

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Bibiana Elisabete Carneiro Dias da Costa

Relatório de Estágio

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

julho

20**20**

Bibiana Elisabete Carneiro Dias da Costa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre

Orientação

Prof. 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

20**20**

AGRADECIMENTOS

No final do mestrado repleto de aprendizagens e algumas dificuldades, foram diversas as pessoas que contribuíram para a concretização deste percurso. E são essas pessoas que merecem agora um enorme agradecimento.

Em primeiro lugar à minha maravilhosa família, em particular à minha mãe e ao meu pai pelas palavras de fé e incentivo, pelos sacrifícios, pelo esforço, pela paciência e pelo amor que me dão. Sem estes meus pilares esta caminhada não seria possível, agradeço do fundo do meu coração, pois sempre me fizeram acreditar que tudo era possível “Eu sei que és capaz Bibiana”!

Ao meu noivo, Hugo, outro meu pilar, pela sua indeterminável paciência, companheirismo, compreensão, entusiasmo e apoio prestado.

À Ana Rita que foi o meu par pedagógico, pela enorme amizade criada, dedicação e carinho, apesar do meu mau feitio. Pelas horas de trabalho, pelas noites mal dormidas, pela paciência, pelos desabafos, bons e menos bons, e principalmente pelas aventuras que enfrentamos juntas, só assim foi possível.

Um agradecimento especial aos docentes cooperantes, pois sempre estiverem lá presentes para nos ensinar mais e melhor.

Agradeço ainda às duas supervisoras institucionais, Professora Dr. Margarida Marta e Professora Dr. Susana Sá, pelo apoio e auxílio prestado, sem dúvida que foram incansáveis!

Por fim, mas não menos importante, um especial agradecimento a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, pois sem elas nada se teria realizado.

Obrigada a todos, consegui o meu SONHO de menina!!!

RESUMO

O presente relatório apresenta-se como a última fase do processo de formação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino, abarcando as vivências, considerações e aprendizagens executadas em ambos os níveis educativos, com vista à construção de um perfil duplo. Assim, as ações concretizadas nestas duas valências foram práticas baseadas em teorias socioconstrutivistas, sendo a criança o centro da ação tendo um papel ativo na edificação do seu próprio conhecimento.

Neste trabalho ressalva-se que a prática educativa supervisionada se apresenta fulcral na formação de um profissional de educação permitindo o desenvolvimento do saber ser, saber pensar e saber agir de forma articulada aos diferentes contextos educativos para o desenvolvimento holístico da criança.

Este documento encontra-se organizado em três capítulos que, concomitantemente, demonstram a construção de saberes intrínsecos à prática educativa e possibilitam uma melhor compreensão sobre a intencionalidade educativa das atividades desenvolvidas, apesar de que, no contexto de 1.º Ciclo, a prática educativa foi realizada na base de um ensino à distância, maioritariamente, derivado à pandemia do COVID-19.

Ao longo do relatório pretendeu-se adotar uma posição crítica sobre a prática educativa, sobre o percurso desenvolvido, na qual o processo reflexivo arcou um papel de importância como ferramenta potenciadora para a melhoria da ação docente e como fase elementar do processo cíclico da metodologia de investigação-ação, assim como da metodologia de trabalho de projeto.

Palavras-chave: Criança; Investigação-ação; Aprendizagem.

ABSTRACT

This report presents itself as the final stage of the process of obtaining a master's degree in Pre-School Education and Elementary School Teaching, developed within the Master's in Pre-School Education And Elementary School teaching, encompassing the experiences and learnings executed in both educative levels, with the goal of obtaining a double profile. Therefore, the actions taken in these two levels were practices based on socioconstructive theories, seeing as the child portrays an active role in the building of their knowledge.

In this report, it is important to mention that this supervised educational practice presents itself as essential for the formation of an educational professional, allowing the development of knowing how to be, how to think and how to act in an articulative manner to the different educational contexts for child's holistic development.

The following document is divided by three chapters which demonstrate the building of knowledge regarding the educational practice, allowing a better comprehension of the educative intention of the developed practices, even though the educational practice in the Elementary Level was developed based on Long Distance Learning, mainly because of the pandemic situation caused by COVID-19.

Along this report, it was intended to adopt a critical position in regards to the educational practice that occurred, in which the reflexive process portrayed a very important role as a tool for the improvement of the teaching action and as an elementary phase of the cyclic process of the investigation-action methodology, as well as the project work methodology.

Keywords: Child; Investigation-action; Learning.

ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista De Anexos	v
Lista De Apêndices	vi
Índice De Figuras	vii
Lista De Abreviaturas	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico E Legal	3
1. Educação, Formação E Desenvolvimento Profissional De Um Perfil Duplo	3
2. Especificidades Da Educação Pré-Escolar	11
3. Especificidades Do Primeiro Ciclo Do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização Do Contexto De Estágio E Metodologia De Investigação-Ação	28
1. Caracterização Da Instituição Cooperante	28
2. Caracterização Do Contexto Da Educação Pré-Escolar	31
3. Contexto Educativo Do Primeiro Ciclo Do Ensino Básico	38
4. Metodologia De Investigação-Ação	44
Capítulo III – Descrição E Análise Das Ações Desenvolvidas E Dos Resultados Obtidos	48
1. Ações Desenvolvidas No Contexto Da Educação Pré-Escolar	48
2. Ações Desenvolvidas No Contexto De Primeiro Ciclo Do Ensino Básico	62
Reflexão Final	75
Referências Bibliográficas	78
Normativos Legais E Documentos Consultados	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Matriz do Guião de observação do contexto de 1.º CEB

Anexo B – Matriz de planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo C – Matriz de planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo D – Matriz da narrativa colaborativa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Projeto outono

Apêndice A1 – Atividade de folhas inserida no Projeto outono

Apêndice A2 – Atividade inserida no Projeto outono

Apêndice A3 – Atividade inserida no Projeto outono

Apêndice B – Jornal Estrela

Apêndice C – Mapa conceitual

Apêndice D – Atividade do projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala”.

Apêndice D1 – Atividade inserida no projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala”.

Apêndice D2 – Atividade inserida no projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala”.

Apêndice D3 – Atividade inserida no projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala”.

