, mas também favorece o despertar da curiosidade, estimulando o sentido crítico e a aquisição da autonomia. Com efeito, cabe ao docente promover o desenvolvimento da autonomia da criança, potenciando assim a sua inclusão na sociedade, tendo em conta o caráter intrincado das suas aprendizagens (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O segundo pilar, aprender a fazer, encontra-se ligado à maneira como o indivíduo põe em prática os conhecimentos que adquire. Posto isto, aprender a fazer não implica apenas uma transmissão de práticas que preparem o indivíduo para uma “tarefa material bem determinada” (Delors et al., 1998, p. 93), mas sim algo que contribua para uma evolução de aprendizagens. Desta forma, o docente deverá desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que potenciem o sucesso das crianças através da mobilização de “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 3º), utilizando os seus conhecimentos prévios, bem como as suas fragilidades para a construção de situações de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O terceiro pilar, aprender a viver juntos, é considerado um dos maiores desafios no que concerne à educação, tal acontece devido à natureza conflituosa da humanidade. Este pilar centra-se então em duas vias complementares, “a descoberta do outro” (Delors et al., 1998, p. 98), onde o indivíduo tem de passar pela descoberta de si mesmo, de modo a adquirir uma “visão ajustada do mundo” (p. 98), contribuindo para que compreenda não só as suas ações, mas as dos outros, e a “tendência para objetivos comuns” (Delors et al., 1998, p. 98), ou seja, trabalhar em conjunto e em projetos comuns, de modo a reduzir conflitos entre indivíduos, valorizando aquilo que é comum, e não as diferenças. Assim, é imprescindível a promoção, por parte do docente, da participação ativa das crianças na “construção e prática de regras de convivência” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 2º), potenciando a existência de práticas de colaboração e respeito no âmbito da educação para a cidadania.

Por fim, o quarto e último pilar, aprender a ser, centra-se no desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para “elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias de vida” (Delors et al., 1998, p.99). No decorrer da PES, estes pilares mostraram-se indispensáveis tanto na Educação Pré-escolar, como em 1º CEB, uma vez que a criança desempenhou um papel ativo e colaborativo ao longo de toda a ação.

Desta forma, sendo que a educação é um dos pilares que contribuem para o desenvolvimento da criança, cabe ao educador de infância/professor apostar num desenvolvimento profissional contínuo, estimulando uma perspetiva crítica e reflexiva. A formação do docente implica um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo, com vista à construção da identidade profissional, uma vez que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas (Nóvoa, 1992). Para que tal aconteça, é necessária a criação de estratégias e legislação que sustente esse desenvolvimento. Surge assim o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que define como deve ser a formação de um professor, determinando as habilitações necessárias para a docência, como funciona a formação e quais as competências a adquirir. É também referido o impacto que a qualidade de formação de um docente tem na educação das crianças, sendo que “a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Em conformidade, há que salientar a importância do desenvolvimento de uma prática construtivista na evolução das crianças, uma vez que, tal como defende Piaget, a criança é construtora do seu próprio conhecimento, sendo que as suas aprendizagens também advêm das diversas interações sociais que a criança experimenta, rejeitando a ideia de atribuir todo o conhecimento ao docente (Solé & Coll, 2007). Em conformidade, torna-se importante referir a importância do socioconstrutivismo, proveniente da investigação de Lev Vygotsky, em que é mantida a valorização social da construção da criança. O conceito definido por Vygotsky, denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi bastante útil na Prática Educativa Supervisionada, uma vez que o trabalho colaborativo foi uma mais valia nas ações educativas. A Zona de

Desenvolvimento Proximal é caracterizada como a distância entre o “nível atual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial” da criança (Vygotsky, 1978, referido por Fino, 2001, p. 5).

Em concordância com o supracitado, embora a importância da atividade individual de um docente seja inegável, também é indispensável valorizar o trabalho colaborativo entre docentes. Trabalhar de forma colaborativa permite “ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28), uma vez que implica que cada indivíduo tenha um contributo a oferecer, implicando também momentos de trabalho individual, de maneira a aprofundar o trabalho colaborativo no momento seguinte.

O trabalho colaborativo é algo que requer tempo, paciência, bem como um grande desejo de preservar, de modo a poder lidar com as complicações que inevitavelmente aparecerão, não só para o enriquecimento da sua maneira de pensar e resolver problemas, mas também para a melhoria da sua autoconfiança e efetividade nas suas práticas (Damiani, 2008). Como tal, ao longo da PES, procurou-se desenvolver práticas centradas na colaboração, uma vez que a mesma é essencial para o desenvolvimento do respeito mútuo, da capacidade de ouvir o outro e de trabalhar em grupo.

Desta forma, uma das metodologias utilizadas no desenvolvimento do trabalho colaborativo foi a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que esta valoriza a intenção como um estímulo para a edificação ética e a educação associada à vida (Kilpatrick, 2008). Em consonância, Killpatrick (2008) caracteriza a criança como um ser naturalmente ativo, especialmente em situações sociais, pelo que uma atividade intencional numa situação social é a melhor forma de potenciar as suas capacidades naturais. Assim, o docente deixa de ser considerado uma figura autoritária, passando assim a ter o papel de orientador no processo de aprendizagem das crianças.

O uso desta metodologia permite “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2012, p. 8). Trata-se, assim, de uma metodologia centrada em problemas, que envolve a participação ativa de todos os intervenientes, “envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). Esta incentiva o desenvolvimento da autonomia da criança, seguindo uma linha

construtivista, envolvendo a criança em todo o processo (Katz & Chard, 1997, 2009; Vasconcelos, 1998, referidos por Vasconcelos et al., 2012).

A Metodologia de Trabalho de Projeto integra quatro fases, sendo estas: a definição do problema, onde é definido um tópico a investigar, tendo em conta os interesses e conhecimentos prévios. Seguidamente surge a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde são discutidas as várias alternativas que permitam obter resposta ao problema; a execução, onde é feita a recolha e organização de toda a informação, transformando a sala “num grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Por fim a divulgação e avaliação do produto, sendo esta a “fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p. 17). Importa assim referir a importância da MTP, uma vez que a mesma desempenhou um papel fundamental ao longo da PES, contribuindo para o desenvolvimento da colaboração e construção do conhecimento não só das crianças, mas também da díade, uma vez que o docente deve ser caracterizado como um ser aprendente e em constante evolução. No que diz respeito à avaliação, é através da mesma que “as crianças comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda” (DEB, 1998, p.143, referido por Vasconcelos et al. 2012). Desta forma, ao longo da PES, recorreu-se à observação e ao registo de informação com vista a avaliar o desempenho do grupo de crianças ao longo do projeto desenvolvido pela díade, que será elencado no terceiro capítulo do presente relatório.

Ainda, é importante salientar a necessidade de articulação entre os dois níveis educativos como um fator essencial para o desenvolvimento da criança. De modo a que essa articulação seja possível, é necessário que tanto o educador de infância como o professor de 1º Ciclo do Ensino Básico tenham conhecimento dos documentos orientadores dos respetivos níveis educativos, de modo a facilitar a transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB. Deste modo, o educador de infância e o professor deverão promover estratégias de articulação que permitam a ligação dos dois níveis educativos, incorporando as perspetivas das crianças, dos pais, professores e educadores (Vasconcelos, 2007). As transições educativas podem ser consideradas “generativas ou degenerativas” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.36), ou seja, podem constituir

um período de crescimento ou um período de regressão, na medida em que “a natureza da experiência de transição depende de como elas são vividas pelas crianças, familiares e profissionais” (p.36).

No seguimento deste pensamento, importa salientar a importância da escola como uma instituição capaz de corresponder às necessidades das crianças, bem como o papel dos profissionais de educação presentes na mesma. Como tal, docente deve ser capaz de promover “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico” cujo resultado advém da “produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, anexo II, ponto nº 1), trabalhando de forma colaborativa de maneira a promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como tal, é necessária a articulação ao longo da formação escolar, sendo que o processo educativo apresenta uma sequencialidade no que diz respeito aos conteúdos, permitindo assim o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos prévios. Concomitantemente, seguindo a perspectiva de Ausubel, os conhecimentos prévios deverão ser a variável mais importante que o docente deve ter em consideração no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o docente deve estar atento não só ao conteúdo, como às formas de organização do mesmo, sendo que o conteúdo assimilado pelas crianças assume uma ordem hierárquica, ou seja, os conceitos mais amplos sobrepõem-se aos conceitos menos amplos. Seguindo esta perspectiva, as aprendizagens significativas são consideradas um processo cognitivo, uma vez que estas ocorram, é necessário estabelecer uma relação entre o que vai ser aprendido e o que a criança já sabe (Ronca, 1994).

Ao ingressar a criança numa instituição de Educação Pré-Escolar, o seu ambiente ecológico amplia-se, colocando-a num novo microssistema que tem um padrão próprio de atividades, relações e papéis, resultando em que a criança tenha de “aprender a lidar com esses novos elementos, assumindo novas condutas de acordo com as exigências desse novo contexto” (Nunes, 2012, p. 114, citado por Alvão e Calcavante, 2015). Desta forma, Segundo Brofenbrenner (2011, referido por Alvão e Calcavante, 2015), a gestão da relação entre a família e a escolar depende da “representação do papel que a instituição escolar cumpre no desenvolvimento infantil do ponto de vista dos

pais e da criança” (p. 633). Assim sendo, é necessária, na transição de uma criança para a EPE, uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade não só por parte dos familiares, como também por parte do educador de infância, de maneira a que possam ser encontradas as respostas mais adequadas (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, seguindo a perspectiva de Moss (2008), o educador deverá adotar uma postura reflexiva, sendo “um pensador e pesquisador crítico, um construtor colaborativo de conhecimento e valores, um desbravador curioso” (p. 156), focando-se mais na criação de possibilidades do que na perseguição de objetivos pré-definidos.

Posto isto, no que diz respeito à transição entre a EPE e 1º CEB, esta trata-se de uma mudança comum a todos os sistemas educativos do mundo, representando uma transição ecológica importante na vida da criança e dos familiares, tratando-se do desenvolvimento e continuidade do processo educativo. Como já foi referido anteriormente, a maneira como a criança encara a transição é importante, dado que os efeitos da mesma têm implicações a longo prazo. (Monge & Formosinho, 2016).

Desta forma, é importante que o docente estabeleça uma relação próxima entre ambos os contextos, de modo a promover o desenvolvimento da criança, contribuindo também para o sucesso da sua aprendizagem. O desenvolvimento da criança constitui um processo de relação com o meio envolvente, sendo este constituído por “sistemas diferentes que desempenham papéis diferentes que, ao se interligarem, promovem a evolução da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

Neste sentido, educação é não só uma construção contínua do ser humano, do seu saber e das suas competências, como também da sua capacidade de agir, devendo levá-la a tomar “consciência de si própria e do meio envolvente, bem como a desempenhar o papel social que tem na comunidade” (Delors et al., 1998, p. 18). Deste modo, o papel do docente passa a não ser apenas a educar, mas também exercer a sua profissão de forma mais integrada, tendo em conta as várias dimensões que a instituição educativa possui, sendo estas o grupo, o espaço, tempo e materiais, e tendo em conta a comunidade em que esta se encontra inserida (Decreto Lei no 240/2001, de 30 de agosto, ponto n.º 1).

Nesta sequência importa referir a perspectiva de Delors (1998), que defende que “é no estádio inicial da educação básica que se formam, no

essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma.” (p. 158). Posto isto, o docente desempenha um papel fulcral, uma vez que terá de recorrer a diversas aptidões pedagógicas e qualidades humanas, tais como a autoridade, empatia e humildade, de maneira a auxiliar a criança a ultrapassar as dificuldades com que se encontra. Ainda, importa salientar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem uma vez que esta contribui para aprendizagens mais significativas, sendo que o docente não transmite apenas conhecimento, mas também escuta as crianças, potenciando assim um ambiente de partilha e segurança, sendo estes fatores fulcrais para o desenvolvimento holístico das crianças (Sousa, 2018).

Não existe nenhuma teoria que esclareça concretamente como o docente aprende a ensinar ou educar, que prepare o docente para as fases que enfrentará como docente aprendiz, nem que esclareça as dificuldades com que o mesmo se irá deparar e com quais terá de lidar (Tardiff, Lessard & Gauthier, 2000). Existe uma multiplicidade de valores e crenças no que concerne à natureza do bom ensino, na medida em que podem ser encontradas várias conceções do papel do docente em diferentes períodos da história. Deste modo, não existe uma estrutura homogénea na formação do docente, dado que a quantidade de pontos de vista sobre o que realmente é educar é muito vasta, e as ideias existentes sobre a formação e desenvolvimento do docente encontram-se em constante mudança, o que é considerado ser uma boa prática presentemente, a uma determinada altura, poderá ser substituído por outras ideias e práticas (Tardiff, Lessard & Gauthier, 2000). Em harmonia com o supracitado, ao longo da PES, procurou-se a planificação de atividades tendo em conta a legislação do ensino, assim como os interesses, necessidades, fragilidades e características dos grupos de crianças com os quais a díade interagiu.

Os conteúdos abordados ao longo deste subcapítulo aplicam-se a ambos os níveis de educação, no entanto, existem especificidades tanto a nível da Educação Pré-Escolar, como a nível do 1º Ciclo que devem ser analisadas, sendo essencial a sua abordagem nos subcapítulos seguintes.

2. ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Inicialmente, a educação de infância era considerada um assunto que apenas respeitava à família e, conseqüentemente, não era devidamente apreciada (Guimarães & Cardona, 2013). Contudo, após a interrupção da remodelação do sistema educativo português, devido à Revolução 25 de Abril de 1974, foi dada uma enorme visibilidade aos problemas sociais, “criando enormes expectativas públicas” (p. 32), que, por conseguinte, aumentou a exigência de oferta de educação de infância. Em conformidade, denotou-se o aumento significativo do número de jardins de infância e creches, com vista a estender a pré-escolaridade a toda a população, fomentando assim o bem-estar social e o desenvolvimento das competências das crianças (APEI, s.d.).

Concomitantemente, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, lei esta que determinou a responsabilidade do Estado de proporcionar a toda a população o direito à educação. Relativamente à EPE, foram definidos objetivos como: promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo como base as experiências de vida; favorecer a sua inserção nos diversos grupos sociais, respeitando as várias culturas e favorecendo a consciência do seu papel como membro ativo da sociedade; contribuir para uma igualdade de oportunidades de acesso à educação e para o sucesso de aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança; despertar a curiosidade e pensamento crítico da criança; promover o seu bem estar geral e incentivar participação da família no processo educativo, estabelecendo relações de colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 10.º).

Em 1997 foi implementado pelo Ministério de Educação o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, revolucionando o sistema ao criar um grande número de jardins de infância por todo o país, com a definição da Lei Quadro da Educação Pré-escolar e com a primeira edição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (APEI, s.d.). Nas OCEPE, encontram-se especificados alguns princípios “para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Lopes da Silva, 1997, p. 13). Em 2009, a EPE não era considerada uma educação universal, no entanto, devido à Lei n.º

85/2009, de 27 de Agosto e à Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, implementada cinco anos depois, foi consagrada a universalidade da Educação Pré-Escolar para todas as crianças a partir do ano em que atingissem os 4 e 5 anos de idade.

O documento supracitado sofreu alterações em 2016, de maneira a que fosse adaptado às necessidades atuais. Neste novo documento, é dada especial atenção à necessidade de promover o desenvolvimento integral das crianças, dando ênfase também às transições educativas. Este documento orientador possui o intuito de, em conjunto com a equipa educativa do sistema educativo ou agrupamento de escolas, sustentar a construção e gestão do currículo no jardim de infância (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Um estabelecimento de Educação Pré-escolar é definido como uma “instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança”, através da oferta de atividades educativas e de apoio à família, sendo necessário ter em consideração as condições demográficas de cada localidade, no que diz respeito ao número de crianças que cada sala deve ter (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 3.º).

A educação pré-escolar caracteriza-se como um fator constituinte do processo educativo da criança, sendo também necessário que se estabeleça estreita cooperação, através do envolvimento da família, de modo a promover o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como intuito a sua participação na sociedade como um “ser autónomo, livre e solidário”, e sendo destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 3.º),

No que concerne à construção e gestão do currículo, é através do mesmo que o educador é capaz de desenvolver as necessidades individuais de cada criança e do grupo. Um dos princípios fundamentais que constitui a educação é o respeito pela diversidade das crianças. Os sistemas educativos são muitas vezes acusados de impor o mesmo modelo intelectual a todas as crianças, limitando assim a sua realização pessoal (Delors et al., 1998). A ação profissional do educador de infância implica uma reflexão sobre os objetivos e sentidos das suas práticas e na maneira como organiza a sua ação, assentando-se num ciclo interativo “observar, planear, agir, avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Os diferentes projetos curriculares do grupo devem ser articulados

entre si e com outros níveis de ensino, de modo a tornar possível o desenvolvimento da ação educativa, respeitando os “princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

Ainda nesta linha de pensamento, o educador exerce uma influência considerável sobre as crianças, devido à quantidade de tempo que este passa com elas (Rakotomala & Khoi, 1974). Cabe então ao educador construir e desenvolver o currículo com articulação das aprendizagens, gerindo os espaços de forma flexível, onde as crianças são “chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

No que diz respeito à avaliação em educação, esta é caracterizada como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular nº: 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.1). A avaliação na EPE assume uma dimensão formativa, que é desenvolvida através de um processo contínuo, caracterizando a criança como participante ativo na sua aprendizagem, de maneira a que possa tomar consciência do que já realizou, das dificuldades experienciadas e como as ultrapassar (Circular nº: 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Ao estabelecer uma relação com a criança e ao incentivar a sua participação no processo educativo, o educador facilita o estabelecimento de relações entre crianças do grupo, promovendo também a cooperação entre elas, ampliando a sua aprendizagem e competências sociais. As relações que o educador estabelece com a família têm como foco principal a criança, e permitem que o educador conheça as necessidades e expectativas educativas da família. É fundamental referir o que a relação entre os diversos participantes constitui um papel fundamental na educação da criança, sendo “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30) e favorecendo um clima de “comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30).

O educador desempenha o papel de articular as diferentes áreas de conteúdo de modo a integrá-las num processo de aprendizagem adequado às suas intenções pedagógicas, de modo a que façam sentido para a criança. As

áreas de conteúdo, incluem diferentes tipos de aprendizagem, “não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31), e permitem que a criança seja capaz de pôr em prática os conhecimentos que adquire noutras situações do quotidiano, criando assim “condições favoráveis para continuar a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Deste modo, o educador deverá ter em conta as três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, sendo estas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Porém, de modo a desenvolver uma prática adaptada ao contexto, necessidades e particularidades de cada criança, o educador não se deve guiar somente pelas OCEPE, mas sim ter em consideração os diferentes modelos curriculares. Spodek & Brown (1996) caracterizam um modelo curricular como sendo “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p. 15), derivado de teorias que têm como intuito explicar como uma criança se desenvolve e aprende, de noções sobre a “melhor forma de organizar recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973, referido por Spodek & Brown, 1996, p. 15).

Posto isto, ao longo da Prática Educativa Supervisionada no contexto de Educação Pré-Escolar, foram adotados os modelos curriculares *High-Scope*, Movimento Escola Moderna e Reggio Emilia.