Apêndice E – Recurso criado para a tabuada do 4

Apêndice F – Mapa de articulação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Teia inicial realizada com e pelas crianças.	55
Figura 2 - A criança J. a pintar o saco de tecido.	58
Figura 3 - Serrinha final realizada com e pelas crianças.	66
Figura 4 - Registo gráfico de algumas crianças do 2.º ano.	71

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF- Atividade de Animação de Apoio à Família
CAA- Centro de Apoio À Aprendizagem
CAF- Componente de Apoio à Família
1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico
DL- Decreto Lei
ELI- Equipa Local de Intervenção
EPE- Educação Pré-Escolar
IA- Investigação-ação
JI- Jardim de Infância
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM- Movimento da Escola Moderna
MTP- Metodologia do Trabalho de Projeto
NAS- Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE- Projeto Educativo
PES- Prática Educativa Supervisionada
TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
UNICEF- United Nation Children´s Fund
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, evidenciando o percurso efetuado nas duas valências profissionais, nomeadamente, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este mestrado viabiliza para a docência de perfil duplo permitindo uma ação docente nos dois níveis educativos referidos, fomentando uma visão crítica e um desenvolvimento holístico na criança, movendo conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos de acordo com as especificidades e características de cada contexto educativo, nomeadamente de cada grupo.

Assim, a PES tornou-se imprescindível no processo de formação da mestranda, uma vez que esta unidade curricular promove o desenvolvimento de competências ao nível da observação, planificação, reflexão e ação. A prática desenvolvida em ambas as valências educativas foi desenvolvida em diáde, considerando as dimensões reflexivas e colaborativas, uma vez que as situações vivenciadas em ambos os contextos resultaram de um processo de trabalho colaborativo, com o objetivo de aprimorar e enriquecer o desenvolvimento de todas as crianças do grupo, assim como os saberes e as experiências vivenciadas e partilhadas.

Este relatório mostra o trajeto realizado com o grupo de crianças em EPE e com uma turma de crianças de 2.º ano do 1.º CEB apoiando as ações de acordo com os vários pressupostos teórico e legais referenciados em todo o presente documento. Este divide-se em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta os referentes teóricos e legais que fundamentaram e orientaram a ação desenvolvida nos dois contextos de estágio, sendo num primeiro subcapítulo elencada a educação, a formação e o desenvolvimento profissional de um perfil duplo, em outro subcapítulo as especificidades da EPE e do 1.º CEB, respetivamente.

O segundo capítulo relaciona-se com a caracterização da instituição cooperante onde decorreram as práticas educativas supervisionadas, pois apesar de ter sido o mesmo agrupamento as valências de estágio encontram-se

separadas em dois edifícios que distam cinquenta metros um do outro. Será também evidenciada a caracterização de ambos os grupos de estágio, decorrendo esta da fase inicial da observação em contexto. Também neste capítulo será elencado um subcapítulo relativo à metodologia de investigação-ação.

Relativamente ao terceiro e último capítulo do presente relatório de estágio, este descreve e apresenta uma descrição e uma análise crítica de algumas das ações desenvolvidas nos contextos de estágio, tanto na EPE como no 1.º CEB, criando uma articulação com o primeiro capítulo deste relatório, relacionando com a teoria e com o segundo capítulo evidenciando as necessidades e os interesses dos grupos de estágio, bem como as suas particularidades.

O presente relatório engloba também uma reflexão final proporcionando uma observação geral e retrospectiva de todo o processo educativo da mestranda de perfil duplo demonstrando os conhecimentos construídos pela díade ao longo de toda a PES abarcando ainda anexos e apêndices elaborados com e pelas crianças ao longo da prática profissional que sustentaram as ações realizadas nos dois níveis educativos de forma a demonstrar parte de todo o processo desenvolvido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo expõe os quadros teóricos e legais, pelos quais se orientou a Prática Educativa Supervisionada. O capítulo encontra-se organizado em três pontos específicos. No primeiro ponto será realizada uma abordagem à Educação, nomeadamente a formação e desenvolvimento profissional de um perfil duplo, tendo por base os conceitos teóricos e legais que sustentaram a prática. No segundo ponto serão mencionadas as especificidades da Educação Pré-Escolar e no terceiro as características específicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os aspetos salientados são sem dúvida importantes pois a educação é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão ativo na sociedade.

1. EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UM PERFIL DUPLO

O conceito de Educação apresenta-se amplo e é desenvolvido por cada docente “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.” (Delors et al, 2003, p.89). Segundo Carneiro (2003, p.110), a escola é comparada a uma embarcação na qual “navegantes pelo mundo dos saberes”. Por consequente o conceito de ensinar é referido por Roldão (2009, p.14) como o desenvolvimento de “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, cabendo ao docente acionar e organizar um conjunto variado de temas originando construção de aprendizagens por parte das crianças.

Como afirma Carvalho (2001, p. 652), “fazer educação republicana é inspirar a nossa pedagogia nos princípios educativos absolutamente contrários àqueles que dantes seguia e adotava a escola”. A educação passa a ser agente do desenvolvimento do sujeito, causando a necessidade de refletirem nos seus princípios e nas suas finalidades (Zabalza, 2001). Esta, nos dias de hoje, já não é percebida como modelo de ensino transmissivo que abrange a criança como elemento passivo e recetor de conhecimentos e saberes (Roldão, 2007, citado por Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), mas antes como “a especialidade de fazer aprender alguma coisa” (Roldão, 2007, p. 95), considerando o desenvolvimento da autonomia e o papel ativo da criança na construção do seu próprio saber. Em concordância a aprendizagem passou a centrar-se nas crianças que se tornaram “a fonte e o sujeito da educação” (Kravtosa, 2009, p. 9), sendo que na PES toda a ação foi desenvolvida colocando sempre a criança como o centro de toda a aprendizagem.

Segundo Delors et al. (1996), a educação é um passaporte para a vida tendo como objetivo formar cidadãos ativos na sociedade, sendo por meio da educação que as crianças começam a desenvolver a “capacidade crítica que lhes permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma” (p. 55). É sobretudo na escola que as crianças obtêm competências comunicativas: aprendem a ler, a escrever, desenvolvem a relação com os outros, fomentam a estruturação do pensamento e ampliam os seus conhecimentos tendo em ponderação que vivemos numa altura de maior globalização e do persistente avanço a nível tecnológico torna-se num dever da escola preparar as crianças para os desafios que vão ter que enfrentar no seu quotidiano enquanto cidadãos responsáveis (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Ainda relativamente à educação, após a revolução do 25 de abril, ocorreram diversas mudanças, nomeadamente ao nível da educação, sendo uma das mudanças a lei das Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986. Essa mesma lei institui um quadro geral do sistema educativo, bem como o direito à educação para todas as crianças. Esta educação deve ser obrigatória e gratuita pelo menos até ao 1ºCEB, pois a educação é um bem essencial mais significativo para a vida na sociedade “como um meio de promoção da paz e respeito pelos direitos humanos em geral” (Alves, 2000, p. 15).

As primeiras instituições educativas da EPE criadas foram em 1886, sendo que fecharam mais tarde, mas, em 1971 a EPE foi novamente inserida no sistema

educativo. Só em 1997 é que a Lei das Bases do Sistema Educativo (LBSE) declara que a EPE é considerada a primeira etapa da educação básica do ser humano. Durante este tempo foram incorporados os pilares da educação, de forma a responder aos objetivos propostos, sendo que, a educação deve estruturar-se em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, e aprender a ser (Delors et al., 1996).

No primeiro pilar, o aprender a conhecer, é pretendido que cada um aprenda e compreenda o mundo que o rodeia, na medida em que isso lhe é necessário para viver, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar, ou seja, o prazer de conhecer, de compreender e de descobrir (Delors et al., 1996). A PES procurou responder a este pilar através da dinamização de atividades que fortalecessem capacidades de investigação na criança, particularmente no desenrolamento do projeto desenvolvido com e pelas crianças e com orientação das docentes estagiárias, nomeadamente o aprender a conhecer-se a si mesmo com as atividades que foram dinamizadas em prol do mesmo (cf. capítulo III). O “aprender a fazer”, está estreitamente relacionado com o pilar anterior e relaciona-se com o emprego das aprendizagens conseguidas no meio envolvente. Relaciona-se com a capacidade de responder a estímulos ou posições, mobilizando os conhecimentos construídos (Delors, 1996). O “aprender a viver juntos” de acordo com Delors (1996) é o grande desafio da educação atual, fazendo com que a educação promova o desenvolvimento de competências colaborativas, ou seja, a descoberta do outro, a aceitação das diferenças, respeito pela individualidade de cada indivíduo. O “aprender a ser” está relacionado com o progresso dos cidadãos. Efetivamente, a educação deve promover o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança como “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (Delors, 1996, p. 102), formando cidadãos independentes e mediadores na comunidade com sentido de responsabilidade social.

Na PES, para além de se promover o desenvolvimento dos pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, evidenciou-se também o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos” através da realização de atividades colaborativas salientando-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) como fomentadora da colaboração entre pares (Vasconcelos et al., 2011). A educação deve desenvolver na criança o conhecimento e o respeito, tanto pela sua cultura como

por outras culturas, assim como prepará-la para a vida em cidadania, estimulando o desenvolvimento de sentido de responsabilidade pessoal e social, “num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos” (United Nation Children’s Fund - UNICEF, 1989, p. 21).

Assim, os pilares anteriormente mencionados estão assentes na concepção construtivista, sendo uma teoria baseada em Vygotsky e na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) da criança tendo como objetivo a interação que a criança pode desenvolver. Contudo, para que a aprendizagem seja realizada é necessário que a criança se sinta motivada e predisposta a aprender, possuindo conhecimentos prévios e que adquira aprendizagens significativas. O docente deve auxiliar a ultrapassarem as suas fragilidades, mas não antecipando a resposta, ou seja, fazendo com que a criança aprenda a aprender.

No que concerne à função docente a sua formação deve estar alicerçada em atitudes críticas e reflexivas, no entanto necessita de estar sempre em plena aprendizagem, pois segundo o DL n.º49/2005, 30 de agosto o docente tem a responsabilidade de uma educação contínua, atualizada e duradoura que leve a “uma prática reflexiva e contínua de autoinformação e autoaprendizagem.” Posto isto, aos docentes é concedida a capacidade de serem autónomos, sociais, exigentes, críticos e a responsabilidade de promoverem práticas que se apoiem em reflexões partilhadas e colaborativas e fomentem o desenvolvimento da autonomia, a inclusão na sociedade e aprendizagens significativas através da participação ativa das crianças (DL n.º240/2001, de 30 de agosto; Alarcão, 2001). Segundo Herdeiro, (2011, p. 11),

o docente é visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança.

Visto a aprendizagem e a mobilização de competências serem consideradas fundamentais os docentes devem promover uma diferenciação pedagógica, adaptando o processo de aprendizagem à particularidade das crianças, conduzindo a uma educação inclusiva “implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos” (Rodrigues, 2001, p. 127). Lopes da Silva, *et al.* (2016), defende que a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam

às características individuais de cada um e atendam às suas diferenças” (p. 10), auxilia a inclusão. Esta diferenciação pedagógica era possível ser analisada na planificação realizada e momento da colocação desta na prática das atividades.

A função docente implica que professores e educadores tenham um papel ativo na construção do currículo (Zabalza, 1999) como “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão, 1999, p. 39), considerando não só aquilo que se pretende que as crianças aprendam, mas também as estratégias e os meios selecionados para esse mesmo fim. Leite (2012) afirma que o principal objetivo do currículo é conduzir e orientar as aprendizagens sendo possível a gestão flexível por parte dos docentes. Posto isto, os docentes possuem uma determinada autonomia que lhes permite melhorar o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais apelativo, relevante, significativo e podem-no adequar mediante as exigências, o que implica que perspetivem uma educação inovadora que não se rege por “um conjunto limitado de práticas” (Leitão & Alarcão, 2016, p. 66), mas sim por ações que transformam “a rotina em atos criativos” (Pires, 2001, p. 174). Esta gestão implica o desenvolvimento de uma visão e perspetiva da educação segundo um perfil inovador com foco na criatividade das práticas.

Um bom docente, segundo Nóvoa (2009), deve insistir na formação contínua e conter orientações, sendo estas construídas na personalidade docente “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1998, p. 28). A primeira orientação diz respeito ao conhecimento que o docente deve ter de maneira a promover aprendizagens significativas nas crianças. A segunda corresponde à cultura profissional, porque é na interação com outros e na partilha de temas que existe aprendizagem. A terceira orientação é o “tato pedagógico” (Nóvoa, 2009), ou seja, deter a capacidade de se relacionar com os outros, a quarta é o trabalho em equipa ocorrido no decorrer da PES “trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28), sendo que a colaboração promove partilha de confiança, valorização dos saberes, tendo sempre em consideração que iremos mais longe juntos do que de forma individualizada. Ao longo da PES foram diversificados os assuntos considerados desafiantes para os profissionais, foi valorizada a importância da metodologia de investigação-ação e o trabalho em equipa que proporciona superar estímulos.

Como última orientação, o dever que o docente assume, vivenciando nas crianças momentos significativos de aprendizagens. Estas orientações segundo Nóvoa (2009) vão ao encontro das dimensões expressas no Decreto-Lei nº240/2001, 30 de agosto. A dimensão profissional ética e social evidenciam a reflexão dos saberes profissionais docentes em função do contexto inserido. A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem diz que o docente deve promover aprendizagens e competências sociais. A dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade remete para a importância da colaboração entre todos os agentes educativos. A dimensão do desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida onde podemos encontrar que a formação contínua do docente se torna essencial para as suas práticas.