A abordagem *High-Scope* teve origem em 1962, no entanto, era denominada “Perry School Project”, tendo como fundador David Weikart. Este projeto tinha como objetivo dar resposta ao insucesso dos alunos de ensino secundário provenientes de Ypsilanti, devido aos baixos resultados obtidos em provas de rendimento escolar. Desta forma, Weikart investigou e refletiu acerca da possível causa desses resultados, concluindo que o baixo rendimento escolar se correlacionava com o absentismo às aulas durante o ensino primário (Hohmann & Weikart, 2007)

No modelo *High-Scope*, a criança tem um papel ativo na sua própria aprendizagem, sendo que o ao educador é atribuído o papel de orientador, na medida em que não tenta encaminhar a criança para papéis pré-concebidos,

mas sim considerando-a um membro ativo que auxilia na criação do programa (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Neste modelo, o realce dado ao planeamento e à avaliação origina na criança um sentido de responsabilidade pessoal, na medida em que a criança controla o que lhe acontece. Neste sentido, é pedido ao educador para dar à criança liberdade para se responsabilizar pelas suas próprias atividades, mas conduzindo o processo, dando oportunidade à criança de explorar o seu próprio nível de desenvolvimento (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). As crianças necessitam de um espaço em que se possam movimentar e aprender com as suas próprias ações, sozinhas ou em pequenos ou grandes grupos. Como tal, a organização desse espaço é essencial, pois afeta as ações da criança, as suas escolhas, a maneira como se relaciona com outras e a maneira como utiliza os materiais. Sendo o espaço fundamental para a aprendizagem ativa da criança, a organização da sala deve refletir os princípios educativos do educador responsável pela mesma. Ao organizar a sala por áreas definidas, onde os materiais estão organizados e devidamente identificados, a criança poderá agir de forma independente, assumindo controlo sobre o ambiente que a envolve, pois sabe que materiais tem à sua disposição e o que pode fazer com eles (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Neste modelo, uma rotina diária concede à criança e ao educador um sentido de liberdade, na medida em que lhes retira a preocupação de decidir o que vem a seguir, permitindo-lhes “usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 81). A rotina diária possui três objetivos, sendo o primeiro “proporcionar uma sequência de planeamento-trabalho-síntese de memória, que proporcione à criança um processo de a ajudar e de a explorar, planear e executar projetos e tomar decisões sobre a sua aprendizagem”. O segundo objetivo, consiste em facultar à criança várias oportunidades de interação, através do trabalho coletivo em grande ou pequeno grupo, entre o educador e a criança ou entre o grupo de crianças. E por fim, proporcionar à criança “uma estrutura plurifacetada” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 81) que promova a atividade e criatividade das crianças. É importante salientar que a criança deve ter conhecimento da rotina diária e dos seus componentes, de modo a não passar o dia a pensar no que irá acontecer a seguir, ou a preocupar-se se irá ter tempo de realizar outras atividades. Posto isto, é importante que a rotina seja seguida

por inteiro, e sempre na mesma ordem (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Em suma, o educador deve proporcionar à criança um ambiente de apoio, valorizando as suas capacidades, de maneira a propiciar o bem-estar de todos.

No que concerne ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), este defende a existência de uma prática cooperada na gestão de conteúdos, tendo como finalidade o envolvimento das crianças, tornando-as responsáveis pelas suas próprias aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2003). O Movimento da Escola Moderna baseia-se na pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês, sendo fundado em 1966, no ano da sua morte (Niza, 1996). Relativamente às finalidades formativas do MEM, estas são: “iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 1996, p. 141), não se tratando de domínios de formação das crianças, mas sim de “três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo” (Niza, 1996, p. 142).

Neste modelo, a existência de grupos com idades variadas, com base no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky, possibilita um “enriquecimento cognitivo e social das crianças” (p. 8), dado que o contacto e interação entre crianças de diferentes idades é um fator promotor da aprendizagem (Folque, 2006).

Assim como em *High-Scope*, a organização da sala por áreas é imprescindível para a aprendizagem das crianças e, tradicionalmente, o educador seria o único responsável por essa organização. No entanto, neste modelo, todo este processo é partilhado com o grupo, na medida em que “as crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação” (Folque, 2006, p.8). Como tal, o educador tem o papel de proporcionar um ambiente seguro, de ouvir e valorizar a criança, de modo a que a comunicação possa ocorrer de forma eficaz (Folque, 2006).

Relativamente aos instrumentos, serão abordados três que foram utilizados em contexto, o primeiro é o “Quadro de Presenças”. Este tratava-se de uma tabela, em que os dias da semana se encontravam na coluna da esquerda, e na direita se encontravam filas que serviam para a criança marcar a sua presença ao colocar a sua fotografia na fila correspondente ao dia da semana. Este era um dos instrumentos que auxiliavam as crianças a construir a “consciência do tempo a partir das suas vivências e ritmos” (Niza, 1996,

p.150). Tanto este quadro, como os restantes instrumentos funcionavam como “plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos” (Niza, 1996, p. 150). Outro instrumento era o “Quadro dos Subchefes”, este tratava-se de um quadro no qual se encontravam fotografias de todas as crianças, bem como um conjunto de alfinetes com figuras alusivas a cada uma das áreas de interesse. Este quadro servia de instrumento de manutenção mesmas. Cada figura era colocada por cima da fotografia da criança responsável pela manutenção de uma das áreas naquele dia. Este instrumento era utilizado diariamente, e como tal, proporcionava a cada criança a oportunidade de ter responsabilidades diferentes, promovendo também a sua autonomia. O terceiro instrumento era o “Jornal Estrela”, onde era feito um balanço do dia, permitindo o registo das ocorrências consideradas as mais significativas.

No que diz respeito ao modelo curricular Reggio Emilia, este surgiu após a 2ª Guerra Mundial em 1945, quando os cidadãos se uniram para construir uma escola para os seus filhos, tendo como objetivo um ensino diferente, onde fossem proporcionadas oportunidades de desenvolvimento das suas capacidades (Lino, 1996). Este modelo foi impulsionado por Loris Malaguzzi, um jornalista que, ao tomar conhecimento da iniciativa destas famílias, decidiu deslocar-se a Reggio Emilia para fazer uma reportagem, acabando assim por se envolver neste movimento (Lino, 1996).

O modelo curricular Reggio Emilia foi desenvolvido com o intuito de criar uma nova cultura humana da infância, tendo como base a cooperação, intercâmbio e diálogo entre todos os intervenientes do processo educativo (Edward, C., Gandini, L., & Forman, G., 1995), defendendo uma educação baseada na comunicação entre todos, ou seja, as crianças, família e educadores de infância, participando ativamente na partilha de ideias. (Lino, 1996). Defende ainda, que a educação das crianças é desenvolvida através da experimentação “expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética, a poética, entre outras” (p.140), sendo que não existem conteúdos programáticos, mas sim projetos que são originados e desenvolvidos a partir das ideias das crianças (Kot-Kotecki, 2013). No decorrer destes projetos, não existe um limite de tempo, dado que o mesmo decorre ao ritmo que as crianças desejam, originando assim um sentido de aventura, tanto para o educador como para a criança. Cabe então ao educador realizar observações e elaborar

registos acerca dos interesses e questões levantadas pelas crianças, de modo a guiá-las para “experiências mais profundas”. Esta abordagem de projeto, ao ligar as vivências da criança à construção de conexões, permite às crianças a possibilidade de “encontrar e extrair um sentido relativamente às realidades do ambiente que as envolve” (Kot-Kotecki, 2013 p. 147).

Este modelo é também caracterizado pela valorização do espaço físico, sendo este construído cuidadosamente, permitindo assim que todas as áreas proporcionem oportunidades de interação e partilha entre crianças e adultos. Desta forma, em Reggio Emilia, o espaço físico é considerado o terceiro educador, na medida em nele são refletidas as ideias, história e cultura da comunidade onde se insere (Edward, C., Gandini, L., & Forman, G., 1995).

Tendo em consideração o que foi abordado anteriormente, ainda no que concerne aos modelos curriculares, é de salientar o desenvolvimento da metodologia de Trabalho por Projeto, influenciado tanto no modelo de Reggio Emilia, como no do Movimento Escola Moderna. O Trabalho de Projeto trata-se de uma metodologia focada na resolução de problemas, que contribui para que as aprendizagens das crianças tenham significado, ao envolvê-las na resolução de situações do quotidiano, permitindo assim o desenvolvimento de competências fundamentais na sociedade: “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Compete então ao educador de infância apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tirando partido “do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de maneira a que as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança possam ser discutidas” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 9). Deste modo, “a criança aprende a formar e defender as suas opiniões e a respeitar os demais, o que contribui não só para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, mas para o das crianças e educador” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 9). O Trabalho de Projeto propõe enfoque em grupos heterogéneos, favorecendo assim a diversidade, contribuindo para uma educação sem preconceito (Kron, Serrano & Afonso, 2009).

Atribuir à criança um papel no processo educativo, reconhecendo-a como participante ativa na sua aprendizagem, implica o seu envolvimento na

avaliação do currículo. Ao planejar juntamente com as crianças, permitindo que sejam feitas propostas, é-lhes proporcionado um “meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento e da linguagem”, permitindo também que todo o grupo tome proveito das diferentes capacidades de cada criança. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Os fatores supracitados são comuns à Pedagogia em Participação. Esta pedagogia vê a criança como “portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 122). Segundo Freire (1996), a pedagogia promove a autonomia, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre através da “compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (Freire, 1996, p. 7).

A Pedagogia em Participação tem como objetivo criar um ambiente de partilha, onde a criança é o centro do processo educativo, sendo o papel do educador escutar, observar e documentar a criança, de modo a entender os seus interesses e conhecimentos, de modo a compreender e responder às suas necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

De maneira a que a informação recolhida possa ser utilizada para apoiar o educador nas suas decisões acerca do desenvolvimento curricular, o educador deve refletir sobre o que será mais pertinente de registar, e sobre a maneira como essa informação é organizada e analisada. Este processo permite que ao educador “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).

Em suma, na educação pré-escolar, o currículo é desenvolvido com “articulação plena das aprendizagens”, recorrendo às várias metodologias, de modo a que as crianças possam participar de forma ativa na sua aprendizagem. Posto isto, cabe ao educador proporcionar um ambiente de aceitação, valorizando os conhecimentos das crianças e promovendo a sua participação nas decisões referentes ao seu processo educativo, utilizando a diversidade do contexto em que se encontra como forma de enriquecimento da aprendizagem das crianças, adotando práticas diferenciadas que “respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças” (p. 42), estimulando a sua curiosidade, uma vez que a educação não se trata apenas da transmissão de conhecimentos, mas também de “criar as

possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 42).

3. ESPECIFICIDADES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos do ensino básico centram-se na garantia de uma formação para todos os cidadãos, permitindo o seu desenvolvimento integral, proporcionando assim um sentimento de realização, concedendo-lhes a capacidade de relacionar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º).

Concomitantemente, o ensino básico é considerado como uma etapa de formação educacional universal, sendo esta obrigatória, tendo uma duração de nove anos. Atualmente, o ensino básico encontra-se dividido em três ciclos sequenciais, que por sua vez se encontram divididos em diferentes anos de escolaridade. O primeiro ciclo tem a duração de quatro anos, sendo que o seu ensino é globalizante e da responsabilidade de um único professor, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). No entanto, importa referir que o docente poderá ser coadjuvado em diferentes áreas, uma vez que esta coadjuvação é preconizada não apenas pela LBSE, mas também no Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio, como forma de incrementar o trabalho colaborativo e a qualidade das aprendizagens.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, este nível educativo abarca os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento dos alunos através da descoberta de novos interesses e aptidões, proporcionando assim a aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores, de maneira a formar cidadãos civicamente responsáveis e capazes de viver numa sociedade democrática (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). São salientadas ainda, algumas especificidades relativamente ao 1º CEB, nomeadamente o destaque de objetivos para as diversas áreas do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Seguindo esta linha de pensamento, o currículo surge como referente básico da educação, caracterizando-se como um conjunto de conteúdos e objetivos constituídos como uma base tanto para a organização do ensino, como para a avaliação do desempenho das crianças (Young, 2014). Assim, são estabelecidos princípios orientadores na gestão do currículo, sendo estes concretizados em planos de estudo concebidos em conformidade com a matriz curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Assim, a matriz curricular é estruturada por diferentes componentes curriculares, cada um com uma carga horária mínima, integrando um máximo de 25 horas semanais para o 1º e 2º anos e 25 horas para o 3º e 4º anos. Concomitantemente, das áreas curriculares fazem parte o Português, a Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, assim como a disciplina de Inglês, que apenas é iniciada no 3º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I). Ainda, fazem parte da sua estrutura a componente de Apoio ao Estudo, com vista a potenciar métodos de estudo e de trabalho, assim como a Oferta Complementar, que tem como intuito contribuir para a formação global da criança. Por fim, encontram-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, sendo ambas de carácter facultativo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I).

Segundo Oliveira-Martins (2017), é necessário que o docente seja capaz de estabelecer um compromisso com as diferentes áreas, de maneira a desenvolver de forma articulada as competências de cada uma. Posto isto, existem documentos orientadores da prática educativa que se encontram em constante reflexão de maneira a se adequarem às necessidades da ação. Um destes documentos é o Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017), cujo intuito é de criar um quadro de referência que promova valores e competências, abrangendo “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (p. 1), sendo que estas competências são indispensáveis para a construção de cidadãos capazes de enfrentar a sociedade. Em conformidade, é notório salientar a importância deste documento ao longo da PES, uma vez que permitiu a realização de planificações adequadas que potenciaram o desenvolvimento das crianças tendo em conta os objetivos estabelecidos no mesmo. Assim, embora apenas

uma planificação tenha sido posta em prática, importa referir a importância deste documento para o desenvolvimento de cidadãos preparados para a sociedade.

Em harmonia com o supracitado, em julho de 2018 surgiram as Aprendizagens Essenciais, que estão “ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa colaborativa”, onde as diversas áreas de conteúdo se cruzam, de modo a relacionar o que deve ser ensinado e como com as ações que devem ser concretizadas de modo a promover uma melhor e mais significativa aprendizagem por parte dos alunos (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Posto isto, a articulação dos documentos supramencionados apresenta indicações para o desenvolvimento de uma prática educativa centrada nas necessidades, interesses e fragilidades de cada criança. Ainda, há que destacar a importância da gestão do currículo por parte do docente como um fator fundamental. Tal importância se traduz no DL 55, de 6 de julho de 2018, onde é referido que a gestão curricular surge como resposta às imposições da sociedade atual, no que concerne à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, uma vez que o currículo visa a garantia de oportunidades de aprendizagem e sucesso educativo a todas as crianças, de modo a que estas consigam alcançar as competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ainda, a gestão do currículo permite a todas as crianças a aquisição de competências e conhecimentos fundamentais ao seu desenvolvimento, sendo que o docente desempenha o papel de planificar a sua ação tendo em conta as características do contexto (Roldão & Almeida, 2018)

Em conformidade, no que concerne à matriz curricular do 1º CEB, constata-se que esta é composta por quatro áreas transversais aos quatro anos de escolaridade, sendo estas referentes a Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Física, contrariamente ao Inglês, que surge apenas no 3º e 4º anos, como unidade curricular de carácter obrigatório (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Nesta linha de pensamento, é de salientar a importância do papel do docente no processo educativo, sendo notório referir que no 1º Ciclo do Ensino Básico, o mesmo é caracterizado pela monodocência, na medida em que um só professor é responsável pela gestão do currículo de forma articulada. Posto isto, cabe ao docente elaborar um currículo que permita a promoção de

aprendizagens significativas, promovendo assim o desenvolvimento holístico da criança (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Em conformidade, como já foi anteriormente referido, o docente deve adequar a sua prática de maneira a criar experiências em que a criança seja participante ativa na construção do seu conhecimento. Assim, o docente deve planificar as suas práticas tendo em conta as dificuldades, interesses e necessidades de cada criança, bem como o contexto onde os mesmos se encontram inseridos.

Desta forma, os documentos mencionados revelam-se indispensáveis para a formação de professores de 1º CEB, dada maneira como estes complementam e orientam a sua prática educativa. Contudo, é notório referir a importância de uma postura reflexiva acerca dos referidos documentos aquando da gestão e desenvolvimento do currículo, dado que a ação do docente deve ser realizada mediante o contexto onde se insere e as características das crianças, permitindo assim a participação e evolução de todos. Neste sentido, denota-se a articulação curricular como fator promotor das aprendizagens significativas, “quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (Leite, 2012, p. 88). Como tal, o docente deve ter como objetivo a promoção de um currículo articulado, na medida em que o mesmo deve construir um currículo que favoreça experiências que valorizem a participação ativa dos alunos.

Em conformidade, essa articulação requer o trabalho colaborativo entre os profissionais, envolvendo também a comunidade e os familiares, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecendo uma relação entre os conteúdos das diversas áreas curriculares (Leite, 2012). Assim, salienta-se a relação entre a escola e a família como potenciador da aprendizagem das crianças, uma vez que a articulação entre ambos possibilita a oportunidade de ultrapassar potenciais fragilidades, contribuindo assim para a “aquisição ou melhoria dos hábitos de estudo ao longo de toda a escolaridade” (Picanço, 2012, p. 45). Ainda, esta relação permite a compreensão por parte dos familiares, valorizando assim o trabalho do docente, de maneira a possibilitar o apoio mútuo, uma vez que ambos partilham o mesmo objetivo, sendo este a evolução e aprendizagem da criança (Picanço, 2012). Assim, considera-se importante referir na o contributo desta relação ao longo da PES, tendo em conta a situação de pandemia mundial pela

qual se estava a passar, uma vez que a mesma contribuiu para a melhoria da qualidade de aprendizagem das crianças, através de momentos de partilha e de reflexão. Posto isto, no desenvolvimento da prática educativa, embora a curto prazo, foi valorizada essa articulação, de modo a que esta se tornasse mais significativa, o que poderá ser verificado no terceiro capítulo do presente relatório.

No decorrer da prática educativa, é imprescindível abordar o contributo das estratégias e recursos de forma a propiciar a atenção e motivação dos alunos, sendo que é através dos mesmos que a criança desenvolve a sua vontade de construir o seu próprio conhecimento. Neste sentido, é importante referir a perspectiva de Gardner, nomeadamente a sua teoria de Inteligências Múltiplas, segundo o autor, todas as crianças são portadoras da sua própria inteligência, mas de maneiras diferentes, que podem ser aperfeiçoadas mediante os estímulos que as crianças recebem, e do contexto onde se inserem (Silva, Nista-Piccolo, 2010). Posto isto, o docente deve ser capaz de utilizar recursos e estratégias diversificadas, uma vez que favorecem “situações de aprendizagem que contemplam a pluralidade de manifestação e expressão do intelecto” (Silva, Nista-Piccolo, 2010, p. 192).

Assim, importa salientar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como uma estratégia de ensino que estimula o interesse e a motivação para a aprendizagem, uma vez que não só respondem aos interesses das crianças, mas também porque possibilitam uma “transversalidade de saberes e desenvolvimento de competências” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 63). De modo a que o uso das TIC seja benéfico na prática educativa, a integração das mesmas deverá originar aprendizagens significativas que contribuam não só para a melhoria da “motivação, da concentração, do comportamento e da confiança dos alunos” (Quadro-Flores, Escola, & Peres, 2001, p. 403), mas também para que os conteúdos curriculares sejam mais facilmente compreendidos pelos alunos com maiores fragilidades. Desta forma, ao utilizar esta estratégia, e ao criar condições que permitam que os alunos experienciem este recurso, o docente irá promover o desenvolvimento da autonomia da criança, promovendo também a “comunicação, participação, autocritica e autoavaliação” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 72). Em conformidade, importa referir o papel que as TIC desempenharam ao longo da PES, em contexto de 1º CEB, uma vez que esta foi realizada, na sua maioria, em

contexto de Ensino à Distância devido à situação epidémica que foi vivenciada. A utilização das TIC proporcionou a criação de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, mesmo sem a existência de aulas presenciais, revelando-se também como uma mais valia para as crianças, constatando-se que se mostraram mais motivadas para aprender com os recursos que foram disponibilizados.

Em harmonia com o supracitado, há que salientar a importância da utilização do manual escolar como estratégia na prática educativa, no entanto, este deve ser utilizado pelas suas potencialidades, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, ao invés de se tornar numa “simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107). Posto isto, o docente poderá utilizar o manual como um complemento ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação de modo a potenciar aprendizagens mais significativas e inovadoras.

Ademais, é notório referir a relevância da dinamização de atividades lúdicas em sala de aula ou no exterior, em pequeno ou grande grupo, dado que estas permitem o desenvolvimento de aprendizagens significativas através da colaboração. Deste modo, cabe ao docente desenvolver práticas educativas diversificadas, adequando as metodologias de maneira a criar oportunidades prazerosas para todos os alunos, mediante as suas fragilidades, necessidades e interesses.