Contudo, o docente de perfil duplo possui a mais valia de deter uma maior visão relativamente à avaliação do desenvolvimento da criança, quer a nível físico, emocional e cognitivo consoante a idade da criança. Este perfil possibilita ao docente compreender e conseguir uma melhor e mais fácil transição das crianças entre os níveis educativos, precisamente entre a EPE e o 1ºCEB. Em conformidade com Serra (2004) este perfil possibilita uma melhor compreensão às questões da transição e de continuidade educativa, simplificando o seu processo. A aptidão e a formação para o perfil duplo progridem uma visão holística do desenvolvimento da criança, oferecendo uma prática que coloca esta no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, no qual tem voz ativa em todo o processo, é escutada e participa ativamente.

Concomitantemente, este perfil, torna-se importante nas transições como foi evidenciado anteriormente sendo as transições fulcrais para o passar da criança de um ciclo para outro. Perante isto,

a transição é vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto (Castro & Rangel, 2004, p. 135).

A transição é um processo complexo para a criança, na medida em que são evidentes diferenças entre os contextos. A EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Enquanto a EPE “é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos”

(Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 2007), o 1.º CEB não é facultativo, sendo de cariz obrigatório. Outra diferença constatada prende-se com a forma como a avaliação é feita nos dois contextos: na EPE existe uma “diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4), enquanto que no 1.º CEB imperam os momentos de avaliação sumativa que, como o próprio nome indica é um “sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa” (Abrantes et al., 2002, p. 38).

A EPE caracteriza-se por uma aprendizagem através do jogo, da autonomia, do trabalho de grupo e pela prevalência das relações entre o educador-criança e criança-criança em dicotomia direta com o 1.º CEB onde predomina a aquisição de conhecimentos, a subordinação da criança face ao professor, o trabalho individual e a preferência pela relação professor-aluno (Nabuco, 2002). A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a anterior numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação (Canoa, 2015).

González, Muñoz e Zubizarreta (2019) referem a existência de dois tipos de transições: as verticais e as horizontais. Pode-se definir as transições horizontais como momentos que fazem parte da vida quotidiana das crianças que frequentam instituições educativas, nomeadamente as transições do ambiente familiar para o contexto da organização educativa. As transições produzidas e instituídas pelos sistemas educativos em que a idade da criança origina a transição de uma etapa para outra designam-se transições verticais (Lopes da Silva et al., 2016).

As transições verticais fundamentam-se em dois grandes referentes, mais concretamente, numa forma de conceber o desenvolvimento infantil e de entender o currículo escolar. No que diz respeito às conceções acerca do desenvolvimento infantil, este não pode ser considerado um processo caracterizado pela existência de determinadas fronteiras nitidamente definidas, nem como um processo linear determinado por um conjunto de processos de aprendizagem contíguos, mas sim como uma exibição de competências que são moldadas em virtude de um processo integrador dos diferentes estágios evolutivos pelos quais a criança passa. De modo a que as transições possam ser

positivas, é necessário um equilíbrio entre a mudança e a continuidade da aprendizagem, de maneira a que a nova etapa surja partindo do que a criança já sabe e é capaz de fazer (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

De acordo com Formosinho (2016), as transições educativas submetendo-se à forma de como são vividas, podem ser generativas ou degenerativas, podendo construir uma situação de paragem, regressão ou insucesso. A natureza da experiência de transição depende de como estas são vividas pelas crianças, pela família e pelos profissionais. O resultado do processo de transição pode provocar efeitos negativos em alguns alunos devendo-se, sobretudo, à mudança do ambiente escolar e dos contextos, influenciando a predisposição do aluno para aprender, comprometendo a sua motivação e, conseqüentemente, baixando a sua autoestima (Bento, 2007).

A participação na EPE traz benefícios académicos e sociais, pois provocam nas crianças efeitos relativamente às suas aprendizagens. Além dos benefícios para a vida social e afetiva das crianças, favorece ainda a integração da escola promovendo melhores desempenhos, funcionando como um fator de contribuição para as igualdades de oportunidades e de um bom sucesso educativo. Uma boa transição de níveis de ensino é um fator muito importante na vida futura das crianças, pois e de acordo com Petriwsky e Taylor (2005, citado por Vasconcelos 2009),

as transições na vida das crianças e dos jovens, ou mesmo dos adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afectivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Ao contrário, as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem (p. 49).

Deve-se ter em atenção que as transições constituem um período emotivo, durante o qual a criança pode perder o sentido de identidade e de posse, tendo uma grande influência no seu sucesso escolar.

Nas práticas de transição o acompanhamento da família no processo educativo desenvolve um sentimento de segurança essencial para que as crianças se sintam motivadas a aprender e desenvolvam pensamentos positivos em relação à escola (Bastos, 2007). Neste processo, o envolvimento familiar é de importância extrema e este deve, em conjunto com a instituição de ensino, estabelecer uma relação de partilha de informações e de responsabilidade. A família deve encarar um papel de facilitador, lembrando-se sempre das “experiências, expectativas, medos e sensações pois poderá facilitar a realização

de atividades que favoreçam a transição e que ajudem na adaptação dos mais pequenos ao ambiente escolar” (Castro, Ezquerro, & Argos, 2012, p. 538). Não havendo esta continuidade, o processo de transição fica comprometido, evidenciando alguns riscos com efeitos prejudiciais para todos os intervenientes (Sim-Sim, 2010). Rosa (2018), sugere que a melhor estratégia a seguir é a continuidade pedagógica e a de

promover o envolvimento dos encarregados de educação com o percurso escolar das crianças” através de “reuniões de pais acerca do processo de transição escolar; dinamização de atividades em sala de aula, por parte dos pais; nota informativa acerca da evolução do aluno ao longo do período letivo (p. 12).

Contudo para que a aprendizagem seja realizada é necessário que a criança se sinta interessada e disposta aprender.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-escolar, segundo a Lei 5/97 de 10 de fevereiro, salienta-se como a primeira etapa na educação básica que se prolonga no processo de educação ao longo da vida do ser humano. Uma vez que esta se assume como “complementar da ação educativa da família” (capítulo II, artigo 2º), pretende “estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º).

De acordo com Lopes da Silva, et al., 2016, o educador é o principal interveniente de todo o processo educativo no que concede à elaboração, planificação e desenvolvimento do currículo, contribuindo para a formação de crianças no processo de ensino e aprendizagem. Também, segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, este tem a sua intervenção no contexto caracterizada por etapas. As atividades devem ser planificadas mediante as necessidades e interesses das crianças e zelar pela organização de um ambiente educativo estável e agradável, oferecendo vastas oportunidades de aprendizagem.

É fundamental que o educador promova uma boa relação com as crianças desenvolvendo nelas um sentimento de segurança afetiva e social (DL 241/2001 de 30 de agosto). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proporciona aprendizagens contínuas e atuais quando estas acontecem em colaboração com outras crianças, na medida em que o trabalho colaborativo foi uma das metodologias utilizadas por se considerar fulcral na formação de uma criança. Assim sendo, cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança que acontece através da interação entre “maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 8). As escolhas e perspectivas de cada criança devem ser debatidas com o restante grupo sendo que estas devem aprender a auxiliar as suas ideias e a respeitar ideias dos outros, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Deve ainda ocorrer uma coerência entre o cuidar, uma vez que o educador é também um cuidador daquelas crianças, tendo em consideração o desenvolvimento da criança e do profissional (Marta, 2015).

O currículo na EPE é visto como “um objecto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo” (Gimeno, 1998:119, citado por Diogo e Vilar, 1998, p. 6). Assim, o educador de infância deve gerir o currículo perante as necessidades e fragilidades que encontrar no grupo, sendo reflexivo e investigativo, estudando todas as etapas do ciclo de observação, planeamento, ação e reflexão sobre as práticas (Lopes & Silva, 2010). Essa informação deve ser organizada e refletida através do processo de avaliação em contexto de EPE dando lugar a uma ligação inseparável entre a planificação, reflexão e a avaliação (Lopes da Silva, et al., 2016). Para essa avaliação e sempre que necessário o docente deve recorrer a grelhas de observação direta avaliando o desempenho e a aprendizagem das crianças, sendo que foi um instrumento utilizado pelas docentes estagiárias.

De acordo com a (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril) sobre a avaliação na EPE, esta deve ter em consideração distintos princípios como: utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo variados; valorização dos processos da criança; promoção da igualdade de oportunidades; deve apresentar um carácter holístico e contextualizado do processo de

desenvolvimento e da aprendizagem da criança; deve haver uma conformidade entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo da EPE. Nesta mesma circular são salientados os instrumentos que se devem utilizar para essa mesma avaliação, sendo eles a observação, as entrevistas, as narrativas, as fotografias, gravações, os registos de autoavaliação, portefólios construídos com e pelas crianças, questionários e outros instrumentos que se achem referentes para a realização da avaliação da criança.

Assim, as OCEPE, tornam-se indispensáveis pois auxiliam o educador na construção e gestão do currículo na EPE (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5), encontrando-se divididas em três secções – Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. As áreas de conteúdo de Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação bem como de Conhecimento Mundo, apesar de se encontrarem segmentadas neste documento e com os seus próprios objetivos, não são fixos, permitindo que se interliguem em diversos pontos, promovendo um desenvolvimento holístico na criança de maneira a que o educador possa realizar uma avaliação contínua através de todos os momentos guardados.

Uma forma de compreender se os objetivos foram atingidos é através da documentação pedagógica. Esta é uma parte essencial e necessária, uma vez que permite, ao educador, analisar o trabalho que é desenvolvido pelas crianças e a forma como estas constroem o seu próprio conhecimento. Neste sentido, a documentação pedagógica é considerada uma estratégia que permite, a análise, a interpretação e a compreensão que apresentam a criança como um ser competente e participativo, onde se deve “planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem e avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.53).

Os modelos curriculares que apoiaram a prática pedagógica da docente estagiária: High/Scope, Reggio Emilia, MEM e Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que esta advém de alguns modelos curriculares. Enquadrando-se numa perspetiva socioconstrutivista em que a criança é construtora do seu próprio conhecimento, a prática da docente estagiária refletiu-se numa perspetiva pedagógica que se inclui no paradigma socio construtivista.

Os modelos curriculares resultam de diferentes teorias que fazem compreender como é que a criança se desenvolve, quais os seus processos de

aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos de forma a construir ambientes educativos adequados ao desenvolvimento da criança. Os modelos curriculares e as abordagens curriculares são consideradas gramáticas pedagógicas “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar a ação, na ação e sobre a ação.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Assim, o modelo High Scope propõe que a educação aconteça pela ação da própria criança, assumindo o educador o papel de gestor de ideias, que proporciona várias experiências significativas e ajuda a criança a refletir sobre essas mesmas experiências, regendo-se por cinco componentes, bem como, a tomada de decisão, os materiais, a manipulação, a linguagem da criança e o apoio do adulto, caminhando ao encontro daquilo que caracteriza a Pedagogia-em-Participação (Hohmann & Weikart, 2003). Perante este modelo, “o processo de planejar-fazer-rever é o elemento central da rotina diária da High/Scope e é o segmento mais longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 247), pelo que durante a prática pedagógica as crianças detinham voz ativa no processo de ensino e aprendizagem, assim como no que realizavam e ao final de cada dia, era sempre feita uma pequena revisão do que tinham realizado, com recurso ao “jornal estrela”. A diferença deste modelo são as áreas de jogo espontâneo bem aclaradas, neste sentido, este espaço deve estimular diferentes atividades, ser amplo, organizado, ter material variado e em número suficiente, bem como ser seguro (Hohmann & Weikart, 2003). A tomada de decisões, a manipulação, comunicação, linguagem e pensamento devem estar presentes nas práticas, permitindo às crianças manipular e experimentar, averiguando o desenvolvimento da sua autonomia, iniciativa e capacidade de decisão (Hohmann & Weikart, 2003).

Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação. Creio que é isto que faz com que o nosso programa tenha tão bons resultados (David P. Weikart, 1995, citado por Hohmann, 2003, p. 1).

É também importante salientar que “as experiências de aprendizagem pela ação influenciam cada aspeto do nosso trabalho com as crianças e formam o

centro do currículo pré-escolar” (Hohmann, 2003, p. 6). O modelo High Scope, parte das vivências das crianças, dos seus interesses e necessidades e desenvolve ações que promovem o desenvolvimento holístico (Oliveira-Formosinho, 2016). Esta metodologia permite que, através das interações, sejam criados espaços e tempos pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

No modelo curricular de Reggio Emilia o ambiente educativo “sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo, sendo eles os educadores, os pais e as crianças” (Lino, 2007, p. 102). Tendo em consideração o estímulo do trabalho cooperativo e a interação social, a “pedagogia das relações” foi vivenciada no contexto de EPE estimulando a criação de relações entre culturas e a interação entre todas as crianças através do desenvolvimento de atividades em pequeno e grande grupo e em trabalhos por projeto. Assim o trabalho por projeto realizado com as crianças da EPE e explicito no capítulo III, deste documento, mostra a participação de todos os intervenientes, o desenvolvimento de competências e saberes e a capacidade de a criança trabalhar com os outros em harmonia (Vasconcelos, 2011). Assim, o principal objetivo dos educadores deste modelo é de “criar um ambiente agradável e familiar, onde crianças, educadores e famílias se sintam como em casa” (Malaguzzi, 1993, citado por Formosinho, Spodek, Brown, Lino, e Niza, 1998, p. 101). A criança é o centro da ação e tudo se desenrola em torno desta, baseado na pedagogia da escuta onde “escutar é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar, conhecer e legitimar as diferenças...Escutar significa estarmos abertos à mudança” (Rinaldi, 1998, citado por Formosinho, et al., 1998, p. 101).