Em consonância, salienta-se a inclusão como forma de responder a essa heterogeneidade, uma vez que se trata de uma perspetiva que assume que “a educação é para todos” (Maia & Freire, 2020, p. 2), tendo como objetivo potenciar a todas as crianças e alunos as oportunidades necessárias de maneira a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (DL 54/2018, de 6 de julho). Surge então a diferenciação pedagógica como uma abordagem promotora da inclusão e equidade, uma vez que a mesma passa pela diversificação de metodologias, estratégias e interações tendo em conta as características individuais dos alunos e os seus conhecimentos prévios (Machado & Alves, 2016). Assim, a promoção da equidade na educação implica um modelo de atuação que potencie a interação de todos os intervenientes do processo educativo, sendo que não se deve pensar na equidade apenas enquanto resultado, “mas também enquanto processo de troca, de entajuda e de conhecimento do “outro”” (Rodrigues, 2014, p. 82)

Na educação inclusiva, o aluno deve ser considerado o ator central na sua aprendizagem, pelo que deve ser envolvido nos objetivos previamente estipulados em conjunto com o docente, no entanto, para que tal aconteça, é necessário que o aluno “veja sentido no trabalho escolar” (Machado & Alves, 2016, p. 120). Desta forma, durante o curto prazo em que foi realizada a PES, procurou-se envolver a criança na totalidade do seu processo educativo, encontrando estratégias que facilitassem as suas aprendizagens, com base em situações do quotidiano. Ainda, tornou-se fundamental que a díade, em conjunto com o docente cooperante, desempenhassem o papel de orientador, “facilitador das aprendizagens e ativador das vontades” (p. 119), estabelecendo assim uma relação de segurança, e afetividade com os alunos. Essa relação permitirá a escuta da voz das crianças e das suas escolhas, contribuindo assim para a construção da sua autonomia (Leite & Tassoni, 2013).

Em conformidade, surge a avaliação como constituinte de um processo regulador de ensino e de aprendizagem, sendo esta um elemento integrador e regulador das ações educativas (Zabalza, 2000) uma vez que segundo DL n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação “orienta o percurso escolar das crianças, certificando as aprendizagens desenvolvidas”.

Assim, não deve ser utilizada apenas uma modalidade de avaliação, mas sim as três, sendo estas a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta permite que o docente tenha acesso aos conhecimentos prévios das crianças, facilitando assim a sua integração escolar (Diogo, 2010; DL n.º 17/2016, de 4 de abril). A avaliação sumativa caracteriza-se como uma “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril), referindo-se por isso aos testes de avaliação, sendo estes de carácter quantitativo. Já a avaliação formativa é caracterizada pelo seu carácter contínuo e sistemático, permitindo assim o desenvolvimento de práticas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver (DL n.º 17/2016, de 4 de abril), nomeadamente as grelhas de observação, que serão abordadas no capítulo III. Por esse motivo, no decorrer da PES, a avaliação formativa foi privilegiada, de maneira a possibilitar o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, resultando assim na melhoria da ação educativa.

Concomitantemente, de modo a possibilitar a realização de planificações e atividades adequadas ao contexto e às crianças, torna-se necessário que o docente possua um conhecimento aprofundado dos mesmos, sendo que essa caracterização será feita em maior detalhe no capítulo seguinte.

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

O presente capítulo tem como principal objetivo caracterizar o contexto educativo onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada, uma vez que o meio onde a criança se desenvolve influencia fortemente o seu comportamento e desenvolvimento (Oliveira & Pedroso, 2017). Deste modo, ao conhecer o contexto, bem como as suas dinâmicas, torna-se possível melhorar e adequar as práticas educativas. Como tal, o presente capítulo encontra-se distribuído por quatro subcapítulos. No que concerne ao primeiro subcapítulo, este irá abarcar a caracterização da instituição cooperante, enquanto que o segundo e terceiro subcapítulos se encontrarão destinados à caracterização do ambiente educativo nas duas valências do contexto, nomeadamente a EPE e o 1º CEB. Por fim, no último subcapítulo será abordada a metodologia de investigação utilizada em ambos os níveis educativos, sendo esta a metodologia de Investigação-ação.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde decorreu a prática pertencia à zona do grande Porto, encontrando-se inserida num meio cujas atividades económicas estão mais ligadas ao sector secundário e terciário, sendo que as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos, bem como a alimentar são as que mais se destacam (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021).

O agrupamento era constituído por duas instituições de 1º CEB, uma instituição de 2º e 3º CEB, sendo esta a sede do agrupamento, oito EB1/JI e um jardim-de-infância. O mesmo tem como lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, ou seja, que cada criança tem direito a um ambiente educativo que lhe proporcione as condições necessárias para o

seu desenvolvimento e inclusão. Este tem como missão: “salvaguardar o direito de cada criança e jovem a uma educação inclusiva”, promover os projetos já existentes na escola, “promover a vivência de experiências de cidadania ativa”, promover práticas pedagógicas “mais participativas e dinâmicas”, que promovam a integração curricular e “as aprendizagens significativas, promovendo a articulação entre todos os agentes educativos” (PEA, 2018-2021, p. 4).

Este possui também várias parcerias e protocolos com diversas instituições e empresas, permitindo a facilidade de ligação com a comunidade, das quais se destacam: a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, o Instituto Superior da Maia, o Instituto de Astrofísica e Ciências do Espaço - Universidade do Porto, o Centro Hospitalar Gaia-Espinho, a Liga Portuguesa contra o Cancro, a ACES Gaia-Espinho, a UCC Tempus e USF, a Associação Portuguesa de Cancro Cutâneo, a Assembleia da República, o Centro de Reabilitação da Granja, CERCIGAlA, SulDouro, Porto Editora (Escola Virtual), o Centro de Formação Aurélio Pais dos Reis, a Associação de Voleibol do Porto e a Escola Segura.

A instituição onde decorreu a prática em Pré-Escolar e 1º CEB possuía também uma Componente de Apoio à Família (CAF), bem como uma assistente técnica, que serviam de apoio a famílias cuja situação laboral não as permitisse ir buscar ou levar as crianças à hora de término das atividades letivas, sendo que a CAF permitia que as crianças pudessem ir para a instituição desde as 7h30min até às 9h00min, e as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) permitiam que ficassem na instituição até às 19h30min (PEA, 2018-2021).

Esta era composta por dois edifícios, a 50 metros de distância um do outro, e tinha valência de EPE e 1.º CEB. A prática na EPE foi realizada num edifício construído, de raiz, em 2007, com capacidade para integrar dois grupos, de até 25 crianças cada. O edifício tinha capacidade para duas salas, um gabinete, uma sala dedicada às educadoras, um refeitório, uma sala de acolhimento e três casas de banho unissexo. É de salientar que o edifício tinha apenas um piso, tornando-o facilmente acessível por todas as crianças e adultos, independentemente das suas deficiências, caso existissem.

No que diz respeito aos espaços exteriores, embora sejam duas instituições diferentes, são bastante semelhantes, sendo que existem diversos espaços amplos e alguma escassez de espaços verdes. Na instituição de Educação Pré-escolar, o espaço exterior é bastante amplo, sendo constituído por uma secção revestida por chão macio, de modo a evitar acidentes, e nele encontravam-se um escorrega e baloiços. O restante espaço exterior é revestido em cimento. É importante referir que este espaço era utilizado todos os dias, tanto na hora de atividades espontâneas no espaço exterior como nas AAAF, a menos que as condições meteorológicas não o permitissem, nesse caso, as crianças permaneciam na sala de acolhimento até serem recolhidas pelos respetivos familiares.

No que concerne à instituição onde decorreu a prática em 1º CEB, esta era composta por dois edifícios, sendo que um era composto por quatro salas de aula, distribuídas por dois pisos, e duas casas de banho separadas por sexo. Relativamente ao outro edifício, este era composto por uma sala destinada a alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), utilizada pela psicóloga da instituição, uma sala de apoio ao estudo e o refeitório.

No que diz respeito ao edifício de 1º CEB, o espaço exterior incluía uma área coberta, e um espaço amplo onde podiam ser encontrados materiais de motricidade grossa, bem como alguns canteiros de plantas. Embora a instituição não dispusesse de equipamentos lúdicos, destaca-se a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, uma vez que esta se encontra numa constante fase de crescimento, “agindo, interagindo e transformando o mundo” (Teixeira & Volpini, 2014, p. 76). Assim, é através do brincar que a criança se desenvolve, construindo pensamentos e a sua própria visão do mundo, aprendendo assim a interagir com a realidade.

Concomitantemente, o espaço exterior permite uma diversificação de oportunidades educativas, uma vez que este possui características específicas que dificilmente poderão ser recriadas no interior. Como tal, a dimensão do espaço, o contacto e exposição com elementos naturais devem ser fatores valorizados com o mesmo rigor aplicado ao interior (Bento & Portugal, 2016).

Em geral, a parte interior e exterior de ambas as instituições caracterizam-se como espaços bastante vastos, permitindo que todos tenham a possibilidade de realizar atividades livremente. Ambas as instituições possuíam uma grande quantidade de luz natural, o que contribuiu para que as crianças se tornassem

mais motivadas, felizes e calmas. O espaço exterior permite que as crianças, ao brincar, tenham a oportunidade de desenvolver interações sociais e a exploração de diferentes materiais, por exemplo folhas de árvores ou insetos, que podem até ser recolhidos para a sua exploração dentro da sala, permitindo ainda que as crianças possam “desempenhar atividades físicas ao ar livre” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 26).

No que diz respeito à comunidade educativa de ambas as instituições, esta era composta por um corpo docente, um corpo não docente, bem como um coordenador para cada instituição. Relativamente à dinâmica sentida nas duas instituições, era notório a colaboração e comunicação entre ambas, permitindo a troca de opiniões de forma a desenvolver projetos e atividades em conjunto, embora estas apenas fossem relacionadas com épocas festivas, tendo como foco principal o bem-estar, a aprendizagem e a evolução das crianças.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito à caracterização do contexto da EPE, tratava-se de um grupo constituído por 25 crianças, sendo treze do sexo masculino e doze do sexo feminino. O grupo era bastante heterogéneo no que concerne não só a idades, mas também níveis de desenvolvimento. A formação e interação entre grupos heterogéneos acentua a diversidade e permite a troca de ideias, contribuindo para o desenvolvimento de todos os elementos do grupo, ao esclarecer as suas propostas e escolhas e como as realizar, são proporcionadas às crianças “múltiplas ocasiões de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p.24). As crianças tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, existindo, no entanto, uma criança que completava seis anos em novembro do ano 2019, sendo que o seu encarregado de educação em virtude de ser condicional, e apesar de ter vaga no 1º CEB, optou por continuar mais um ano na EPE. O grupo era composto por cinco crianças com três anos de idade, dez crianças com quatro anos de idade e dez crianças com cinco anos de idade.

A finalidade que todos os profissionais de educação partilham é a inclusão, na medida em que é pretendido aumentar o nível de participação de todas as crianças na comunidade, e ao mesmo tempo, reduzir barreiras encontradas nesse percurso. Posto isto, é necessário garantir todas as condições necessárias, profissionais que comuniquem uns com os outros, partilhem e respeitem diferentes perspectivas e opiniões e a planificação em conjunto (Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn & Odom, 1997, referido por Serrano & Afonso, 2009). Em conformidade, neste grupo existiam duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), uma delas com quatro anos, que sofria de Mutismo Seletivo, sendo que tinha dificuldade em verbalizar com os colegas, com as educadoras, estagiárias, assistentes operacionais e com a assistente técnica. Esta criança dispunha de seguimento psicológico, onde eram realizadas reuniões entre o psicólogo e a educadora cooperante de modo a que pudessem ser discutidas estratégias que promovessem e desenvolvessem a verbalização da criança. Outra criança de quatro anos apresentava características aparentes a Transtorno do Espectro Autista, tendo também dificuldades ao nível da verbalização, no entanto, não existia um diagnóstico final. Apesar das suas diferenças, tal como o restante grupo, são crianças e têm necessidades únicas (Wolery, Strain & Bailey, 1992, referido por Serrano & Afonso, 2009). Como tal, de modo a que seja possível responder de forma adequada às necessidades de cada criança, é necessária a adaptação dos contextos, de modo a facilitar a acessibilidade de todas as crianças. Posto isto, é importante referir que, embora a educação especializada e individualizada sejam fatores importantes, o mesmo não significa que a criança tenha de ser retirada da sala para receber apoio individualizado (Serrano & Afonso, 2009).

Em conformidade, relativamente ao contexto educativo, este é constituído por várias dimensões e permite facilitar o “processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5). De modo a poder caracterizar o contexto educativo, é necessário analisar todas as dimensões do mesmo, das quais se destacam o grupo, o espaço, os materiais, o tempo e as interações.

O espaço educativo deve ser um lugar de bem-estar, que responda às vivências e interesses das crianças. Ao criar áreas diferenciadas com materiais próprios, o espaço torna-se mais organizado, e facilita as aprendizagens das

crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), dado que brincar é “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.10).

A sala um encontrava-se organizada segundo os modelos curriculares *High Scope* e Movimento Escola Moderna (MEM), e nela existiam várias estantes onde eram guardados os materiais, cada uma categorizada com autocolantes de diferentes formas e cores, de modo a que as crianças tivessem uma maior facilidade em arrumar o que utilizavam, desenvolvendo também a sua autonomia e responsabilidade. A sala encontrava-se organizada por dez áreas de interesse, sendo que alguns dos materiais que nelas se encontravam faziam uma referência à vida quotidiana, e ao mesmo tempo proporcionavam um ambiente estimulante para as crianças.

Para uma melhor compreensão da organização do espaço, caracteriza-se cada área de interesse. Assim, uma delas era a “Área do Tapete”, localizada no meio da sala, onde era realizada a maior parte da comunicação entre a educadora cooperante e as crianças, e onde eram discutidas as novidades das crianças ou mesmo da educadora cooperante ou par pedagógico, era feita a designação do chefe de grupo, a contagem do número de crianças e o balanço do dia.

A “Área da Matemática e Ciências”, uma das áreas mais pequenas da sala, que era apenas constituída por uma mesa onde se encontravam vários recipientes etiquetados com diferentes materiais, tais como lupas, reciclados, paus, folhas, troncos, ferramentas, um pequeno recipiente próprio para conter insetos, que por vezes eram recolhidos tanto no interior como no exterior, entre outros. Existia também um pequeno recipiente que continha números feitos em papel, réguas e escantilhões. Esta área necessitava de ser mais explorada, mas dado ser pequena, acabava também por ser uma área que não apelava o interesse das crianças. Como tal, durante a exploração livre das áreas de interesse, esta encontrava-se quase sempre vazia. Em conformidade, há que salientar a importância da exploração desta área, uma vez que é essencial para o desenvolvimento integral das capacidades da criança, proporcionando instrumentos que a orientarão tanto para a vida, como para o aperfeiçoamento da sua capacidade de raciocinar, da sua inventividade e capacidade de criar (Leonardo, Menestrina & Miarka, 2014).

De seguida, encontrava-se a “Área das Expressões Plásticas”, constituída por um cavalete e vários copos com diferentes tintas e pincéis, batas protetoras e folhas para desenhar e pintar, nesta área apenas era possível ficarem duas crianças de cada vez, dado o facto de o cavalete ser pequeno. Apesar disso, esta era uma das áreas mais frequentadas, pois permitia que as crianças desenvolvessem não só a motricidade fina, ao pegar e manusear o pincel e os diferentes materiais, mas também a “criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 48).

Junto, encontrava-se a “Área da Biblioteca”, sendo esta uma área isolada das restantes, dado ao facto de esta se encontrar coberta por uma estante, o que por vezes dificultava a observação de todas as crianças. Esta área era constituída por algumas estantes com diferentes livros, uma manta, almofadas e um pequeno quadro, e apenas podia ser utilizada pelas crianças se elas estivessem a ver um livro. Esta área era também pouco utilizada, pelo que surgiu a necessidade de desenvolvimento do projeto, que será desenvolvido mais profundamente no terceiro capítulo do presente relatório, uma vez que é através do contacto com obras literárias de vários tipos que se torna possível à criança desenvolver a sua literacia emergente, bem como a sua capacidade de imaginação, sensibilidade estética e compreensão leitora. Assim, procurou-se estimular o contacto com obras literárias de maneira a que as crianças se sentissem mais motivadas e fascinadas pela leitura (Mendes, 2015)

Seguidamente, a “Área do Jogo” era constituída por uma estante onde podiam ser encontrados vários jogos como puzzles, jogos de encaixe, missangas e dominós, onde podiam ser trabalhadas a memória visual, correspondência, classificação, entre outros. Era uma das áreas que mais despertava o interesse das crianças, onde todos os dias diferentes crianças a frequentavam.

A “Área da Cozinha” era constituída por uma cozinha adaptada ao tamanho das crianças, e nela podiam ser encontrados pratos, talheres, panelas e vários alimentos de plástico, como frutas, enlatados ou ovos. Esta era a área pela qual as crianças mostravam maior interesse, sendo que, de modo a evitar que todas as crianças fossem para aquela área, esta apenas podia ser usufruída por cinco crianças de cada vez. Assim, foram evidenciados alguns momentos de frustração e tristeza por parte das crianças, pois nem sempre podiam ir

para a área que pretendiam. Efetivamente, esta área potenciava o desenvolvimento da comunicação entre as crianças, permitindo também o contacto com diversos materiais domésticos do quotidiano, assemelhando-se assim à vida real.

A “Área do Quarto” era também composta por mobílias alusivas a um quarto, e uma cama, adaptadas ao tamanho das crianças, nela podiam ser encontrados também vários bonecos de pano, peluches e bonecos de borracha, sendo outra das áreas que despertava o interesse do grupo, onde podia ser observado o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças através de jogos de “faz-de-conta”, assim como a sua capacidade de comunicação e tomada de decisões.

Junto à área do quarto encontrava-se a “Área das Construções” e a “Área da Garagem”, na área da garagem podiam ser encontrados vários modelos de carros de vários tamanhos, e na área das construções era possível encontrar vários materiais que permitiam trabalhar a motricidade, como pistas de madeira, legos ou peças de encaixe para a construção de figuras em três dimensões. Esta área era muito requisitada, especialmente por crianças mais velhas, pelo que permitia o desenvolvimento da motricidade grossa e fina e noções de quantidade, assim como a exploração dos sentidos, nomeadamente o tato, ao manusear as diferentes texturas dos materiais, assim como a visão, ao explorar as diversas cores e feitios que estes possuíam.

Por fim existia a área do computador, apenas constituída por uma pequena secretária, um computador e uma impressora, sendo esta a área que nunca era ocupada pelas crianças, uma vez que este era apenas utilizado pela educadora cooperante. Em retrospectiva, num momento de reflexão, esta área poderia ter sido abordada pela díade, uma vez que o contacto com as TIC possibilita “conhecimentos às crianças para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento” (Marta, 2017, p. 46).

No que diz respeito à organização dos materiais, estes devem “atender a critérios de qualidade e variedade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Através das observações feitas, é possível afirmar que todos se encontravam em bom estado de conservação, sendo que quase todos os materiais eram adequados ao

grupo. É notório salientar a preocupação constante que a educadora cooperante mostrava em manter todos os materiais em bom estado.

A escolha das áreas de interesse nem sempre era realizada pelas crianças, sendo muitas vezes feita pela educadora, por exemplo em situações em que a metade do grupo se encontrava nas áreas de interesse e outra metade nas mesas de atividades, de modo a facilitar a concentração de todos. Dado que as áreas representam territórios da vida, experiência e aprendizagem, a sua organização não deve ser permanente, pelo que deve ser adaptada ao desenvolvimento de projetos e atividades ao longo do ano, incorporando também as produções das crianças (Oliveira-Formosinho & Gamboa, 2011).

Concomitantemente, a respeito da rotina diária, esta tinha início para todas as crianças pelas 9h. A manhã iniciava-se com um momento de acolhimento, caracterizado pelo canto dos bons dias, cantada pela educadora, e pela marcação das presenças, pela designação do chefe do dia, que é o responsável por realizar determinadas funções ao longo do dia, e por um breve momento de partilha onde as crianças tinham a oportunidade de relatar para o restante grupo acontecimentos relevantes para elas. Posteriormente, iniciavam as atividades planificadas e/ou as atividades de exploração livre das áreas de interesse até à hora de higiene pessoal, neste caso a lavagem das mãos, e a hora do lanche da manhã. Após o lanche, as crianças tinham a possibilidade de realizar atividades livres no espaço exterior, em conjunto com o grupo da outra sala, este momento decorria até à hora de almoço. Durante este período, as crianças ficavam à responsabilidade das assistentes operacionais e da assistente técnica, que prestavam auxílio no momento da refeição e da higiene pessoal, e participavam nas brincadeiras que decorriam a seguir ao almoço. Relativamente à parte da tarde, esta era iniciada pelo momento de desempenho das tarefas do chefe, que incluíam: a marcação do dia no calendário, o registo da temperatura dentro e fora da instituição, a contagem do número de meninas e meninos na sala, e o preenchimento do “Quadro da Elsa e do Duarte”, um quadro que continha duas figuras, uma de uma criança do sexo masculino e outra do sexo feminino, bem como vários pedaços de velcro, onde podiam ser colocados diferentes elementos, como nuvens, folhas, o sol, e roupas, consoante as condições meteorológicas daquele dia. Este momento era seguido por atividades planificadas e/ou as atividades de exploração livre das áreas de interesse. Posteriormente, era feita uma

avaliação acerca do que tinha sido realizado naquele dia, para que pudesse ser registado no jornal “Estrela”, sendo este constituído por um painel exposto na janela virado para o exterior, onde se encontravam registados os momentos mais importantes, escolhidos e registados com e pelas crianças, com o auxílio da educadora cooperante e par pedagógico, de cada dia da semana. Após esse momento, as crianças lanchavam, sendo que algumas regressavam a casa por volta das 15h30min, enquanto as restantes iam para as AAAF.