No que concerne à avaliação no modelo High Scope esta é realizada de forma individual através de portfólios, sendo que onde foi realizada a sua PES, a avaliação das crianças do grupo, era realizada com o mesmo instrumento de avaliação

na avaliação não importa como ou o que a criança aprende. O que a criança sabe ou sabe como fazer não é grande meta, o que importa é o que a criança pode fazer se os adultos forem capazes de criar um contexto onde só, com os pares ou com os adultos a criança possa entender o significado da vida -aprender o desejo de aprender (Rinaldi, 1998, citado por Formosinho, et al., 1998, p. 117).

Outro modelo curricular importante de evidenciar é o Movimento da Escola Moderna (MEM). Para os docentes do MEM a escola “define-se como um espaço

de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Formosinho, et al., 1998, p. 141). Para a estruturação da ação educativa, MEM consta com sete princípios, sendo eles, segundo (Formosinho, et al., 1998, p. 142-144):

- Os meios pedagógicos veiculam entre si, os fins democráticos da educação;
- A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, na arte e no quotidiano;
- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;
- As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade;
- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula atores comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

No contexto onde foi realizada a prática vivenciavam-se algumas momentos do modelo curricular MEM, pois as crianças eram de diferentes níveis etários, o que se observou uma grande entreaajuda entre estes. Assim, inscreviam-se para partilharem novidades com os restantes colegas, visto ser um grupo grande, necessitavam de realizar uma inscrição para que pudessem partilhar com os restantes colegas a novidade que tinham. Segundo (Formosinho, et al., 1998, p. 146),

Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa no jardim de infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, é da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.

O papel do educador neste modelo na EPE, “assumem-se como promotores da organização, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantem e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Formosinho, 1998, p. 155).

Já a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Formosinho, Gambôa, s.d, p. 55). Nesta metodologia o foco é, maioritariamente, uma solicitação, de algum ato ou interesse das crianças para iniciar o projeto,

para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura, mas que para tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si problematidade, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua (Formosinho, Gambôa, s.d., p. 56).

Esta metodologia é muito rica, pois o ensino e a aprendizagem passa por projetos que resultem dos interesses, necessidades das crianças tornando o papel do docente diferente do transmissivo de conhecimentos. O papel do docente nesta metodologia é de mediador, ou seja, de ajudar as crianças a definirem o seu projeto e orienta-los na realização de diversas tarefas desta metodologia. Cabe ao docente, ajudar, sugerir atividades, encontrar em diferentes fontes a informação pretendida, a ultrapassarem as dificuldades e ainda na avaliação do respetivo projeto que estão a desenvolver. É importante que este processo de ensino aprendizagem se oriente por situações problemáticas, permitindo assim que as crianças compreendam os fenómenos que os rodeiam, sendo o papel do docente de orientador.

Esta metodologia é importante na formação de docentes, pois parte das necessidades e interesses das crianças, fazendo sempre com que estas tenham “um papel ativo em todo o processo, desde a elaboração, à planificação e à realização das atividades de desenvolvimento do projeto e ainda à avaliação do mesmo e das aprendizagens dos alunos” (Ferreira, 2008, citado por Ferreira, 2009, p. 151).

Apesar de poderem adotar qualquer modelo nas salas de Jardim de Infância, a metodologia de trabalho de projeto “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 8). A metodologia de trabalho de projeto, é desenvolvida com as crianças, com o educador e também com ajuda dos assistentes operacionais. Segundo Irene Lisboa, citado por (Vasconcelos et al., 2011, p. 9), “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”. O trabalho de projeto divide-se em fases, sendo elas a “Fase I- Definição do problema; Fase II-

Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III- Execução; Fase IV- Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos, 2011., p. 14-17).

Na primeira fase, formula-se o problema a trabalhar e as questões a investigar, na segunda fase a elaboração da planificação do projeto a realizar e previsões possíveis do mesmo, na terceira a execução, as crianças pesquisam sobre o que querem saber, que pode ser através de registos gráficos, entre outros, na última fase de divulgação e avaliação é onde é exposto aos outros o trabalho realizado durante o decorrer do projeto mostrando assim a evolução da criança para o projeto. A avaliação pode ser considerada “uma autentica metodologia para melhor ensinar e aprender” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 109, citado por Ferreira, 2009, p. 148).

Assim sendo, a MTP, constitui uma oportunidade vantajosa para o desenvolvimento de competências profissionais importantes para o exercício da docência, pois é mais relacionada com uma prática avaliativa que ajuda as crianças a aprender.

Uma vez que no terceiro capítulo deste relatório é elencado e explícita a MTP do projeto construído com e pelas crianças do grupo da PES, em contexto de EPE, torna-se importante realizar uma breve abordagem sobre a importância da literacia no contexto já supracitado, sendo o projeto desenvolvido relacionado com a leitura. Perante isto quando se aborda o termo “Aquisição da Leitura”, é imprescindível não relacionar com o termo “Literacia Emergente”.

Foi notório a interação das crianças com a Área da Leitura, sendo que a criança desenvolve várias características que o conceito de Literacia Emergente assume. Com isto foram visíveis alguns comportamentos, tais como, o manuseamento do livro de forma adequada, o desenvolvimento da linguagem oral, passando do visual para o oral, a imaginação das crianças e a destreza da motricidade fina.

Segundo Teale e Sulzby, como características principais, o papel atribuído à criança assenta em alguns pressupostos, sendo eles, “o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e escrita, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade envolvente” (Mata, 2006, p. 18), “a criança vai-se desenvolvendo enquanto leitor/escritor, não sendo pertinente considerar que a leitura precede a escrita, ou vice-versa” (Mata, 2006, p. 18); “as crianças desenvolvem um trabalho crítico

cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos 6 anos;” (Mata, 2006, p. 18); “as crianças vão aprender a linguagem escrita através de um envolvimento participado. Este envolvimento decorre quer em situações individuais de exploração, quer em interação com outros” (Mata, 2006, p. 18); “embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas de modos diversos e em idades diferentes.” (Mata, 2006, p. 18). Como refere (Fernanda Leopoldina Viana, 2002, p. 27),

(...) ao ingressar no ensino formal muitas crianças fizeram já descobertas importantes sobre a linguagem escrita, descobertas essas que lhes poderão assegurar êxito no desempenho escolar, nomeadamente ao nível da leitura. Por exemplo, as crianças a quem foram lidas muitas histórias, quando entram no ensino formal são já capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem.