No que diz respeito aos interesses das crianças, estes eram, entre outros: jogos de mesa, construções, pintura, animais, carros, mais precisamente na área da garagem da sala, audição e registo de histórias e atividades ao ar livre. No que diz respeito às interações entre crianças, era notória a presença de amizade e entreajuda. Relativamente à interação criança-adulto, é possível afirmar que a relação existente entre a educadora cooperante e as crianças permitia o desenvolvimento de um ambiente de autonomia, dado que a mesma procurava sempre desenvolver os interesses através de diálogos, tanto em grande grupo como individuais e/ou em pares, tomando especial atenção a crianças mais tímidas e mais novas, estruturando assim uma prática que contribuía para uma inclusão eficiente, que resultava em aprendizagens positivas.

Em conformidade, é notório referir a importância do envolvimento familiar, não só para crianças com Necessidades Adicionais de Suporte, mas para todas as crianças, sendo um fator promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, de modo a construir uma relação entre familiares e profissionais é necessário adotar uma atitude de mente aberta, de maneira fomentar a comunicação entre parcelas (Serrano & Afonso, 2009), é necessário tornar o funcionamento da instituição compreensível para os familiares, ou seja, mantê-los informados acerca das estratégias adotadas e objetivos pretendidos. É de especial importância ouvir os familiares, isto é, ter em conta as suas apreensões e expectativas em relação ao desenvolvimento emocional e intelectual da criança. Para que tal aconteça, o estabelecimento de condições que promovam o diálogo é imprescindível, pois proporciona aos familiares um ambiente de confiança. É também necessário que o educador reconheça as capacidades dos familiares, ou seja, há uma necessidade de aceitar as suas sugestões, envolvendo-os na procura de soluções para o

desenvolvimento da criança (Belmont, 1999, referido por Serrano & Afonso, 2009).

Através do contacto que a díade teve com as famílias, sendo o mesmo realizado maioritariamente de manhã aquando da entrega das crianças, e algumas vezes na parte da tarde aquando da sua recolha, foi possível evidenciar o seu interesse pelo desenvolvimento das mesmas, sendo frequente entrarem na sala de maneira a poderem observar as criações das crianças, sendo também possível observar que alguns avós representavam um papel ativo no agregado familiar das mesmas.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Após ter sido realizada a caracterização do contexto educativo da EPE, o presente subcapítulo tem como objetivo especificar e caracterizar a escola, a sala e a turma onde foi desenvolvida a prática, na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Educativa Supervisionada foi realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por 19 crianças, seis pertencentes ao sexo masculino e 13 ao sexo feminino, cujas idades eram compreendidas entre os sete e os oito anos. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, com exceção de alguns alunos estrangeiros, sendo que existiam duas crianças de nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade chinesa e uma criança cuja mãe era venezuelana. No geral, todos os alunos eram bastante empenhados no percurso escolar, e demonstravam interesse por todas as unidades curriculares, especialmente Português e Matemática, tratando-se assim de uma turma curiosa e participativa, demonstrando também gosto pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Relativamente às características individuais das crianças, é importante mencionar que na turma existiam crianças com comportamentos específicos, sendo que uma delas se encontrava referenciada devido a fragilidades psicológicas, possuindo Necessidades Adicionais de Suporte. Como tal, a

mesma usufruía de apoio especializado, dado por uma psicóloga, que ocorria uma vez por semana, de maneira a colmatar as suas dificuldades, é de salientar que neste programa estava a ser aplicado o método das 28 palavras, dado a criança apresentar mais dificuldades no que dizia respeito à leitura. Outra criança, devido a dificuldades de aprendizagem, encontrava-se a frequentar o 2º ano novamente, e aguardava ser referenciada, devido à sua situação familiar complexa.

Ainda abordando as especificidades da turma, destacam-se mais três crianças do sexo masculino. Uma delas revelava dificuldades de concentração, mostrando também resistência na realização de atividades individuais, pelo que era necessário incentivo constante por parte do professor cooperante e par pedagógico, nomeadamente apoio individualizado. A outra criança não frequentou o Pré-escolar e, como tal, revelava também bastantes dificuldades na concentração, bem como dificuldades relativamente à motricidade fina, exigindo assim mais atenção aquando da realização de trabalhos manuais. Existia ainda outra criança que demonstrava diversas dificuldades, especialmente no domínio do Português, nomeadamente na leitura e escrita, pelo que se encontrava incluída no projeto Fénix, um projeto criado no âmbito de auxiliar os alunos com maiores fragilidades, que será explicitado com mais profundidade no decorrer do presente subcapítulo. Relativamente à restante turma, cada criança apresentava especificidades, pelo que eram notórios os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento de cada uma.

Tendo em conta os diferentes ritmos e características diversificadas das crianças, surgiu a necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica, ou seja, proporcionar aos alunos diversas oportunidades de obter informação, “refletir sobre as ideias e expressar o que acabaram de aprender” (Tomlinson, 2008, p. 13). Como tal, o par pedagógico, em conjunto com o professor cooperante procuraram realizar um acompanhamento mais individualizado de maneira a colmatar as dificuldades das crianças em questão. O par pedagógico teve a oportunidade de observar este apoio individualizado através da implementação, por parte do professor cooperante, do projeto Fénix. Este projeto ocorria duas vezes por semana, e consistia no apoio individualizado aos alunos que revelavam mais dificuldades, este apoio era dado numa outra sala, enquanto a restante turma era acompanhada por uma outra docente. Normalmente, o tipo de trabalho realizado no momento em que o projeto era

aplicado consistia em fichas de trabalho sobre os vários conteúdos, sendo que estas eram realizadas em conjunto, com o auxílio do professor cooperante sempre que necessário.

No que concerne ao contexto familiar, com base nas informações recolhidas pelo professor cooperante, constata-se que a grande maioria residia na zona da instituição, pertencendo a famílias de nível socioeconómico razoável, embora existissem alguns casos em que a situação económica fosse menos estável. Relativamente à situação profissional dos familiares, verificou-se que a grande maioria se encontrava empregada.

Continuamente, no que diz respeito ao agregado familiar, a maioria das crianças vivia com os progenitores, existindo apenas uma situação em que a criança residia com os avós, devido a uma situação familiar complexa. Esta análise possibilita compreender que o contexto familiar influencia fortemente o desenvolvimento pessoal, cognitivo e emocional da criança, sendo notório que a carência de elementos essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento se refletia no seu desempenho.

Seguindo esta linha de pensamento, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a família desempenha um papel fundamental como participante ativo no percurso educativo das crianças, disponibilizando apoio e acompanhamento, de maneira a incentivar o seu desenvolvimento (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Posto isto, a existência de interações entre o docente e os familiares permite a conexão entre o mundo familiar e o mundo escolar da criança, contribuindo assim para um aumento das suas aprendizagens (Folque, 2015). Relativamente à relação entre o professor cooperante e os familiares, através das informações recolhidas pelo mesmo, constata-se que alguns familiares participavam de forma ativa e responsável, mostrando interesse no percurso escolar das crianças. O professor cooperante mostrava disponibilidade total para atendimento aos familiares, sendo notório o nível de preocupação e interesse pelo desenvolvimento, desempenho e fragilidades das crianças, sendo necessária sempre uma marcação prévia, derivado a situações adversas.

No geral, grande maioria da turma mostrava interesse elevado pela escola, demonstrando curiosidade e motivação em adquirir novos conhecimentos e participar em atividades, especialmente quando as mesmas envolviam o uso de recursos tecnológicos ou materiais didáticos. Foi também

possível, através da observação, compreender as preferências das crianças no que diz respeito às unidades curriculares, grande parte da turma mostrava interesse pelo domínio do Português, especialmente na leitura, e na Matemática, nas tarefas em que era realizada a manipulação de materiais didáticos como o *tangram*. Relativamente à Educação Artística, a turma demonstrava especial interesse pelas Artes Visuais, bem como pela Educação Física, observado através das atividades físico-motoras desenvolvidas no exterior da sala de aula, bem como na aula dedicada à dança, realizada uma vez por semana.

No que concerne às necessidades de aprendizagem, através da observação, constata-se que se tratava de uma turma com comportamentos e ritmos de trabalho diferentes. Como tal, foi possível evidenciar que algumas crianças demonstravam mais autonomia e concentração na concretização das atividades, assimilando facilmente conteúdos, enquanto que outros mostravam insegurança e falta de confiança, resultando na falta de concentração e conseqüentemente no condicionamento da sua aprendizagem, sendo necessária mais atenção por parte do docente. Como tal, o docente deve ser capaz de proporcionar aos alunos um ambiente que lhes permita adotar ritmos, abordagens e meios de expressão adequados às suas necessidades (Tomlinson, 2008).

Em harmonia com as necessidades da turma, importa referir as fragilidades presentes na mesma, nomeadamente no que diz respeito à Matemática e Português. As crianças da turma eram provenientes de diferentes instituições de Educação Pré-escolar, e como tal, não existia uniformidade na aquisição de aprendizagens, o que contribuía, significativamente, para estas fragilidades. Posto isto, o par pedagógico, em conjunto com o professor cooperante, procurou estratégias que permitissem responder às necessidades das crianças e que, ao mesmo tempo, colmatassem as suas dificuldades, apesar de existirem casos que demonstravam maior dificuldade em acompanhar a restante turma. Estas crianças, como já foi referido, tinham a oportunidade de usufruir de um apoio desenvolvido pelo docente cooperante noutra sala, enquanto a restante turma era acompanhada por uma outra docente.

No que diz respeito às interações, a existência de um clima emocional caracterizado por proximidade e pouco conflito, contribuiu para um ambiente

emocional positivo, onde o docente é responsivo às necessidades de cada criança, contribuindo assim para o seu progresso académico (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Posto isto, constata-se que a relação entre este e as crianças era extremamente positiva.

Com o decorrer da prática foi possível depreender o valor de um docente atento às necessidades e fragilidades das crianças. Esta preocupação era evidente no comportamento do professor cooperante, através dos momentos individuais de diálogo com as crianças, bem como nos reforços positivos disponibilizados às crianças que tinham uma maior falta de autoconfiança, resultando assim no desenvolvimento da sua autonomia e motivação. Constata-se que todas as crianças consideravam o professor cooperante um modelo a seguir, dada a sua postura positiva, uso de linguagem clara e perceptível a toda a turma e a sua maneira de adequar as suas estratégias a todas as crianças, tendo em conta as suas fragilidades e/ou necessidades (Tomlinson, 2008).

Face às interações entre pares, denotava-se que se tratava de uma turma onde raramente existiam situações de conflito, sendo que as crianças demonstravam facilidade em interagir umas com as outras. Eram também notórios os momentos de interajuda presentes ao longo da prática.

Após a caracterização da turma, surge a necessidade de caracterizar o espaço da sala de aula, sendo este considerado um aspeto fundamental para o desenvolvimento da criança. A sala era ampla e dispunha de bastante luz natural, sendo constituída por onze mesas, organizadas em três filas horizontais. No entanto, verificou-se que esta disposição por vezes era alterada conforme as necessidades da turma, permitindo a realização de dinâmicas diferentes e promovendo o trabalho em grupo. A sala dispunha também de um computador, um projetor e um quadro interativo, que era frequentemente utilizado nas diferentes componentes curriculares. Nos armários presentes na sala, podiam ser encontrados materiais pedagógicos interessantes para a aprendizagem da Matemática, tais como o *tangram*, geoplano, sólidos geométricos, ábacos e outros jogos que complementavam o ensino e aprendizagem de conteúdos.

No âmbito das Artes Visuais, a sala dispunha de um armário dedicado a materiais de desenho e pintura, entre outros, nomeadamente cartolinas, Eva, colas, tintas, pincéis e folhas A4. Para além dos materiais supramencionados,

cada criança dispunha também de uma caixa, com o seu próprio material, nomeadamente marcadores, lápis de cor, régua, lápis e borracha. Estes materiais mostravam-se indispensáveis no desenvolvimento das atividades com a turma, sendo também uma grande ajuda no desenvolvimento das práticas educativas. Nas paredes encontravam-se expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças acerca de conteúdos abordados nas aulas.

É notório referir a existência de recursos digitais, nomeadamente *tablets*, que poderiam ser utilizados pelas mesmas, resultando assim no aumento da sua motivação e vontade de aprender. Em conformidade, constata-se que a utilização das TIC se apresenta como uma mais valia, uma vez que as mesmas criam emoção no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo sentido e estimulando a curiosidade, atenção e a capacidade de compreensão de informação (Quadros-Flores & Ramos, 2016).

Segundo as observações, constatou-se que a metodologia utilizada pelo professor cooperante era baseada no trabalho colaborativo, bem como na exploração de recursos tecnológicos, nomeadamente o quadro interativo e *tablet*, para lecionar conteúdos. Foi evidenciado um certo avanço face ao ensino tradicional, sendo notório a consideração tomada pelo espaço, tempo e materiais em função das atividades realizadas.

Relativamente à avaliação, esta era formativa, e era feita ao longo de todo o período. No entanto, as fichas de trabalho constituíam a maior parte da avaliação, sendo esta forma a mais favorável tanto para as crianças e encarregados de educação, como também para o docente, pois proporcionava informações face ao trabalho desenvolvido, contribuindo assim para a “revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (Despacho normativo n.º 1-F/2016).

No que diz respeito à organização do tempo, este é considerado um elemento essencial na ação e um dos principais elementos a ter em consideração na descrição e análise do ambiente educativo. A implementação de uma rotina implica que as crianças sejam capazes de prever os acontecimentos, fomentando assim a sua autoconfiança, permitindo também o desenvolvimento da sua capacidade de verbalizar as suas ideias e de trabalhar de forma autónoma (Bramão, Gonçalves, & Medeiros, 2006). É de salientar que o professor cooperante não seguia rigidamente o horário pré-definido, pelo que este era adaptado ao ritmo das crianças.

Há também que salientar que, pelo menos uma vez por semana, era inserido na rotina um momento em que as crianças pudessem usufruir do espaço exterior, quer fosse para jogo espontâneo, quer fosse para lecionar conteúdos relacionados com Estudo do Meio, Artes Visuais ou Educação Física. A rotina diária da turma tinha início às 9h com um momento de *mindfulness* onde, durante cerca de dez minutos, os alunos eram convidados a fechar os olhos e “viajar”, com recurso a música relaxante que o orientador cooperante selecionava no *Youtube*. Esta prática era baseada na respiração lenta, de maneira a não só treinar a atenção, mas também promover o relaxamento (Rahal, 2018).

Este segmento proporcionava à turma um momento de serenidade, preparando-os para o início da prática letiva, seguido por um intervalo das 10h30min até às 11h. Posteriormente, a turma retomava as atividades iniciadas anteriormente, ou iniciava novas atividades até às 13h. Entre as 13h e as 14h30min decorria o período de almoço, este era dividido por turnos, sendo que um turno almoçava às 13h, e o outro às 13h30min. O período da tarde tinha início às 14h30min e terminava às 15h30min. No fim das atividades letivas, algumas crianças iam para casa ou para o centro de estudos, enquanto as restantes participavam em atividades de enriquecimento curricular, que eram de caráter facultativo.

É notório referir que se verificava uma relação positiva entre o enriquecimento curricular e o desenvolvimento das crianças, uma vez que este garante a oferta de aprendizagens enriquecedoras do currículo (Mouraz & Martins, 2012). Posto isto, há que salientar que a grande maioria das crianças frequentava atividades de enriquecimento curricular, enquanto que as restantes se dirigiam para casa dos pais ou avós aquando do final do horário escolar, sendo que apenas uma criança frequentava um centro de estudos.

Compreender o contexto educativo, nomeadamente a turma, o ambiente e as interações permitiu a adequação das práticas educativas, sendo este fundamental para a aquisição de conhecimentos acerca do contexto onde se desenvolve a ação educativa. Constatou-se também que todas as informações recolhidas e apresentadas seriam relevantes na elaboração de planificações, caso a PES tivesse continuado. No entanto, uma vez que a mesma foi interrompida devido à situação de pandemia causada pela Covid-19, procurou-se integrar alguns dos dados recolhidos através desta observação nas

atividades propostas no âmbito do Ensino à Distância que serão desenvolvidas em maior profundidade no terceiro capítulo deste relatório.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Numa instituição educativa podem ser encontradas várias condições sociais e como tal, emergem influências do meio envolvente. Torna-se essencial que o profissional de educação se encontre familiarizado com esse mesmo meio, de maneira a poder compreender os comportamentos e atitudes das crianças, de forma a promover a formação de cidadãos ativamente críticos e conscientes, desenvolvendo assim uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir (Cardoso, 2014). É essencial que o educador de infância e o professor de 1.º CEB encarem a educação com uma postura reflexiva, com o intuito de promover práticas baseadas em constructos teóricos, bem como nos interesses e fragilidades presentes no grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Posto isto, no decorrer da prática educativa em contexto de EPE e 1.º CEB, foi utilizada a metodologia de Investigação-ação, o que possibilitou momentos de reflexão acerca da ação desenvolvida, de maneira a produzir um efeito direto sobre a prática (Mesquita-Pires, 2010). Desta forma, o docente deverá adotar uma postura reflexiva, crítica e observadora, de modo a integrar o conhecimento obtido através da observação e reflexão realizada (Caetano, 2004).

Concomitantemente, a observação apresenta-se como uma etapa imprescindível no desenvolvimento de práticas adequadas e com sentido, uma vez que é feita a recolha de informação de maneira a que esta possa ser posteriormente analisada (Silva, 2013). Posto isto, para recolher a informação necessária, é necessário observar, registar e documentar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Como tal, a primeira etapa a ser posta em prática na PES foi a observação participante. Esta observação caracteriza-se pela participação direta do observador nas atividades, permitindo assim compreender o que precisa de ser

alterado no ambiente onde se encontra, facilitando as próximas etapas (Latorre, 2003). Posto isto, há que salientar a importância do guião de observação, sendo que este consiste numa grelha onde são descritas, em pormenor, as atividades planificadas, e tem como objetivo a reflexão sobre a ação e sobre aspetos a melhorar.

Importa ainda salientar que outra estratégia de observação foi a realização de registos fotográficos, uma vez que os mesmos possibilitam à mestrandas o registo vários momentos das interações vivenciadas, fomentando também o desenvolvimento da futura profissional.

No decorrer da PES, compreendeu-se a necessidade da observação e de recolha de dados para a construção de planificações adequadas às necessidades, interesses e fragilidades dos grupos de crianças. Assim, para a etapa seguinte, sendo esta a planificação, foi utilizado um modelo de planificação, cuja estrutura era centrada nos objetivos, interesses, necessidades e fragilidades das crianças, na descrição das atividades, nos recursos e na organização do grupo e do espaço. Todas as planificações realizadas partiram dos interesses das crianças observados ao longo da semana, que posteriormente eram discutidos em conjunto com a educadora cooperante, de maneira a definir objetivos e os recursos necessários. O modelo de planificação da EPE adotado era constituído pelas necessidades, interesses e fragilidades do grupo, possibilitando assim a definição de objetivos de desenvolvimento, ainda, a planificação continha as decisões pedagógicas, no que dizia respeito ao enquadramento das áreas de conteúdo, organização do espaço, materiais e grupo, assim como a pessoa responsável pela sua dinamização. Já no que dizia respeito à planificação do 1.º CEB, a mesma contemplava um momento de contextualização inicial, na qual eram realçados os interesses e necessidades das crianças, bem como os principais objetivos a desenvolver com a planificação. Ainda, eram ressaltados os conhecimentos prévios do grupo, seguido de um mapa onde era evidenciada a articulação de conhecimentos, prognosticada com as atividades. Por fim, eram aclaradas as atividades e o tempo previsto para cada uma delas, bem como os recursos necessários.

Importa também referir que todas as planificações foram realizadas com um carácter reflexivo, neste sentido, a planificação apresenta uma relação direta com a prática desenvolvida em ambos os contextos educativos, como

será evidenciado no terceiro capítulo do presente relatório, onde serão descritas, em maior pormenor, algumas das atividades dinamizadas com os grupos de crianças. Importa salientar a PES desenvolvida em contexto de 1.º CEB foi muito dissemelhante de EPE a nível da planificação e da ação, uma vez que o estágio foi interrompido devido à situação epidémica causada pelo Covid-19.

A etapa seguinte da metodologia de IA trata-se pela ação, na qual o docente deve procurar agir consoante as atividades e estratégias estruturadas (Coutinho et al., 2009), tendo sempre em conta a gestão de imprevistos. Concomitantemente, a prática educativa foi desenvolvida gradualmente em ambas as valências, iniciando-se com a observação e colaboração nas atividades, quer em díade, quer individualmente.

Em conformidade, é notório referir a importância da toma de uma atitude reflexiva por parte do docente, uma vez que se trata de uma etapa fundamental na formação de profissionais de educação, sendo que permite uma análise crítica, com vista a uma melhoria das práticas desenvolvidas.

Tal como a observação, é essencial que a reflexão esteja presente em todos os momentos da ação educativa. Assim, a reflexão antes, durante e pós ação potenciaram a construção de saberes a partir da prática, de maneira a melhorar as ações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002). No que diz respeito à reflexão antes da ação, importa salientar a importância da construção de guiões de pré-observação, cujo intuito é servir de complemento ao docente aquando da análise do contexto onde se encontra. Continuamente, a reflexão durante a ação diz respeito à observação das respostas e nível de envolvimento das crianças, sendo que com esta observação torna-se necessária uma reflexão breve, de maneira a dar resposta a imprevistos e/ou questões que as crianças possam ter no decorrer das atividades. Por fim, surge a reflexão pós ação, que incide nos diários de formação, nas narrativas individuais e colaborativas, embora as narrativas colaborativas apenas tenham sido desenvolvidas em contexto de EPE, nos momentos de diálogo entre díade, bem como nas reuniões pós ação com a educadora cooperante e a supervisora institucional.

Assim, todas as estratégias supracitadas permitiram uma auto-observação acerca do modo como a ação se desenvolveu, e a respetiva participação do grupo de crianças, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal e profissional. Salientam-se também os momentos de

diálogo entre o par pedagógico, professor cooperante e supervisora institucional, uma vez que os mesmos se mostraram essenciais sendo que que permitiram a partilha de diferentes opiniões e perspetivas acerca do que sucedeu, admitindo assim uma reflexão mais completa.

Em suma, a utilização da metodologia supramencionada permitiu uma edificação partilhada de conhecimento teórico, pedagógico e profissional. Assim, esta constitui um fator significativo em ambos os níveis educativos, sendo que contribuiu para uma ação mais criteriosa, proporcionando a aquisição de saberes fundamentais para o desenvolvimento profissional, destacando especialmente a necessidade de realização das várias fases que constituem a metodologia de IA durante toda a ação educativa, assim como a necessidade de conhecer o contexto onde o docente está inserido.

CAPÍTULO III – AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

O presente capítulo visa explicar a descrição, análise e reflexão acerca das ações desenvolvidas no decorrer da prática pedagógica em contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o capítulo integra duas partes distintas, uma vez que cada uma delas é referente a cada um dos níveis educativos, e que a PES em contexto de 1º CEB foi realizada, na sua grande maioria, através do Ensino à Distância, em virtude da situação epidémica causada pelo Covid-19.

Posto isto, os vários momentos de reflexão ao longo de todo o percurso contribuíram para a realização de práticas educativas sustentadas no socioconstrutivismo, uma vez que este visa a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento. No decorrer das experiências em contexto de estágio foram desenvolvidas atividades que permitiram a articulação de conhecimentos de forma estimulante, possibilitando que as crianças adquirissem novas aprendizagens, contribuindo também para o crescimento profissional e pessoal da mestranda.

O desenvolvimento da ação por parte do par pedagógico teve sempre o olhar atento das orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, proporcionando assim apoio, formação, desenvolvimento e aprendizagens durante o processo. Assim, no presente capítulo serão relatadas experiências e o contributo que as mesmas tiveram na construção do conhecimento das crianças.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa deve ser desenvolvida através da observação, de maneira a atender às necessidades, interesses e fragilidades do grupo de crianças, assim, a planificação de atividades deve ser adequada de maneira a possibilitar a articulação das diversas áreas de conteúdo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Face ao exposto, a observação mostrou-se fundamental para o conhecimento do grupo, do ambiente de aprendizagem e de toda a comunidade educativa, sendo também a base para a planificação de todas as atividades realizadas ao longo da PES. Como já foi referido anteriormente, as planificações tiveram em vista os interesses e necessidades de cada criança e do grupo, bem como as necessidades do agrupamento. Relativamente às planificações propriamente ditas, estas são caracterizadas como um veículo para desenvolvimento do currículo, uma vez que as mesmas contemplaram atividades nas quais foram desenvolvidas várias áreas de conteúdo, com objetivos abrangentes e transversais de forma integrada e flexível (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Desta forma, aquando da realização das planificações, a diáde teve em conta os diversos fatores que potenciassesem a motivação das crianças, bem como possíveis alterações, uma vez que, segundo Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15).

Neste seguimento, todo processo educativo no contexto de EPE tomou como referência primordial as abordagens curriculares que reconhecem a criança como participante ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo estas *High Scope*, MEM e Reggio Emília. Posto isto, toda a prática desenvolvida foi sustentada na observação e reflexão acerca dos espaços, das interações, materiais, rotinas e através de situações de diálogo não só com o par pedagógico, mas também com a educadora cooperante e supervisora institucional.

Pretendeu-se ainda fomentar o trabalho colaborativo, a aquisição de conhecimentos relativos às diversas áreas de conteúdo, o desenvolvimento de capacidades expressivas e a utilização e recriação de espaços e objetos, bem como a identificação e descrição de ideias, imagens e sons (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Todo o percurso formativo, bem como a observação do grupo e de todo o ambiente educativo mostrou-se fundamental para o conhecimento do mesmo.

Através da observação, reflexão e momentos de partilha entre os vários intervenientes do processo educativo, foram desenvolvidas planificações semanais cujo intuito era o desenvolvimento de atividades centradas na criança. Posto isto, no decorrer da PES, o par pedagógico procurou dar uma atenção individualizada a cada criança de forma a conhecer as suas especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Importa também referir que toda a ação planificada teve como objetivo potenciar situações de diálogo entre as crianças, adultos e a S., uma criança diagnosticada com Mutismo Seletivo, como já anteriormente mencionado no segundo capítulo deste relatório, que por sua vez demonstrava dificuldade em comunicar com outros.

Assim, ao longo de toda a PES, o par pedagógico recorreu à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), elencada no capítulo I, uma vez que se trata de uma metodologia focalizada na resolução de problemas, de modo a promover aprendizagens mais significativas (Vasconcelos, 2011). A MTP aborda várias fases, nas quais foram desenvolvidas diferentes atividades que partiram dos interesses, necessidades e fragilidades das crianças. Deste modo, a fase I desta metodologia, denominada de “Definição do Problema” (Vasconcelos, 2011, p. 14), encontra-se relacionada com a observação dos interesses e fragilidades das crianças, uma vez que o educador deve atribuir à criança um papel ativo na sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de “participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Posto isto, no âmbito do projeto “Os Animais e a Área da Biblioteca: Os Animais Saíram do Livro e Viajaram para a Sala!”, foram desenvolvidas atividades como a realização de um livro gigante, com recurso a diversos materiais, leitura de histórias, jogos relativos às mesmas, realização de trabalhos manuais envolvendo materiais reutilizáveis, decoração de cartões de

requisição de livros e decoração de sacos de tecido. Por conseguinte, destaca-se a teia inicial.

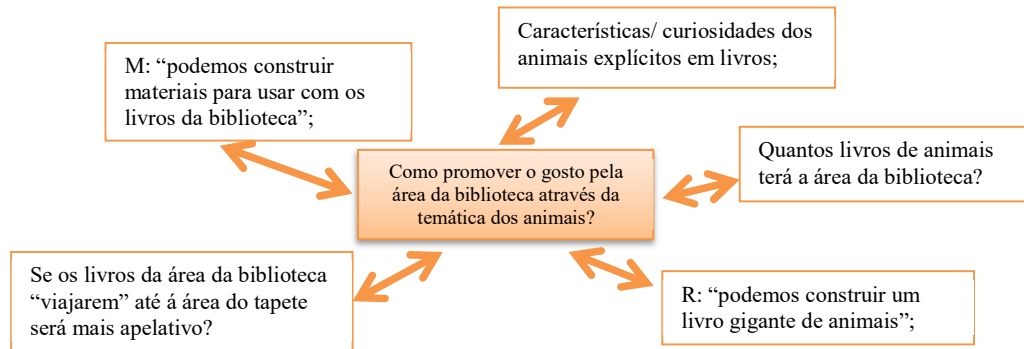


Figura 1 - Teia concetual de EPE, realizada com e pelas crianças.

Após a leitura de histórias, cada vez que esta era feita, as crianças faziam um registo das mesmas, mostrando especial interesse quando as histórias eram relacionadas com a temática dos animais, sendo notório que as estas realizavam aquela atividade com prazer. Importante salientar que na leitura de cada história, procurou-se dar uma atenção individualizada à S., estabelecendo momentos de diálogo, no entanto não houve tentativas de forçar a criança a verbalizar, uma vez que ao fazê-lo haveria a hipótese de criar momentos de frustração. Com esta observação, a díade procurou estabelecer um diálogo com as crianças, de modo a compreender se gostariam que a temática dos animais fosse desenvolvida de maneira mais profunda, em conformidade com a leitura de histórias na sala, sendo que algumas respostas foram “sim, porque eu gosto de histórias e de animais” e “eu gostava porque gosto de ler histórias”. Estes momentos de partilha e de diálogo permitiram que a díade conseguisse compreender os aspetos que mereciam maior atenção. A fase I teve como principal objetivo despertar e cativar a atenção das crianças, permitindo assim uma atitude de investigação, possibilitando-lhes um papel ativo no processo de desenvolvimento e de aprendizagem ao longo de toda a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho 2007).

Ainda, importa salientar que a sala 1 tinha o seu próprio animal de estimação, uma tartaruga, denominada pelas crianças como Turtle. Ao longo

da PES foi visível o interesse e afeto que as crianças tinham pela tartaruga, pelo que, uma vez por semana, aquando da altura de limpar o habitat do animal, tarefa que era realizada pela orientadora cooperante, educadoras estagiárias ou auxiliar educativa, uma criança era convidada a ajudar na limpeza do animal e do seu respetivo habitat. Para esta tarefa achou-se pertinente escolher apenas uma criança, de forma a salvaguardar a segurança da tartaruga, visto que se tratava de um animal pequeno e frágil. Este pequeno momento semanal despertava grande interesse e curiosidade nas crianças, possibilitando também a oportunidade de aquisição de conhecimentos sobre o mundo físico e natural, nomeadamente as características da tartaruga, ou seja, o que comia, o tipo de habitat onde esta vivia, e como tratar dela. Existiam também na instituição dois canários, Baltazar e Belchior, que por vezes poderiam ser encontrados na sala 1, nomeadamente quando as características climáticas não possibilitavam que estes estivessem fora da instituição, no entanto, a manutenção desses animais estava destinada às auxiliares educativas. Posto isto, acredita-se que parte do interesse que as crianças demonstravam pelos animais se devia ao facto de estas terem contacto constante com os animais de estimação presentes na instituição.

Em conformidade, surgiu a fase II da MTP, denominada “Planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos, 2011, p. 15), caracterizando-se pela seleção, através de diálogos em grande grupo, de várias atividades a desenvolver ao longo de todo o projeto. Nesta fase, as crianças tiveram a oportunidade de mencionar várias estratégias que envolvessem a temática dos animais, e que envolvessem também a leitura de histórias, desenvolvendo assim o gosto pela leitura e o respetivo aumento da utilização da área da biblioteca, sendo que a mesma era pouco utilizada pelas crianças aquando do início do projeto, assim surgiram ideias como atividades sensoriais, histórias, jogos, entre outras, dando origem ao mapa concetual apresentado no esquema seguinte.

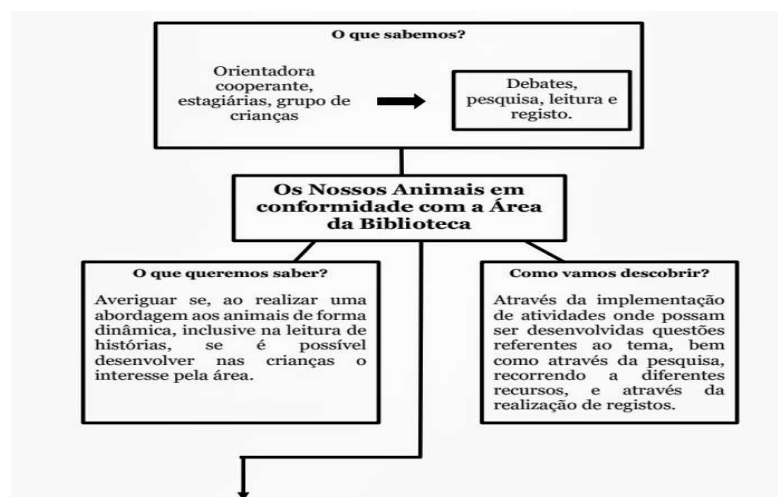


Figura 2 - Mapa conceitual de EPE, realizado com e pelas crianças.

Este momento de partilha de ideias e procura de construção do conhecimento permitiu à díade a compreensão da motivação e interesse pela temática, uma vez que foi demonstrada a necessidade de exploração e aprofundamento contínuo da mesma. Assim sendo, ao educador de infância é atribuído o papel de refletir e elaborar estratégias e recursos adequados à intencionalidade educativa da ação, de maneira a estimular a curiosidade do grupo captando a sua atenção, despertando assim o espírito crítico perante o meio envolvente (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Partindo das sugestões apresentadas pelas crianças surgiu então a fase III da MTP, denominada “Execução” (Vasconcelos, 2011, p. 16), relativa ao desenvolvimento das atividades supracitadas anteriormente, nomeadamente a leitura de histórias alusivas a animais, a construção de um livro gigante, a decoração de cartões de requisição e marcadores de livros e a decoração de sacos de pano para transporte dos mesmos. Desta forma, todas as atividades supramencionadas e desenvolvidas ao longo da PES foram ao encontro das hipóteses sugeridas pelo grupo, sendo importante salientar que as mesmas foram adequadas à heterogeneidade do mesmo, conforme foi elencado no capítulo II do presente relatório. Esta diversidade possibilitou o enriquecimento de todo o processo educativo das crianças, assim, a mesma foi valorizada, demonstrando um efeito significativo no desenvolvimento do grupo. Desta forma, importa referir que toda a componente prática deve

corresponder ao nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra, respeitando e valorizando os diferentes ritmos de aprendizagem, uma vez que cada criança é única e, como tal, possui características específicas e individuais.

Ademais, importa realçar que todo este processo possibilitou a interação entre as diversas faixas etárias, evidenciando assim o sentido de comunidade, uma vez que as crianças mais velhas ou mais capazes em certos domínios, assumiam a responsabilidade de cuidar e apoiar a participação das crianças mais novas, possibilitando assim um desenvolvimento progressivo através da interação entre crianças (Folque, Bettencourt & Artur, 2015).

Foi também sugerida, em diálogo com a orientadora cooperante e com as crianças, uma forma de registar o que foi feito em cada dia, surgindo assim a ideia de elaborar o “Jornal Estrela”, onde seria feito o balanço final de cada dia, este balanço era escrito pelas docentes estagiárias, sendo que a criança tinha o papel de realizar o registo gráfico, permitindo assim a capacidade de ler a informação que estava a apresentar. Posto isto, ao longo de todo o projeto, as crianças, em conjunto com a orientadora cooperante e par pedagógico, faziam o registo escrito do que as crianças diziam numa folha de papel de tamanho A5, que posteriormente era colocada num painel dividido em seis partes, cada uma correspondente a um dia da semana, à exceção do fim de semana, que consistia numa folha dividida em duas partes, que posteriormente era exposto numa das janelas, direcionado para o exterior, permitindo assim aos familiares acompanhar parte do que tinha sido vivido naquele dia.

A realização deste jornal proporcionou também às crianças a possibilidade de contactar com o código escrito de uma forma mais dinâmica, possibilitando também o contacto com elementos expressivos da comunicação visual, nomeadamente a textura do placar e das diferentes cartolinas, as diferentes tonalidades e cores utilizadas para a elaboração do placar e para a realização dos registos, bem como as formas geométricas, como o retângulo, círculo e triângulo, formas estas que poderiam ser observadas nas letras do título, e as linhas verticais e horizontais. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ainda, O “Jornal Estrela” permitiu o desenvolvimento do sentido crítico e expressividade, uma vez que todos os elementos constituintes do jornal eram elaborados com e pelas crianças, pelo que elas tinham total poder

de escolha sobre a informação e registos presentes no mesmo. Destaca-se que nem todas as crianças quiseram estar envolvidas na elaboração do registo para o jornal, mas de um modo geral foi possível verificar que houve uma grande adesão por parte do grupo no que consta ao registo da notícia e à exposição da mesma no placar, realçando assim o interesse demonstrado.

Através desta dinamizações foi possível verificar o interesse que o grupo tinha pelas Artes Visuais e por esse motivo, em continuidade, uma outra atividade desenvolvida, desta vez dentro do projeto “Os Animais e a Área da Biblioteca: Os Animais Saíram do Livro e Viajaram para a Sala!” foi a decoração de cartões de requisição de livros, que surgiu partindo de um diálogo realizado com as crianças, onde foi mencionado que as mesmas gostariam de levar livros da sala para casa, de maneira a poderem ler histórias em conjunto com a família, “era bom que pudéssemos levar estes livros para casa”, “eu gostava de ler estas histórias com os meus pais”. No decorrer desta conversa, surgiu a dúvida de como funcionava uma biblioteca, assim, as crianças em conjunto com as docentes estagiárias listaram algumas dúvidas e curiosidades sobre o funcionamento de uma biblioteca, sendo que neste momento foi mencionado que, de forma a que uma pessoa pudesse levar um livro da biblioteca para casa o teria de requisitar, de maneira a que o bibliotecário soubesse que livro foi requisitado e quando, havendo então a necessidade de criar cartões de requisição de livros. Durante este momento, as crianças fizeram afirmações como:

C: “Nós temos uma biblioteca na sala por isso podemos levar livros.”

M: “Mas então temos de fazer os cartões para levarmos o livro para casa.”

Este pequeno momento possibilitou assim a partida para atividade em questão. Nas mesas, encontravam-se cartões de tamanho A5, previamente realizados com as palavras “Cartão de Requisição de Histórias”, tornando-se importante salientar que estas não tinham preenchimento, convidando assim as crianças a colori-las à sua maneira, permitindo o desenvolvimento da motricidade fina, da concentração e contacto com o código escrito, e, no outro lado, uma tabela onde pudessem ser registadas a história e a data a que esta foi requisitada, juntamente com os cartões, encontravam-se canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera. A atividade constituiu, num momento inicial, por um diálogo em grande grupo acerca das diversas maneiras de decoração do

cartão, suscitando questões como “posso fazer animais?”, “posso pintar uma letra de cada cor?”, “posso fazer um dinossauro no meu cartão?”. De seguida, as crianças procederam à decoração dos seus respetivos cartões, sendo que, no segundo momento da atividade, cada criança tinha ao seu dispor o material necessário para a sua realização, seguido de um momento em que cada criança teve a oportunidade de explorar os diferentes materiais.