Após pesquisas realizadas conclui-se que é de extrema importância as crianças desde cedo entrarem em contacto com livros, revistas, jornais, postais, entre outros, para estimular a aprendizagem da leitura. É notória a evolução a nível pessoal e interpessoal das crianças quando estas se encontram familiarizadas com a leitura, pois estas desenvolvem vários pontos e estratégias consoante a idade. A aquisição da leitura é um processo contínuo e gradual que depende muito da capacidade de os outros envolverem a criança em atividade de literacia. Inicia-se nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instituição formal, as competências da leitura, da fala e da escrita desenvolvem-se em simultâneo e para isto é necessário que a criança mantenha contacto com livros, conto de histórias e que seja estimulada nesse sentido. Este processo desenvolve-se em ambientes de literacia, quer em situações de jogo ou de interação com outras crianças e adultos, como acontece na área da leitura onde a criança conta a história aos colegas.

Ao estar em contacto constante com livros a criança desenvolve também o princípio direcional, a criança aprende que no nosso código escrito escreve-se da esquerda para a direita e no final da linha voltamos ao lado esquerdo. A criança para aprender a ler tem de estar em contacto com imagens/ilustrações para começar a dar significado às cores e às formas e com isto atribuir-lhe um significado.

3. ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB prevê-se que seja frequentado por crianças com idades compreendidas entre os 6 e aos 10 anos de idade, assumindo um carácter “universal, obrigatório e gratuito”, abrangendo quatro dos nove anos totais previstos de Ensino Básico (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6º). Neste ciclo pretende-se assegurar uma formação a todos os sujeitos promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural, gerando condições que promovam o sucesso escolar e educativo de todas as crianças (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986; Decreto-Lei n.º 54/2018). No 1º ciclo existem objetivos particulares, que têm em especial atenção as particularidades do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões, plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo n.º 8).

Neste nível educativo a monodocência é vista como “a responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma” (Vale & Mouraz, 2014, p. 86), mas conforme a Lei 46/86 de 14 de outubro, a monodocência pode ser coadjuvada. Assim, o docente principal responsável pelo ensino aprendizagem é coadjuvado em várias áreas especializadas por outro docente fazendo com que o ensino seja globalizante permitindo que este conheça melhor as suas crianças, porque está em pleno contacto com estas adaptando a sua prática às necessidades das crianças em causa. Perante isto, Alonso e Roldão (2005) elencam quatro competências que os docentes devem ter em consideração para uma boa prática perante as crianças, sendo elas a análise crítica, a flexibilidade, a colaboração e valorização da teoria, valorizando a forma de pensar e de agir de cada profissional, criando eventualidades de sucesso na tarefa pedagógica.

Portanto, a função docente é muito importante e rica existindo um currículo. Esse currículo é baseado numa matriz curricular que estabelece as áreas curriculares, assim como as horas mínimas que devem ser afeiçoadas a cada uma das respetivas áreas (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Numa perspetiva prática e dinâmica, “o currículo é um objeto que se constrói no processo de

configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo” (Gimeno, 1988, p. 119, citado por Diogo e Vilar, 1998, p. 6).

Na gestão do currículo os docentes devem ter sempre em consideração as características individuais de cada criança para que estas adquiram competências de diversos níveis, tanto a nível social, como pessoal e teórico, para um bom percurso escolar “diferenciado e significativo” (Roldão, 1999, p. 28).

O 1.º CEB abarca com uma carga horária de 25 horas semanais para as áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, apoio ao estudo e Oferta complementar. O currículo mais recente (DL nº 55/2018 de 6 de julho) complementa com o Perfil do Aluno e com as Aprendizagens essenciais (Despacho nº 6944-A/2018 de julho), estando estas direcionadas para a planificação, a idealização e avaliação no processo ensino aprendizagem. É da responsabilidade dos docentes gerir o currículo e realiza-lo conforme as necessidades e o plano da turma e ainda proporcionar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei das Bases do Sistema Educativo, artigo 7º, alínea b, 1986). O docente deve ter em consideração que cada criança é uma criança e que possui as suas individualidades, capacidades e dificuldades distintas (Tomlinson, 2008). Perante isso, Sanches (2005, p. 133) refere que “a diferenciação corresponderá à diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa”.

Assim, torna-se imprescindível que o docente proporcione um bom ambiente para que todas as crianças se sintam bem e parte daquele público, fazendo com que se promova o desenvolvimento de conhecimentos, a autoestima da criança para que estas sintam vontade em aprender e não vejam isto como uma obrigação, propondo diversificadas ideias e soluções para que tenham uma aprendizagem eficiente.

Começamos pelas atitudes, não só as nossas, como profissionais de educação, mas também as da sociedade em geral, que devem servir de alicerce a este grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão. Sem elas o prédio ruirá ou nunca será construído. Haverá,

portanto, que aceitar este princípio humanista como aquele que dará oportunidade, a todos os alunos, a uma educação igual e de qualidade (Rodrigues, 2001, p. 128).

Apesar da existência de um currículo orientador, cabe ao docente a responsabilidade em organizar da melhor forma possível, não se deixando cair na rotina tornando a gestão do mesmo flexível, devendo “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p. 25). Assim, é inevitável não mencionar a flexibilidade curricular, pois esta permite a gestão flexível, impulsionando as competências transversais e transdisciplinares, através da ligação existente entre conhecimentos, capacidades, valores e saberes (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018).

O docente deve ser o gestor do currículo e promover aprendizagens ricas e significativas perante o nível de ensino em que se encontra, utilizando diferentes tipos de recursos e estratégias. Assim, “é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas, educadores assim motivados servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos” (Alencar e Oliveira, 2012, p. 543), ou seja, a existência de aulas mais criativas e dinâmicas, podendo ocorrer articulação das diferentes áreas curriculares visto a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinariedade serem muito importantes no ensino aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade diz respeito à articulação existente entre duas ou mais disciplinas, ocorrendo processos de ligação entre ambas (Leite, 2012). Já na transdisciplinaridade não há existência de fronteiras entre as diversas áreas “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas” (Leite, 2012, p. 89). Na multidisciplinaridade as disciplinas “[situam-se], geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p. 89), sendo com isto promovido o desenvolvimento holístico das crianças. Com esta flexibilidade ocorre então a articulação curricular tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo.

Assim, visto o currículo ser gerido de forma flexível pelo docente adaptando este aos interesses e necessidades das crianças é importante salientar-se a diferenciação pedagógica, pois a PES promoveu uma visão socio construtivista e humanista, sendo que, esta última desenvolve “a inclusão como exigência, a

contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, visando valorizar o saber e a atenção às diferenças (Martins, 2017, p. 6). Perante isto, cabe à escola realizar uma adaptação curricular tendo como base as características socioeconômicas e culturais de todas as crianças, assim como as que apresentam NAS, pois como refere Carvalho (2018, p. 63),

Para ensinarmos de uma forma consequente com o estado inicial dos nossos alunos, temos de procurar descobrir que predisposição, que recursos e capacidades gerais e que conhecimentos prévios eles têm. Estas são as cartas com que iniciamos cada jogada de partida. Não é indiferente começarmos com um par de nozes ou com três ases, mas temos de começar com o que há, e construir o nosso jogo a partir daí (Ausubel, Novak e Hanesian, s/d, cit. Por Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, & Zabala, 2001, p. 73).