Nesta atividade foi visível a cooperação entre crianças, uma vez que as mesmas procuraram ajudar-se umas às outras, promovendo assim o desenvolvimento conjunto do seu conhecimento. Esta atividade serviu também para sensibilizar as crianças sobre a importância de reutilizar os materiais numa perspetiva de educação para a cidadania, uma vez que proporcionou um momento de consciencialização sobre a importância de conservação do ambiente, estimulando na criança atitudes de respeito pelo mesmo (Delors, 1989).

Ao longo da atividade supracitada, as crianças foram partilhando ideias acerca de como decorar os seus cartões, e sobre os livros que pretendiam levar para casa e ler com os familiares, instigando assim a curiosidade e o gosto pela leitura. Ainda, estes momentos onde as crianças puderam partilhar os seus conhecimentos, expondo as suas ideias e debatendo a forma como fizeram e porquê, contribuíram para que a criança tomasse consciência de si mesma como ser aprendiz, ajudando-a a enfrentar futuros desafios. O interesse pela leitura surgiu também devido a uma iniciativa tomada em conjunto com as crianças de, aquando da hora da exploração livre das áreas de interesse, as mesmas fossem convidadas a frequentar uma área que normalmente não frequentariam, sendo esta a área da biblioteca. Ao longo da PES, constatou-se que esta iniciativa contribuiu para o aumento de interesse pela área da biblioteca por parte das crianças, uma vez que anteriormente, esta não era muito frequentada.

Denotou-se também que a partir deste momento pedagógico foi possível o alargamento e enriquecimento da expressão simbólica das crianças, tendo sido também potenciadas oportunidades para as crianças dialogarem umas com as outras sobre o que tinham produzido, enriquecendo assim a sua imaginação e integrando novos conhecimentos, desenvolvendo assim a sua sensibilidade estética e expressividade.

Neste sentido, posteriormente foi desenvolvida uma atividade que consistiu na decoração de sacos de tecido, onde as crianças pudessem transportar os seus livros aquando da requisição, que foi elencada no relatório do par pedagógico.

Outra atividade desenvolvida numa das últimas semanas no contexto, e de maneira a dar continuidade ao projeto, consistiu na elaboração de marcadores para livros, originada a partir de um diálogo entre a diáde e as crianças acerca do número de páginas que um livro poderia ter.

R: “Há livros com muitas páginas e há livros com poucas.”

M: “Se um livro tiver muitas páginas, demora-se mais tempo a ler!”

R: “Mas se o livro for pequeno lê-se rápido.”

Este primeiro momento de diálogo levou a que a diáde convidasse as crianças a elaborar o seu próprio marcador de livros, uma vez que devido ao facto de existirem livros com muitas páginas e outros com poucas, o tempo de leitura dos mesmos poderia variar. No segundo momento da atividade, cada criança tinha ao seu dispor o material necessário para a realização do seu marcador, este material consistia em cartolinas previamente recortadas pela diáde, canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera, sendo notório salientar que a cartolina utilizada na realização desta atividade era provinda de material de desperdício, contribuindo assim não só para o desenvolvimento da criatividade e consciência estética, mas também para o desenvolvimento da consciência ecológica e respeito pelo ambiente, conteúdos estes inseridos na Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Durante a realização da atividade foi visível o envolvimento do grupo, uma vez que as crianças se mostraram bastante cativadas, revelando prazer e satisfação.

Importa ainda referir que os excertos de diálogo apresentados ocasionaram uma sequência de situações de aprendizagem que resultaram da interação entre crianças, essa partilha possibilitou o favorecimento e alargamento dos seus conhecimentos de forma espontânea, sendo a partir de interações e experiências como esta “que as crianças aprendem (...) e constroem o seu próprio entendimento do mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 75). Ainda, importa referir que nesta altura o progresso da S. já era bastante, uma vez que a criança procurava criar diálogo não só com a diáde, mas também com a educadora cooperante e auxiliar educativa, muitas das

vezes expondo dúvidas de como proceder à realização de uma atividade, “Posso dizer uma coisa? Posso pintar com caneta de feltro?”, “Posso dizer uma coisa? Já terminei, onde posso por?”. Estes pequenos diálogos originaram momentos de felicidade e orgulho, uma vez que era possível observar na criança a diminuição da sua inibição, sendo também possível observar que a criança dialogava voluntariamente, mostrando assim o nível de conforto e confiança que tinha para com os adultos.

Falando ainda na atividade, num momento de reflexão pós ação, a díade, juntamente com a educadora cooperante refletiram sobre a estratégia utilizada, no sentido se teria sido ou não uma fonte de redução de criatividade nas crianças, uma vez que o grupo poderia ter tido a oportunidade de recortar os seus próprios marcadores, de maneira a poderem escolher o formato que pretendiam para os mesmos, no entanto, uma vez que os marcadores já se encontravam previamente recortados na forma estereotipa retangular comum a um marcador de livros, as crianças não tiveram oportunidade de o fazer. Apesar disso, foi possível observar momentos de partilha e interajuda entre o grupo. Deste modo, uma vez que se o educador se encontra num processo constante de adequação gradual das práticas, num outro momento semelhante, seriam feitas alterações da estratégia utilizada de forma a favorecer a diversidade de sugestões. Assim, demonstra-se a importância da autoavaliação, enquanto complemento da ação educativa, o que contribui para o fortalecimento do trabalho do educador de infância.

Com base nas ações desenvolvidas surgiu então a IV etapa da Metodologia de Trabalho de Projeto, a fase de avaliação e divulgação do projeto, sendo esta considerada uma “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17), sendo notório referir a importância de recorrer a processos de reflexão e avaliação de todo o percurso realizado pelo grupo de crianças. Assim, nesta fase, realizaram-se de diferentes modos de divulgação do projeto, indo ao encontro dos interesses e desejos das crianças, assim, durante o projeto, as crianças mostraram bastante interesse em realizar registos fotográficos dos procedimentos de diversas atividades. Para além disso, as crianças pretenderam também partilhar as atividades com os familiares e como tal, dadas as diversas situações familiares das crianças, a díade e educadora cooperante juntamente com as crianças decidiram proceder à seleção dos registos fotográficos com maior relevância de atividades

desenvolvidas ao longo do projeto, sendo que, em grande grupo, as crianças tiveram a oportunidade de opinar sobre as mesmas, permitindo também um momento de reflexão acerca da sua evolução ao longo de cada atividade. As crianças mostraram especial interesse pelas atividades onde foi disponibilizada uma maior e diversificada quantidade de materiais. Após a seleção dos registos fotográficos, os mesmos foram posteriormente organizados pela díade e educadora cooperante, e acrescentados ao álbum de fotografias do grupo, sendo que cada criança teve direito a uma *pen*, contendo um ficheiro com todos os registos fotográficos das atividades realizadas ao longo do 1º período, não só do projeto, mas de todo o processo, possibilitando assim uma visão de processos e consciencialização do progresso e aprendizagem efetuados, permitindo assim o desenvolvimento da autoestima, quer a nível individual como a nível de grupo. As *pens* foram elaboradas e colocadas no dossier individual de cada criança, de maneira a não comprometer a privacidade do grupo. Ao longo da PES, o “Jornal Estrela”, para além de uma forma de registo das ações realizadas, serviu também como forma de divulgação do projeto, uma vez que todos os dias, quando os familiares iam buscar as crianças, tinham acesso direto ao jornal, permitindo assim que os mesmos pudessem ter contacto com parte do que tinha sido vivenciado cada dia, promovendo assim o envolvimento da família, sendo este um fator imprescindível no desenvolvimento da criança ao longo da Educação Pré-escolar.

No que concerne à avaliação deste processo, este contempla um balanço das aprendizagens adquiridas pelas crianças, deste modo, é fundamental que haja uma avaliação contínua a par dos momentos de planificação, de forma a possibilitar a adaptação de atividades, tornando-as adequadas ao grupo e proporcionando aprendizagens significativas. Assim, de modo a avaliar o projeto elaborado, procedeu-se à construção de um livro gigante, denominado “Os Nossos Animais” onde foi possível, em momentos de diálogo com as crianças em pequeno e grande grupo, observar as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto.

Em conformidade, estes momentos de diálogo permitiram observar quais as atividades que as crianças mais/menos gostaram. A avaliação teve também por base a observação da concentração e expressão facial e postura por parte das crianças, bem como a sua satisfação e comentários verbais, uma

vez que estes servem de auxílio para indicar a qualidade das atividades (Vasconcelos, 2011).

Assim, compreende-se que o projeto correspondeu com os interesses, necessidades e fragilidades das crianças, a díade constatou também que houve uma maior adesão à área da biblioteca por parte das mesmas, uma vez que foram proporcionadas atividades apelativas às suas aprendizagens, possibilitando ainda a relação com os familiares, sendo este um fator primordial no processo educativo da criança, alcançando assim os objetivos inicialmente estipulados. Esta fase evidencia os conhecimentos adquiridos pelas crianças, permitindo também verificar o desenvolvimento de várias competências e capacidades relacionadas com a escuta e partilha de ideias, entre outras necessidades evidenciadas pelas crianças, através de momentos de experiência e exploração, visando o domínio progressivo da comunicação oral e das diferentes áreas de conhecimento. O presente projeto não teve uma data de término, uma vez que a díade considera que a área da biblioteca deve ser constantemente explorada e frequentada, pois proporciona ferramentas importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

Em relação ao progresso da S, constata-se que o mesmo foi significativo ao longo do tempo passado no contexto, sendo que no início da PES a criança não verbalizava nem com as educadoras estagiárias nem com nenhum dos membros da equipa educativa. No entanto, através de momentos de atenção e afetividade individualizada foi possível evidenciar o desenvolvimento não só das restantes crianças, mas em especial da S, uma vez que no final do tempo de estágio, a criança verbalizava não só com as educadoras estagiárias, mas também com a comunidade educativa, ainda com a supervisora institucional. Neste sentido, considerou-se pertinente a partilha de um momento de jogo espontâneo entre a criança e a supervisora institucional, num dos momentos de observação do contexto. Inicialmente, a S encontrava-se a manipular, em conjunto com o par pedagógico, um jogo constituído por um pequeno painel de madeira, onde se encontravam vários compartimentos com diferentes cores e texturas, e as respetivas peças, sendo que o objetivo do jogo era que a criança, com os olhos vendados, ao manipular as peças através do tato, fosse capaz de associar ao respetivo compartimento. Durante este pequeno momento de jogo espontâneo, a supervisora institucional solicitou a sua

participação no jogo, com o intuito de propiciar um momento de interação com a criança.

Em harmonia com o supracitado, foi possível evidenciar momentos de diálogo entre a supervisora institucional e a S, sendo notório o nível de confiança que a criança demonstrava para com o par, uma vez que, durante o jogo, a supervisora institucional procedeu à venda dos olhos, demonstrando assim vulnerabilidade para com a criança, promovendo assim um ambiente de segurança originando situações de diálogo entre as duas parcelas. Importa referir que a supervisora institucional demonstrou o cuidado de respeitar todas as regras do jogo, utilizando também o tato de maneira a conseguir realizar a correspondência das peças, e por vezes deliberadamente errando nas tentativas, de maneira a que a criança não se sentisse inferior. Este momento permitiu evidenciar a evolução da S em termos de diálogo e comunicação, uma vez que foi possível observar a crescente facilidade que a criança revelava em dialogar, mesmo sendo apenas com adultos. Ainda, importa salientar que embora não existissem momentos de diálogo entre a S e outras crianças, nunca ocorreram situações em que a criança fosse posta de parte ou inferiorizada, demonstrando assim o grau de afetividade e respeito entre as crianças do grupo.

Assim, ao utilizar diálogos, partilhas de opinião e reflexão como principal meio de desenvolvimento das atividades, constata-se que a participação ativa das crianças nestes momentos, possibilitou uma melhor expressão das suas ideias, de modo a criar momentos de partilha com o restante grupo, permitindo assim a toma de consciência de “perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44).

Em paralelo, foram realizadas outras atividades como a construção de uma tabela relativa às frutas preferidas, uma atividade sensorial envolvendo diferentes materiais e atividades alusivas ao dia do pijama. Assim, tendo em conta a amplitude da ação e em virtude do espaço do documento, neste relatório serão apresentadas a realização do jornal diário, denominado “Jornal Estrela”, uma atividade de reutilização de materiais, e a decoração de cartões de requisição de livros, enquanto que o par pedagógico irá apresentar uma tabela referente à organização e tratamento de dados, nomeadamente acerca

da fruta preferida da criança e a decoração de sacos de tecido para posterior transporte dos livros. Relativamente ao espaço exterior, embora não tenha sido criado algo de novo, o mesmo foi valorizado nos recursos existentes, pelo que será apresentada pela mestrandia e pelo par pedagógico uma atividade realizada no exterior inserida no “Projeto Outono”, que será desenvolvido em maior profundidade ao longo do presente capítulo.

No decorrer da ação educativa em contexto de estágio surgiu o projeto originado pela orientadora cooperante, denominado “Projeto Outono”, onde foi lida a história “Bem Vindo Outono!” de Anne Passchier. A exploração de histórias revelou-se imprescindível, na medida em que potenciou nas crianças um interesse em comunicar acerca do que observavam e sentiam, aprendendo também a escutar os outros, contribuindo assim para a expansão do seu vocabulário, uma vez que com cada história abordada, a criança aprendia novas palavras. Como tal, é importante “criar uma rotina educativa que inclua diariamente ler ou narrar histórias” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 39). Importa ainda salientar a forma como é explorada a história, destacando-se a dramatização como um meio de enriquecimento da expressão e comunicação, bem como da apropriação da linguagem teatral (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Através dessa atividade foi possível observar o interesse pela temática dos animais e da leitura de histórias. Nesse dia, após a leitura da obra, as crianças foram convidadas a recontar a mesma, e posteriormente realizar um registo da história, que depois foi exposto na sala, de maneira a que as crianças pudessem ter contacto com o que tinham feito.

Concomitantemente, ainda dentro do “Projeto Outono”, foi questionado pela diade se as crianças tinham conhecimento das características das estações, mais precisamente da estação do Outono, sendo notório que as mesmas detinham alguns conhecimentos acerca da temática, referindo “Começa a ficar mais frio”, “Começa a chover mais”, “As folhas das árvores começam a cair” “As árvores mudam de cor”, abordando assim os conhecimentos que as crianças possuíam referente à meteorologia, tais como a chuva, o vento e o frio. Após esta ativação de conhecimentos prévios, a diade questionou as crianças acerca do tamanho das folhas das árvores, criando assim um diálogo entre as crianças acerca dos diferentes tamanhos que as folhas poderiam ter, “Algumas folhas são muito grandes e outras muito

pequeninas!”. Este momento despontou o interesse das crianças para os diferentes tipos de folhas caídas. Posteriormente, após o lanche da manhã, as crianças como habitual, deslocaram-se ao espaço exterior para um momento de jogo espontâneo, e de forma autónoma começaram a recolher várias folhas de diferentes tamanhos, sendo convidadas pela díade a trazer as mesmas para a sala, recebendo uma resposta positiva por parte do grupo, dando origem à atividade presentemente descrita. Após a chegada das crianças ao espaço exterior, houve um momento de exploração livre do espaço, seguido de um momento de diálogo entre as crianças.

R: “Não encontro folhas!”

M: “Eu ajudo-te a procurar.”

R: “Sim, pode ser.”

M: “Olha, tens ali um monte de folhas, vamos apanhá-las!”

Neste momento, constatou-se que a atividade descrita contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que foi notória a colaboração entre as crianças, sendo também potenciado um momento de exploração das características da folha, nomeadamente a cor, espessura, textura e formato das mesmas. Ainda, este momento exploratório permitiu um contacto com os diversos elementos da natureza, o que potenciou o desenvolvimento da consciencialização para a importância do seu papel da preservação do ambiente e dos recursos naturais.

Em continuidade, após chegarem à sala, as folhas recolhidas foram dispostas em cima de uma das mesas de atividades, de maneira a que as crianças pudessem observar o que cada grupo tinha recolhido. A díade iniciou então outro momento de diálogo com as crianças, onde estas foram convidadas a participar na elaboração de um cartaz onde, com recurso às folhas recolhidas, fosse exposta a organização das mesmas por tamanho. Para a realização do cartaz, a díade recorreu a duas cartolinas de tamanho A3 unidas entre si, onde foram desenhadas duas divisórias, intituladas “Folhas Grandes” e “Folhas Pequenas”, é de salientar que a seguir a cada título, foi colocada uma imagem de uma folha em ponto grande, e outra em ponto pequeno, de maneira a que, uma vez que as crianças não sabiam ler, fossem capazes de identificar a que divisória pertencia cada folha, ou seja, foi proporcionado à criança um termo de comparação e permitindo a abordagem da noção de grande/pequeno.

Seguidamente, e em pequenos grupos, as crianças foram preenchendo o cartaz com a ajuda da díade. Para isto, todas as folhas recolhidas foram expostas em cima de uma das mesas de atividades de maneira a que as crianças pudessem observar e explorar o material, nomeadamente os diversos formatos e cores das folhas recolhidas, bem como a sua espessura e textura, seguidamente, a díade procedeu a pegar numa das folhas, questionando as crianças sobre o tamanho da mesma.

R: “Essa folha é grande!”

D: “Não é não, olha aqui [a criança pega em outra folha], é mais pequena que esta.”

R: “Mas essa é grande, por isso esta também é.”

Neste momento, foi possível observar as crianças a identificarem os atributos mesuráveis da folha, selecionando diversas unidades de medida, neste caso as folhas, de maneira a comparar tamanhos, possibilitando assim a compreensão da utilidade de instrumentos de medida. Ainda, foi visível o clima de cooperação existente entre os pequenos grupos, uma vez que as mesmas procuraram ajudar-se entre si com vista a desenvolver o seu conhecimento conjunto. Durante a realização desta atividade foi também visível o envolvimento do grupo, uma vez que todas as crianças procuraram participar e observar as várias experiências, partilhando os seus conhecimentos com as restantes crianças. A criança, sendo um ser curioso por natureza, deve usufruir de aprendizagens construídas com base nessa curiosidade e entusiasmo, através de experiências adequadas para a exploração de determinados conteúdos matemáticos (National Council of Teachers of Mathematics, 2008).

Ainda no decorrer dessa semana, foi demonstrado interesse pela temática do Outono, surgindo assim a realização de uma teia conceptual com as várias atividades que as crianças queriam realizar sobre o Outono, surgindo várias ideias, como atividades do dia da alimentação e pinturas com materiais recicláveis. Em conformidade, uma das atividades desenvolvidas em virtude do “Projeto Outono” diz respeito à reutilização de materiais. Neste sentido, as crianças foram convidadas a recolher esses materiais, neste caso rolos de papel higiénico e de cozinha, a fim de os levar para o Jardim de Infância. Por conseguinte, as docentes estagiárias distribuíram os materiais, sendo estes os rolos de papel, tintas de várias cores e folhas A4, deixando as crianças explorar

o material livremente. Nesse momento, o grupo utilizou a sua criatividade e imaginação de maneira a criar diferentes produções plásticas. No decorrer da atividade, as crianças foram partilhando umas com as outras as produções que tinham realizado, sendo notório o interesse pelas diferentes cores e padrões criados e pelo Outono, visto que a exploração e partilha das produções recaiu sobre o Outono e as diferentes cores que as folhas poderiam ter. Efetivamente, a partir desta atividade as crianças tiveram a possibilidade de ativar os seus conhecimentos sobre a reutilização de materiais e exploração de diferentes técnicas de pintura e decoração, e ainda promovendo a consciência ambiental e a sustentabilidade, através da redefinição de materiais que outrora seriam desperdiçados, dando-lhes uma nova utilidade.

Ainda, a presente atividade ficou valorizada pela partilha que ocorreu entre as crianças. Ademais, importa mencionar a importância do envolvimento dos sentidos no decorrer da atividade, uma vez que as crianças não experienciaram apenas através da visão, ao observarem as diferentes misturas de cores que podiam ser feitas, mas também utilizaram o tato ao explorar os diferentes materiais com as mãos, bem como o olfato, ao cheirar as diferentes tintas. Aquando do final da atividade, foi notória a diferença de ritmos e envolvimento entre as crianças do grupo, uma vez que enquanto algumas crianças já estavam a partilhar as suas produções com o grupo, potenciando assim um momento de diálogo em grande grupo, as restantes crianças mostraram interesse em continuar com a exploração do material.

Assim, o desenvolvimento da ação educativa, e o desenvolvimento das respetivas atividades mostrou-se significativo e estimulante quer para as crianças, quer para a mestrandia, uma vez que possibilitou a construção da identidade profissional através da aquisição de conhecimentos fundamentais para a formação, nomeadamente o importante papel que o educador de infância desempenha em promover a participação ativa por parte das crianças, valorizando a sua voz durante todo o processo.

Ademais, no decorrer da PES, foi proporcionada a oportunidade de reconhecer a necessidade de o educador de infância realizar uma observação crítica e reflexiva, tendo especial atenção em adequar as atividades realizadas aos interesses, necessidades e fragilidades de cada criança, uma vez que esta observação permite a articulação das diversas áreas do saber, permitindo também ao educador de infância colmatar eventuais dificuldades. Importa

referir também a necessidade de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo, uma vez que este possibilita a construção conjunta do conhecimento.

Todo o trabalho desenvolvido pela díade foi realizado de forma colaborativa, baseando-se no respeito mútuo e cooperação, e contando com o apoio e colaboração da educadora cooperante e supervisora institucional em todo o processo de formação. As experiências vividas em díade, com a educadora cooperante e supervisora institucional corresponderam a momentos de reflexão, cujo intuito era a partilha de experiências e a orientação de todo o trabalho a desenvolver, o que possibilitou que as mestrandas tomassem consciência acerca das aprendizagens efetuadas e intencionalidade educativa de todas as atividades desenvolvidas, o que permitirá futuramente uma ação fundamentada nas necessidades específicas do grupo.

Em suma, toda a prática realizada no âmbito da PES possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos e competências que são indispensáveis à ação educativa, sendo notório salientar a importância da colaboração entre todos os membros da equipa educativa para o desenvolvimento de um clima de confiança e desenrolar de uma ação educativa positiva. No entanto, embora todos estes aspetos sejam fundamentais no processo de formação pessoal e profissional da mestranda, existe sempre a necessidade de assumir uma posição de crescimento constante, uma vez que um profissional de educação de perfil duplo é um ser aprendiz e, por conseguinte, deve renovar constantemente o seu conhecimento.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS E ANÁLISE EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A formação inicial do docente constitui uma fase primordial, uma vez que a mesma influencia profundamente o seu percurso, quando é sustentada por uma “formação ética, cultural, pessoal e social” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.127). Como tal, a vasta multiplicidade de conhecimentos

imprescindíveis ao desempenho do docente na sala de aula, escola e comunidade deverá ser progressivamente desenvolvida e construída.

Assim, o presente subcapítulo apresenta uma análise crítica acerca do processo de formação realizado no decorrer da PES em contexto de 1º CEB, baseando-se na mobilização de constructos teóricos anteriormente elencados no primeiro capítulo, de maneira a promover um processo de ensino e aprendizagem enriquecedor, focalizado nas crianças e no contexto educativo. Concomitantemente, o percurso de formação neste nível mostrou-se bastante diferente do que na EPE, no entanto, destacou-se como promotor de aprendizagens resultantes da situação de pandemia vivenciada, sendo que este período contribuiu fortemente para o desenvolvimento do perfil docente. Ainda, salienta-se que, assim como em EPE, este percurso também foi fundamentado pela metodologia de Investigação-Ação, elencada no segundo capítulo deste relatório, tendo como finalidade a transformação e melhoria contínua das práticas desenvolvidas (Coutinho et al., 2009).

Seguindo esta linha de pensamento, esta metodologia possibilitou uma reflexão contínua, contribuindo para a autoformação, visto que abarca uma constante reformulação da ação de maneira a que esta se adeque melhor ao contexto em questão, com vista a encontrar soluções para eventuais problemáticas. Continuamente, a natureza desta metodologia destacou-se como um forte apoio na reformulação da ação educativa, uma vez que a observação e a reflexão foram ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento de práticas conscientes, permitindo a definição de estratégias, objetivos e recursos adequados ao contexto, com base no conhecimento de cada criança (Martins & Leite, 2011)

Assim, foram desenvolvidas, partindo do paradigma socioconstrutivista, elencado no primeiro capítulo, competências em função dos pilares da educação, nomeadamente a nível do saber fazer, saber ser e saber estar (Delors, 1998), salientando neste percurso o apoio e orientação do professor cooperante e supervisora institucional, o que possibilitou o enriquecimento das práticas educativas e a construção de saberes profissionais. Assim, importa salientar o importante papel que o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta desempenharam na ação.

Continuamente, recorreu-se a várias estratégias e recursos que possibilitaram a motivação e satisfação, bem como o desenvolvimento

holístico das crianças na sala de aula. Esse desenvolvimento ocorreu através da articulação curricular, que se caracteriza pela inter-relação de conteúdos pertencentes a áreas curriculares distintas, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa através da construção articulada do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências transversais e específicas das diversas áreas curriculares (Leite, 2012).

Neste sentido, serão apresentadas as práticas desenvolvidas no decorrer da PES, sendo notório referir que em todos os momentos se procurou atender às crianças, aos seus interesses, necessidades e fragilidades, buscando assim a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõe tempo para a consolidação como para uma gestão integrada do conhecimento” (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho). Desta forma, a criança envolve-se em todo o processo de ensino e aprendizagem, realizando assim as tarefas de forma autónoma.

Assim sendo, num primeiro momento de prática, através da observação direta, utilizando as grelhas de observação como recurso, foi possível constatar que era visível nas crianças uma enorme vontade de aprender e participar de forma ativa na construção do seu conhecimento. Uma criança motivada manifesta curiosidade e entusiasmo, resultando numa maior predisposição para a aprendizagem, assim, cabe ao docente respeitar e acompanhar de forma individualizada os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças (Lourenço & Paiva, 2010). Com o decorrer dos primeiros dias de prática educativa foram visíveis algumas dificuldades a nível da do português, conforme é abordado no segundo capítulo do presente relatório.

Ainda num momento de observação foi possível evidenciar que a maior parte da turma sentia uma vontade acrescida em aprender e participar durante as aulas, partilhando as suas opiniões com o restante grupo, demonstrando também entusiasmo e curiosidade, querendo aprender mais, principalmente durante o período da manhã. À tarde, visto que se tratava de um período mais curto de tempo, verificava-se que as crianças não se sentiam tão motivadas para a aprendizagem, constatando-se que a sua participação variava perante as várias fases do dia.

Relativamente às planificações, dadas as circunstâncias, apenas foi possível à díade a realização de uma, sendo que foram desenvolvidas

atividades que se basearam na articulação de conhecimentos, com o intuito de possibilitar uma maior compreensão dos conteúdos curriculares, traduzindo-se assim, em práticas educativas significativas. Neste sentido, houve a necessidade de promover estratégias que possibilitassem a aquisição de conhecimentos de forma estimulante e rica.

Continuamente, no que diz respeito aos interesses evidenciados, foi possível verificar que a turma manifestava interesse e entusiasmo pela temática das Artes Visuais, neste sentido, a Educação Artística desempenha um papel crucial no desenvolvimento do aluno, devendo ser integrada em todas as áreas curriculares, promovendo assim uma organização curricular equilibrada e homogênea. Em conformidade, foi também possível verificar na turma um interesse elevado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e como tal, surgiu a necessidade de integrar as mesmas de forma a promover a motivação da turma, sendo também um recurso benéfico quando associado devidamente aos objetivos da aula. Ademais, as TIC estimulam a curiosidade e a atenção nas crianças, possibilitando também a capacidade de pensar e compreender a informação, conforme é elencado no primeiro capítulo (Quadro-Flores & Ramos, 2016). Assim sendo, cabe ao docente encarar o ambiente educativo como um ambiente que propicie a criatividade, através de experiências que cativem o interesse as crianças (Marta, 2017).

Face ao exposto, na primeira intervenção realizada pela diáde, procedeu-se à elaboração de uma atividade utilizando o recurso tecnológico *Voki*, uma ferramenta digital que permite a criação de um avatar, através da criação de um robô, o qual foi posteriormente nominado o “Às das Tabuadas”, sendo que o primeiro momento da atividade foi marcado por um convite para a elaboração de recursos didáticos para a aprendizagem das tabuadas, mais especificamente do 3 e do 4. No 1º CEB, o avatar assume o papel de docente na sala de aula, uma vez que o mesmo lança desafios que permitem o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, explica as regras, introduz o tema da aula, permitindo a articulação curricular e a mobilização de conhecimentos (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018). Esta atividade surgiu uma vez que, diariamente, as crianças, juntamente com o docente cooperante, realizavam o “concurso das tabuadas”, onde as mesmas, uma a uma, eram desafiadas a enunciar a tabuada do 2, 3 ou 4, sendo que cada dia era atribuída uma das tabuadas. Como forma de classificação, era atribuída

uma cor consoante o desempenho do aluno, merecendo a cor verde, amarela ou vermelha, sendo que no final do período, lhe seria atribuído um diploma de melhor participante no “concurso de tabuadas”. Num momento de reflexão, constata-se que embora este tipo de atividades possa ser prazeroso para algumas crianças, pode também causar alguns constrangimentos para outras, uma vez que pode resultar num complexo de inferioridade por parte da criança. Após a aceitação do convite, o avatar procedeu a explicar que para a elaboração dos recursos seriam necessários alguns materiais, sendo que posteriormente a turma foi de novo convidada a procurá-los, de maneira a poder dar início à atividade, continuamente, deu-se início à construção do primeiro recurso didático, a “Serrinha”, que será elencado em maior detalhe pelo par pedagógico.

Neste seguimento, após a construção do primeiro recurso didático, a turma contou novamente com a presença do avatar, com o intuito de convidar as crianças a construir o segundo recurso denominado “colar de tabuada”, sendo este um recurso facilitador da aprendizagem da tabuada do 4. Para a realização desta atividade, a turma teve ao seu dispor um conjunto de materiais, sendo estas molas de madeira, missangas, etiquetas, canetas de feltro e cordel. Após um momento de exploração dos materiais, procedeu-se à explicação da atividade, na qual as crianças foram questionadas acerca da tabuada do 4 e, após esta ativação de conhecimentos prévios, deu-se início à construção do recurso, conforme se pode ver na figura 3.



Durante este visível o empenho e

processo, foi interesse por

Figura 3 - As crianças constroem o seu recurso.

parte da turma, sendo também desenvolvido o trabalho colaborativo, uma vez que foi visível a vontade que as crianças tinham de ajudar e dar apoio através da partilha de ideias, contribuindo assim para a melhoria dos seus trabalhos e construção conjunta do seu conhecimento.

P: “Tens de fazer assim, a tabuada anda de quatro em quatro, por isso agora tens de por uma mola com o número.”

M: “Ah, então agora que número escrevo?”

P: “Olha, já puseste quatro molas, e quatro vezes quatro dá dezasseis! Se juntares mais quatro dá quanto?”

M: (a criança procede a contar pelos dedos) “Dá vinte?”

P: “Sim!”

Esta atividade permitiu a articulação entre a Matemática, nomeadamente no domínio de Números e Operações, abarcando o subdomínio da adição, subtração, multiplicação e divisão, e ainda o subdomínio do raciocínio matemático. Com a realização desta atividade foi possível compreender que a matemática escolar não se pode resumir apenas a ensinar conteúdos do programa, mas também deve fomentar o desenvolvimento da abstração, demonstração, raciocínio, resolução e elaboração de problemas (Groenwald & Nunes, 2007)

Constata-se ainda que a manipulação de materiais desempenha um papel fundamental para uma aprendizagem bem-sucedida, especialmente nos primeiros níveis de escolaridade, sendo que os currículos referem a importância da utilização de material didático diversificado, manipulável estruturado e não estruturado para a aprendizagem de temas específicos (Ponte & Serrazina, 2004).

Ainda, no que consta as Artes Visuais, foram trabalhados conteúdos no âmbito do domínio da Experimentação e Criação, através da manipulação de diversos materiais com vista a construir diferentes produções, uma vez que, segundo Perkins (1994, p. 4), “ver a arte, mais do que outras situações permite a construção de disponibilidades básicas para o pensamento”. Assim, a abordagem das Artes Visuais não deve apenas potenciar nas crianças a capacidade de elaborar produções plásticas ou para o desenvolvimento da sensibilidade estética. Devem também possibilitar o desenvolvimento das emoções e capacidades cognitivas, oferecendo às crianças a oportunidade de compreender e criar a sua identidade pessoal, estimulando a

interdisciplinaridade e motivando-as para uma aprendizagem ativa e criativa (Eça, 2014).

Após este momento de aprendizagem e partilha, procedeu-se a uma etapa de consolidação de conteúdos, onde foi elaborada pela díade uma roleta virtual, na qual se encontravam elencados os cálculos da tabuada do 3 e do 4 de várias maneiras. Para o efeito, foram formadas três equipas de seis elementos cada, com heterogeneidade nas capacidades de aprendizagem, ou seja, cada equipa era constituída por crianças com rendimentos escolares variados, sendo que estas equipas se mantiveram a trabalhar em conjunto até ao final da aula, demonstrando um espírito de interajuda e envolvimento em todo o processo. Porém, constatou-se que umas equipas funcionavam melhor a nível de comportamento e aprendizagem do que outras. Concomitantemente, o desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem cooperativa constitui uma metodologia promotora de atitudes e competências cooperativas nas crianças. Competências estas que coadjuvam na aquisição de novos conhecimentos, tornando-se fundamentais para a evolução cognitiva e social das crianças, resultando assim numa nova atitude “perante o ato de aprender” (Cunha & Uva, 2016, p. 133).

Importa também realçar a aprendizagem através da estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvida por Vygotsky, sendo esta caracterizada como a diferença entre o que a criança é capaz de fazer de forma individual, e o que é capaz de fazer na companhia de outras crianças mais atentas à temática (Fino, 2001), uma vez que possibilitou novos conhecimentos e experiências, relacionando-as com os conhecimentos prévios da criança.

Ainda, devem ser referenciadas as dificuldades sentidas ao longo da atividade, uma vez que estas são implicadas ao longo da reflexão sobre a prática educativa, com o intuito de transformar as práticas (Coutinho, et al., 2009). Em conformidade, foram verificados alguns hiatos relativamente à organização de tempo, uma vez que devido aos diferentes ritmos, existiam várias crianças que já tinham terminado de construir o seu recurso, enquanto que outras ainda se encontravam no início, o que contribuiu para momentos de dispersão entre a turma, visto que as crianças que já tinham terminado pediram se poderiam ajudar os colegas. Num momento de reflexão pós ação, em conjunto com o professor cooperante e o par pedagógico, concluiu-se que

numa futura situação semelhante, deverão ser construídos recursos, sejam estes uma ficha de trabalho ou outro material, que as crianças possam fazer ou manipular enquanto esperam que os colegas terminem a atividade, de maneira a não gerar momentos parados. Contudo é notório referir que, no geral, foram averiguados vários aspetos positivos, tais como o nível de entusiasmo mostrado pela turma em toda a atividade, a vontade de manipular os diversos materiais e ainda, a vontade e necessidade de dar resposta às tarefas propostas. Desta forma, o conhecimento foi construído através da experiência e atividade mental da criança, que resultou na produção de uma aprendizagem significativa e capaz de responder a questões do dia-a-dia (Leite, 2012).

Face às circunstâncias vividas, em que o mundo estava a ultrapassar uma pandemia mundial, a Prática Educativa Supervisionada teve de ser interrompida, em virtude de um período de isolamento social, que foi posto em vigor no dia seguinte à primeira intervenção realizada pela diáde. Reconhece-se que este dia foi marcado por momentos de ansiedade, uma vez que o futuro era incerto e pelo facto de cessar a PES presencial, pelo que ainda não tinha sido facultada uma solução para a problemática que estava a decorrer. Contudo, rapidamente foram encontradas soluções que permitiram que houvesse contacto com as crianças, assim sendo, foi proposta a realização de videoconferências, com o docente cooperante e alunos, inicialmente através da aplicação Zoom. As primeiras videoconferências realizadas tiveram um carácter experimental, uma vez que nem o docente cooperante, nem os alunos eram familiares com esta nova abordagem ao ensino, no entanto, foi evidenciada uma adesão por parte das crianças, uma vez que estas se mostraram recetivas e curiosas relativamente a este novo método, sendo que estas videoconferências ocorreram até ao período de interrupção letivo para as férias da Páscoa.

Continuamente, deu-se início às aulas por videoconferência e ao programa Estudo em Casa, transmitido pela RTP Memória, tratando-se de uma parceria com o Ministério da Educação, com o intuito de proporcionar uma componente ao ensino à distância, que por sua vez, era transmitido todas as manhãs, abarcando as várias áreas do currículo. Contudo, posteriormente optou-se pela utilização do *Google Classroom* e *Google Meets*, sendo notório referir que as mesmas se tratavam de aplicações interativas *online* que permitiam a partilha dos vários intervenientes educativos, nomeadamente os

alunos, encarregados de educação, professor titular e docentes estagiárias, como forma a salvaguardar a segurança e privacidade das crianças e professores. Este método apresentou algumas dificuldades, uma vez que nem todas as crianças tinham acesso à internet, enquanto outras nem tinham acesso a um computador, *tablet*, ou telemóvel de onde fosse possível participar na chamada, contudo constatou-se que a grande maioria das crianças teve a possibilidade de participar, à exceção de uma, devido à não colaboração dos familiares.

Através destas aplicações os familiares tinham acesso a imagens, ficheiros, nomeadamente fichas de trabalho e ficheiros contendo atividades de Artes Visuais e Educação Física e informações das atividades a realizar pelos alunos, uma vez que a parceria entre a escola e a família se trata de um aspeto fulcral para o desenvolvimento e envolvimento na aprendizagem (Gonçalves, 2015), proporcionando assim um ambiente de diálogo em casa sobre os acontecimentos. Ainda, os familiares podiam comentar acerca das partilhas, tendo também a oportunidade de participar nas atividades a desenvolver nas aulas e ainda, partilhar as suas próprias ideias de atividades e experiências que realizavam em casa, propiciando assim um maior envolvimento e interesse por parte das crianças. Embora a díade não tenha tido muito contacto com os familiares, constata-se que a experiência foi bastante positiva, uma vez que os encarregados de educação se mostraram bastante recetivos à presença da díade nas aulas síncronas e na realização de atividades

No decorrer das videoconferências, foi possível evidenciar o envolvimento e participação das crianças, no entanto, também foram potenciados momentos de distração, uma vez que se tratava de uma situação tão nova e diferente para as crianças, sendo que por vezes também eram evidenciadas algumas dificuldades na gestão da aplicação, pelo que era necessária a intervenção de um adulto. Ainda, o facto de a ferramenta *Classroom* dispor de um *chat*, resultava muitas vezes em que as crianças se desatentassem a conversar umas com as outras, pelo que era necessária a intervenção do professor cooperante ou docentes estagiárias, assegurando que no final da aula teriam direito a um momento de conversa com os colegas, mas que teriam estar atentos, pois os conteúdos que estavam a ser abordados eram de grande importância. Continuamente, todas as semanas, foi proposto pelo docente cooperante a realização de um desafio de fim de semana, cujo objetivo

era que a turma tivesse a oportunidade de recapitular o que foi abordado ao longo da semana, tanto nas aulas síncronas como no programa Estudo em Casa, podendo também consistir num desafio relacionado com um conteúdo abordado nas aulas síncronas daquela semana. Assim, como primeiro desafio desenvolvido pela díade, procedeu-se à realização de um *quizz* utilizando a ferramenta *Kahoot* como recurso potenciador de aprendizagens mais dinâmicas. Como tal, o *quizz* constituiu num conjunto de questões, de níveis de dificuldade variados e envolvendo áreas de conteúdo como a Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Física, tendo por base a obra literária “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto e Sérgio Moura.

É de salientar que os desafios propostos eram apresentados à quinta feira, com a exceção da primeira semana, em que o mesmo foi apresentado a uma sexta feira, sendo que as crianças, ao verificar que a tarefa envolvia o *Kahoot*, mostraram grande entusiasmo e interesse uma vez que já tinham trabalhado com essa ferramenta em situações anteriores, sendo que uma criança, a F, mencionou “Pela primeira pergunta já parece divertido”, reforçando assim a ideia de que as TIC contribuem “para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo” (Quadro-Flores, Peres & Escola, 2009, p. 13), evidenciando resultados positivos quando devidamente selecionadas e aplicadas.

Efetivamente, esta atividade permitiu a mobilização de várias áreas, mais concretamente o Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Física, permitindo assim a articulação curricular, imprescindível na ação educativa, conforme supracitado no primeiro capítulo deste relatório.

No decorrer das aulas por videoconferência foi também notório o desenvolvimento das crianças a nível de capacidade de comunicação, uma vez que as que inicialmente mostravam dificuldades a este nível demonstraram desinibição e vontade de participar em diálogos em grande grupo com o passar das aulas. Esta evolução foi evidenciada em todas as crianças, mas em especial na M, uma criança que revelava dificuldades em estar perante a câmara sem a presença da mãe ao seu lado, pelo que surgiram alguns momentos de frustração e tristeza por parte da mesma, sendo notório destacar um pequeno momento de diálogo entre a M e o professor cooperante.

B: “M, estou a ver os outros meninos todos e não te estou a ver a ti, o que se passa?”

M: “Não quero, estou triste porque tenho vergonha.”

B: “Não tens de ter vergonha, mas se não quiseres ligar a câmara não ligas, não te vamos obrigar.”

Achou-se pertinente destacar este pequeno diálogo de maneira a valorizar a atitude que o professor cooperante teve perante a situação, uma vez que a criança não foi pressionada a fazer algo que não queria, e por sua vez foi transmitido à M conforto e segurança. Sendo assim, considerou-se profícuo proporcionar às crianças momentos de diálogo entre colegas, e como tal, no fim de cada aula, o professor titular disponibilizava alguns minutos para que as crianças pudessem conversar entre si, possibilitando assim o crescimento do grupo a nível social e pessoal. Consequentemente, com o decorrer das videochamadas, a M mostrou-se cada vez mais à vontade em estar perante a câmara, pelo que nas últimas semanas de aulas já se sentia segura o suficiente para participar nas mesmas. Este momento reforça a ideia de que um clima caracterizado pelo bem-estar afetivo promove uma predisposição para as aprendizagens, assim como sentimentos de confiança e segurança entre as crianças.

Em conformidade, no programa Estudo em Casa da semana seguinte, foi abordada a obra literária “Sílvia, o Guardador de Ventos” de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz, que por sua vez serviu de base para a abordagem dos restantes conteúdos. Como tal, a díade decidiu elaborar uma ficha de trabalho, que consistia inicialmente numa sopa de letras, permitindo assim a abordagem de conteúdos inseridos no domínio da Leitura e da Escrita de uma forma mais dinâmica e apelativa para as crianças, uma vez que, através de momentos de diálogo e partilha com o professor titular, foi possível verificar que a turma revelava interesse em realizar sopas de letras e palavras cruzadas. Efetivamente, uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem é através do uso de recursos didáticos, apesar da utilização dos mesmos não determinar por si só a aprendizagem, é fundamental que o docente proporcione às crianças diferentes oportunidades de contacto com materiais, de maneira a despertar o interesse, envolvendo a criança em situações de aprendizagem (Botas & Moreira, 2013).

Ainda, o contacto com obras literárias proporciona à criança uma nova visão sobre o mundo, na medida em que esta aprende a exercer um papel crítico e reflexivo na sociedade onde se encontra, uma vez se realiza a contextualização do que esta a ser lido e por sua vez, a leitura ganha um novo significado e importância (Antunes & Oliveira, 2017). Através da leitura, as crianças têm a possibilidade de encontrar um universo repleto de aventuras, encontrando diversos mundos dentro da sua própria realidade. Quanto mais prazerosa for a leitura, mais aprendizagens se adquirem a partir dela, uma vez que uma leitura prazerosa possibilita a absorção de mais informação que será posteriormente armazenada na mente da criança, pelo que ao incentivar uma criança a ler desde cedo, é fomentado o desenvolvimento do sentido crítico e uma maior capacidade de raciocínio (Antunes & Oliveira, 2017).

Concomitantemente, para uma segunda parte da ficha de trabalho, as crianças foram convidadas a realizar uma ilustração acerca dos medos que tinham (cf. Figura 4), uma vez que a história abordada retratava os diversos desejos do Sílvio, bem como os medos da mãe perante os desejos do seu filho, a díade achou pertinente abordar esta temática com a turma.

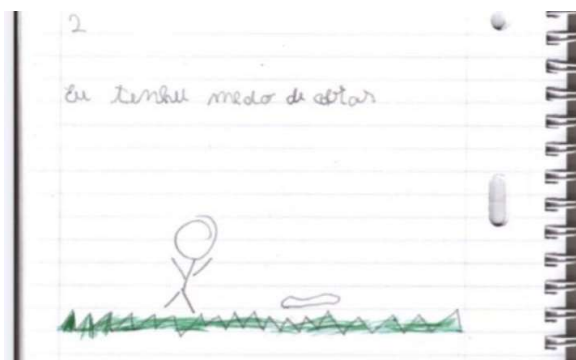


Figura 4 - Ilustração de uma das crianças - "Eu tenho medo de cobras".

O sentimento de medo encontra-se presente em vários momentos da vida da criança, constituindo essencialmente um mecanismo de proteção perante situações de perigo ou ameaças reais ou aparentes, tratando-se de uma emoção básica com determinadas características associadas, nomeadamente a ansiedade, apreensão, nervosismo e preocupação (Roberto, Miranda & Cavadas, 2011), justificando por isso a necessidade de abordagem desta temática pela díade. Por sua vez, a terceira parte da ficha consistia na

elaboração de um pequeno texto elencando os vários desejos das crianças, nomeadamente a sua profissão de sonho, sendo providenciadas algumas direções no enunciado, como auxílio para a construção do seu texto, conforme é apresentado na figura 5.

3. Ao ouvir a história, soubemos que o Silvío desejava ter várias profissões. E tu? Que profissão desejas ter? Escreve um pequeno texto sobre essa profissão.

Não te esqueças de falar...

- Do local da tua profissão de sonho;
- Do que se faz nessa profissão;
- Que instrumentos/ferramentas são utilizadas;

Eu quando for grande quero ser professora para ensinar para os alunos pequenos.

Figura 5 - Texto redigido por uma criança da turma - "Quando for grande quero ser professora".

Na terceira semana de acompanhamento do grupo, foi abordada a história “Estranhões e Bizarrocos” de José Eduardo Agualusa, contrariamente às semanas anteriores, o desafio lançado não se baseou nos conteúdos abordados no programa Estudo em Casa, mas sim num conteúdo inserido no domínio da Matemática, iniciado numa das aulas síncronas.

Após um momento de partilha e reflexão entre a diáde e o professor titular, constatou-se que as crianças não adquiriram completamente este novo conteúdo, pelo que surgiu a necessidade de criar um desafio onde fossem abordados problemas que envolvessem a divisão.

Em conformidade, a matemática trata-se de uma ciência de grande consideração para o desenvolvimento da criança, pelo que a sua aprendizagem deve potenciar a curiosidade, bem como a sua capacidade de resolução de problemas que permitam a compreensão do mundo envolvente (Alves & Brito, 2013). Assim, o docente desempenha um papel essencial no desenvolvimento do gosto pela mesma, e na construção de noções matemáticas, devendo proporcionar várias experiências, apoiando o raciocínio das crianças e

colocando questões que lhes possibilitem a construção dessas noções. Posto isto, para a promoção do gosto pela matemática, a introdução de jogos é considerada essencial, uma vez que permite a aprendizagem de novos conteúdos matemáticos sem medo de falha, desenvolvendo também os processos psicológicos indispensáveis para a aprendizagem de conceitos matemáticos, nomeadamente a atenção, a concentração, a memória e o raciocínio (Alves & Brito, 2013).

Como tal, procedeu-se a realização de um jogo por parte da díade, através ferramenta *online* denominada *Wordwall*. Este consistiu num *quizz* de 10 perguntas, com diferentes níveis de exigência, relacionadas com a divisão. Importa salientar que os exercícios elencados no desafio eram similares aos exercícios partilhados pelo professor titular, sendo que, de forma a familiarizar as crianças com a ferramenta, foi resolvido em conjunto com a díade, o primeiro exercício do desafio, resultando na manifestação de interesse e curiosidade por parte da turma.

Em harmonia com o supracitado, importa referir que não foi obtido qualquer tipo de *feedback* por parte das crianças ou encarregados de educação relativamente ao desenrolar da atividade, no entanto, o balanço dado por parte do professor cooperante revelou ser bastante positivo, sendo dadas apenas algumas sugestões de melhoria.

Em suma, e num momento de reflexão acerca do programa Estudo em Casa, constata-se que o mesmo não se tratou de um complemento adequado ao ensino à distância, uma vez que os conteúdos não se apresentavam equilibrados para ambos os níveis educativos, sendo estes 1º e 2º ano de escolaridade, pelo que o currículo era diferente em ambos e como tal, não existiram situações em que os conteúdos abordados fossem adequados a ambos os níveis educativos ao mesmo tempo. Assim, constata-se que uma forma de atenuar a situação seria a existência de um compartimento para cada ano, o que resultaria na melhoria da qualidade de aprendizagem das crianças. Ainda, o programa não favoreceu a diferenciação pedagógica, uma vez que se tratava de um método de cariz expositivo, e como tal, incapaz de satisfazer as necessidades individuais de cada criança, uma vez que ao observar qualquer turma, é possível identificar em cada aluno diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes níveis de proficiência (Tomlinson, 2008).

É de salientar que ao longo do processo, tanto presencial como não presencial, foi tida em consideração a intencionalidade pedagógica, estando esta presente nos objetivos específicos da ação desenvolvida, promovendo assim a não disparidade entre as áreas curriculares e possibilitando a articulação. Neste sentido, denota-se que através de atividades que envolvessem as TIC, foi possível verificar uma melhoria de qualidade na participação das crianças nas aulas, o que potenciou a aquisição de novas competências, bem como o colmatar de algumas fragilidades, mostrando assim que a escola nos dias de hoje se expande para além do físico, assentando numa cultura de participação e colaboração (Quadro-Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015). Face ao exposto, a utilização de recursos tecnológicos neste nível educativo revelou-se “uma mais-valia para o desenvolvimento de competências individuais e sociais” das crianças (Marta, 2017, p. 43), pelo que permitiu a articulação de vários saberes, bem como o desenvolvimento de um olhar “interpretativo, reflexivo e crítico da realidade e uma melhor compreensão pedagógica da interpretação das tecnologias” (p. 45).

Todo o percurso referido anteriormente foi realizado com grande alegria e satisfação, e embora a prática educativa presencial tivesse sido interrompida, a situação foi ultrapassada após o incentivo do professor cooperante e da supervisora institucional, bem como o apoio prestado pelo par pedagógico, e após as medidas tomadas. Acredita-se assim, que esta situação promoveu oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que permitiu a abordagem ao ensino de uma forma diferente, contribuindo ainda para a construção de um perfil duplo, apto para enfrentar novas circunstâncias. Como tal, embora a PES em contexto de 1º CEB tenha sido significativamente diferente à prática em EPE, é possível constatar que ambas foram bastante positivas e contribuíram significativamente para a melhoria das práticas futuras, uma vez que a aprendizagem e conhecimento do docente deve estar em constante evolução.

Para concluir, acredita-se que as aprendizagens serão mais eficazes e prazerosas se as atividades forem centradas na criança, não esquecendo que cada criança é singular, e como tal, não podendo existir apenas uma forma de ensinar, havendo a necessidade de realizar novas abordagens e experimentar novos recursos de maneira a verdadeiramente tornar as aprendizagens mais significativas.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão contempla um momento de ponderação acerca da formação profissional, desenvolvida em contexto EPE e 1.º CEB, uma vez que o processo formativo ao longo da Prática Educativa Supervisionada encontra-se centrado num percurso de formação profissional de perfil duplo, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais, essenciais para a construção da identidade profissional da mestranda. Competências estas que assentam nos constructos teóricos, nas conceções pedagógicas e didáticas e, ainda, na postura e atitudes tomadas no desenvolvimento da ação educativa (Lopes et al., 2014).

Face ao exposto, a prática educativa, ao ser realizada em dois níveis educativos, revelou-se como um pilar imprescindível na formação académica, uma vez que possibilitou uma comparação entre os paradigmas teóricos e a realidade, permitindo assim uma atribuição de sentido e um maior significado às aprendizagens que emergiram deste processo. Continuamente, tendo em conta o perfil duplo ao longo desta formação, importa salientar a importância do trabalho colaborativo, sendo que o desenvolvimento de uma ação educativa com estas características entre o par pedagógico, equipa educativa e todos os demais intervenientes neste processo, contribuíram para a evolução e aquisição de competências fulcrais para o ensino. Ainda, a valorização destas práticas potenciou a partilha de conhecimentos, potenciando assim uma relação de confiança e de cooperação (Roldão, 2007). O trabalho colaborativo fomentou assim um olhar mais enriquecedor do que o trabalho individual, uma vez que permitiu situações de diálogo acerca das várias visões das ações, contribuindo assim para uma melhoria das práticas, sendo que o trabalho colaborativo é essencial para a formação de um perfil duplo.

Contudo, é notório referir que este percurso exigiu também um grande investimento a nível individual, uma vez que o mesmo implicou esforço, motivação e empenho na totalidade das práticas desenvolvidas, permitindo o reforço de competências básicas e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva face à pedagogia (Flores, 2017).

Concomitantemente, o caráter reflexivo revelou-se primordial no que concerne às práticas desenvolvidas, sendo este um dos elementos fundamentais para a elaboração do presente relatório. O caráter reflexivo contribuiu para a melhoria das práticas educativas, uma vez que promoveu uma ação adequada e adaptada às crianças de ambos os contextos. Ainda, salienta-se a importância do desenvolvimento de ações educativas e práticas inovadoras tendo em conta as necessidades, interesses e fragilidades das crianças, bem como as suas características individuais. Continuamente, o docente deverá optar por estratégias diferenciadas, que permitam a transformação da sua postura enquanto educador e professor, ainda, deve adaptar as suas ações à evolução da sociedade, tanto a nível intelectual como a nível tecnológico, de maneira a possibilitar uma resposta adequada ao contexto onde se inserir.

Ademais, a formação contínua é caracterizada como um elemento essencial para a aprendizagem e evolução constante do docente, uma vez que a mesma possibilita que o profissional acompanhe as mudanças da sociedade, permitindo assim uma aquisição constante de conhecimentos. Assim, as competências tanto a nível pessoal como profissional adquiridas neste processo de formação constituem-se como uma base para ações futuras, uma vez que estas servirão de complemento para a construção de experiências e saberes, centrados num processo que permite a reconstrução do conhecimento e da identidade profissional (Pedras & Seabra, 2016).

Continuamente, ao longo do percurso vivenciado na PES, foram experienciados alguns momentos de dificuldade, uma vez que a incerteza e o medo também fizeram parte deste processo. Contudo, a prática vivida, permitiu o contacto com diversas situações onde foi possível colmatar as fragilidades, transformando-as em momentos de aprendizagem. Assim, através destes momentos surgiram várias oportunidades de reconstrução de competências profissionais e pessoais, com o intuito de um crescimento mais completo, destacando-se assim, a importância de flexibilizar, integrar e adequar as estratégias, centralizando num paradigma socioconstrutivista, onde a criança é um participante ativo nas suas aprendizagens.

Importa ainda referir a necessidade de dar continuidade ao processo formativo, de maneira a aprofundar os conhecimentos profissionais ao longo da vida do docente. Assim, deve ser valorizada uma aprendizagem contínua,

na qual a investigação constante deve estar presente, dado que o docente deve ser um ser aprendente e demonstrar vontade de adquirir novos saberes.

Em suma, todo este processo de construção formativa e pessoal culmina-se com sentimentos de alegria e satisfação por todo o esforço e trabalho desenvolvido. Neste seguimento, o presente documento apresenta-se como o primeiro passo de um longo e constante processo formativo, uma vez que a mestranda ainda tem um longo caminho a percorrer. No entanto, acredita-se que através de uma educação baseada no amor, confiança, segurança e no conhecimento, os objetivos estipulados serão atingidos, deste modo, um profissional deverá pensar na educação como algo compensador, valorizando o contributo de todas as crianças com que interage promovendo assim aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R., Brito, R. (2013). A importância do jogo no ensino da matemática. *Jornadas pedagógicas – supervisão, liderança e cultura de escola*. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4701/1/Importanciadojogoensinomatematica.pdf>
- Antunes, T., Oliveira, T. (2017). A literatura infantil em sala de aula nos anos iniciais: a importância dos contos. *Revista das Letras*, 19(26), p. 16-33.
- Armstrong, F., Rodrigue, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Alvão, M., Cavalcante, L. (2015). Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), p. 631-651.
- APEI. (s.d.). A Educação de Infância. Breve História de Educação de Infância em Portugal. Disponível em: <http://www.apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>
- Botas, D., Moreira, D., (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Bramão, M., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, 4, 23-29.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. United States of America: Harvard University Press.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, 24 (1), pp. 7-34.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Cunha, F., Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interacções*, 41, 133-159.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba (Online)*, 31, 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Cortez Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Eça, T. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona da Educação*. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000100003
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1995). *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Penso Editora LTDA
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Flores, M. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, 2, p. 773-810.
- Folque, M. (2006). A influência de vygotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12. Disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-33.

- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – uma investigação paleológica*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guimaraes, C., Cardona, M. (2013). *Avaliação na educação de infância*. Viséu: Psicossoma.
- Gonçalves, E. (2015). A Escola e a Família, uma parceira ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados. Escola de Sociologia e Políticas Públicas - Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa.
- Groenwald, C., Nunes, G. (2007). Currículo de matemática no ensino básico: a importância do desenvolvimento dos pensamentos de alto nível. *Relime* 10(1), 97-116.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2008). *O método de projecto*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Kot-Kotecki, A. (2013). Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática da teoria às práticas. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaM ariaKot-Kotecki.pdf>
- Kron, M., Serrano, A., Afonso, J. (2009). *Crescendo juntos: passos para a inclusão na educação de infância*. Porto Editora: Porto.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 87-92.
- Leite, S., Tassoni, E. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, 36(2), 262-271.
- Leonardo, P., Menestrina, T., Miarka, R. (2014). A importância do ensino da matemática na educação infantil. *I Simpósio Educação Matemática em Debate*, 55-68.

- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., Hypólito, A. (2014). Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. CIIE.
- Lourenço, A., Paiva, N. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Machado, J., Alves, J. (2016). Professores e escolas. Conhecimento, formação e ação. Porto: Universidade Católica Editora.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Canoas* 17(35), 140-150.
- Mesquita-Pites, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234.
- Mouraz, A., Martins, A. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: o difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Revista da Sociologia*, p. 123-136.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, D., Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, D., Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. – uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto, Brasília*, 30 (100), 115-130.

- Oliveira, L., Pedroso, J. (2017). Desenvolvimento de crianças sob influência dos contextos sociais e da religiosidade. *Interação em Psicologia*, 22(1).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador. Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira, M. & Vasconcelos, T. (2010). Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 127-152.
- Pedras, S., Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família. As suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança - 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Instituto Politécnico de Bragança, 195-203.
- Quadro-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2001). O Retrato da Integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspectivas. Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: *Boas Práticas. Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na prática educativa supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Quadro-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1.º CEB. Em A. Flores. *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Rahal, G. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidade de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 347-358.

- Rakotomalala, P., Khoi, L. (1976). *A educação no meio rural*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roberto, R., Miranda, T., Cavadas, B. (2011). Os medos dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. (2007) Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Questões e razões*, 24-29.
- Roldão, M., Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ronca, A. (1994). Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. *Temas em Psicologia*, 3, 91-95.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344.
- Silva, V., Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 191-211.
- Sousa, M. (2018). A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil. *Afluente*, 3(7), 77-93.
- Souza, F., Caron, D., Souza, C. (2016). Ensinar é uma arte. *Cadernos da Fucamp*, 15(22), 91-99.
- Teixeira, H., Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88.

- Tardiff, M., Lessard, C., Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉS-Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R., Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNICEF (2019). A convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Portugal: Comité Português.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim-de-infância – 1.º ciclo: um campo possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 44-46.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Lourenço, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vieira, F., Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202.
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas de Valadares (2018-2021). Projeto Educativo – A Escola Como lugar de encontro, de oportunidade e de vida. Porto.
- Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 94 - I Série - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime Jurídico de Habilitação Profissional.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I série - Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República, 2.ª série – N.º 138 – 19 de julho de 2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Educação.

Despacho normativo n.º 1-F/2016. Diário da República, 2.ª série - N.º 66. Avaliação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República. I Série, n.º. 237. - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República. I Série A, n.º 34. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 128.
Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 166.
Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes da Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência/DGE.

MM

MESTRADO EM (EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO)

Julho 20**20**