A escola é vista como um local que deve sempre dar valor à identidade de cada criança, à autonomia, aos valores e à comunidade, pois deve valorizar o que cada criança leva consigo para a escola, bem como as suas inquietações, vontades e interesses cumprindo assim todos os objetivos, explicitando cada vontade levada pela criança. Esta explicitação faz com que ocorra sucesso, pois o esforço para a criação de materiais, atividades interessantes, assim como a devida análise dos mesmos, são caracterizadas como trabalho cooperativo e um comprometimento nos processos das práticas (Zabalza, 1994, p. 1).

O DL nº 54/2018 de 6 de julho, art. Nº5 define “as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos”. Assim, a educação é destinada a todos, não sendo aquela que se precisa de baixar o nível de exigência, mas sim uma diferenciação da aprendizagem, tendo em consideração os ritmos de aprendizagem de cada criança, fazendo um ajuste às suas características pessoais e coletivas. Assim (Savater, 1997, p. 20, citado por Carvalho, 2018, p. 87), afirma que, “enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, temos o direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos [...]. Mas enquanto educadores, temos apenas o dever de ser otimistas!”. Só assim, poderemos aceitar o desafio de construir diferente, para a melhoria da aprendizagem das crianças, pois segundo (Gardner, citado por Sabino, s.d, p. 421) a respeito das inteligências múltiplas, estas “[podem], de modo geral, contribuir de forma relevante com o contexto escolar, e, de modo particular,

fomentar o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem”.

Posto isto, o docente deve ter em foco as ideias das crianças para construir e planejar o processo de ensino e aprendizagem, sendo também importante a integração de recursos didáticos para uma melhor e maior diversidade na aprendizagem das crianças como referido anteriormente, inclusive recursos digitais como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Posto isto, “a introdução das TIC constitui uma oportunidade para a renovação das práticas para a refundação de um novo paradigma educacional, centrado na gestão curricular, organizacional e pedagógica” (Escola, Flores & Peres, 2011, p. 438). Com o recurso às TIC as crianças passam a ter um papel mais ativo e participativo na sua aprendizagem. A partir das tecnologias é viável “inovar, recriar e redesenhar” (Escola, Flores & Peres, 2009, p. 5765) as práticas dos docentes pois com a utilização de boas ideias as crianças são capazes de ver o mundo de outra forma. Contudo, os manuais são os que prevalecem nas escolas, mas poderão ser utilizados de forma mais criativa pois, por vezes, muitas das escolas já possuem um quadro interativo dando a motivação que estimula, envolve, alegra e traz felicidade ao processo de ensino e aprendizagem (Quadros-Flores & Ramos, 2016). Os manuais são muito utilizados pelas crianças e têm “a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente” (Santo, 2006, p. 107). São também visíveis diversificadas funções que o manual traz às crianças, segundo (Gérard & Roegiers, 1998, citado por Santo, 2006, p. 107) são,

- 1) Função de transmissão de conhecimentos; a 2) Função de desenvolvimento de capacidades e de competências; a 3) Função de consolidação das aquisições e aprendizagens; a 4) Função de avaliação das aquisições; a 5) Função de ajuda na integração das aquisições e a 6) Função de educação social e cultural (p.87). As primeiras (nível 1 a 3) estão diretamente relacionadas com as funções relativas ao aluno porque orientadas para as aprendizagens escolares. As restantes inscrevem-se nas funções de ligação das aprendizagens à vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão.

Deste modo o manual “implica uma abordagem de ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta, contextual e significativa, através da qual eles podem levantar as suas próprias questões e construir os

seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1999:10, citado por Santo, 2006, p. 108). Apesar do uso do manual a tecnologia para a criança pode ser observada como um facilitador da sua aprendizagem, porque facilita no processo de investigação, como pode ser verificado nas atividades desenvolvidas na PES, sendo que apenas uma atividade foi desenvolvida presencialmente e três outras atividades desenvolvidas à distância, razão pela qual será elencada no terceiro capítulo deste relatório. Perante esta situação do ensino à distância as TIC tornaram-se imprescindíveis no ensino e aprendizagem das crianças, pois implicava que todos os encarregados de educação disponibilizassem de um dispositivo móvel para a realização das tarefas propostas pelo orientador cooperante, bem como pelas docentes estagiárias, de maneira que o uso das TIC “são actos favoráveis a um contexto de mudança” (Quados-Flore, Peres & Escola, 2009, p. 5765).

Muitas das vezes, quando a criança levava para casa como trabalho de casa alguma investigação sem dúvida que a ajuda do adulto era indispensável, bem como, a relação escola família. Contudo apenas era observada a partir destes momentos, por isso, o docente deve ter uma boa relação com “as famílias e com a comunidade, proporcionando nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha as aprendizagens” (DL nº 240/2001 de 30 de agosto). Segundo Polonia e Dessen (2005), a família e a escola compõem os dois principais ambientes de desenvolvimento, tornando-se fulcral que sejam executadas medidas que garantam a aproximação entre os dois contextos, de modo a identificar as suas unicidades e também similaridades, nomeadamente no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Face à pandemia atravessada esta relação escola família foi vivenciada de forma minuciosa, pois sem a participação e a relação destas o trabalho desenvolvido seria, sem dúvida, muito mais limitado e não eficaz.

Assim, o docente deve estabelecer contato com as famílias, convidando estas a participarem em reuniões, festividades, entre outros para que haja uma maior ligação entre todos os intervenientes, pois a escola e a família são os pilares destas crianças, assim o docente ao deter uma boa relação com a família, trabalham em colaboração, ou seja, com os mesmos objetivos. Em conformidade com o supracitado da relação da escola com a família é notório

referir a importância da afetividade, assim e segundo (Pinto, 2005, citado por Pereira, Coelho & Vieira, 2012, p. 7) é considerado que o

conceito de afetividade é extremamente amplo, pois pode estar ligado a carinho, amor e ternura como um estado psicológico, que permite mostrar sentimentos, mas também pode estar relacionada a termos como emoção, atenção e motivação. Em resumo, os afetos são formados por personalidade, atitudes e valores pessoais, ambiente em que a criança é formada, condições sociais e materiais, atitudes de não violência, entre outros.

A criança ao entrar na escola vive novas experiências onde tudo é novo, esta deseja ser amada e bem acolhida. Neste primeiro momento, o docente deve estar consciente da importância do papel que desempenha nesse processo, pois deve oferecer condições necessárias para que esta “se sinta amada, protegida e desenvolva os aspectos intelectual, emocional, social e afetivo, propiciando às crianças o desenvolvimento de suas competências e habilidades de modo a aprender, refletir e ter autonomia, tornando-os capazes e participantes na construção do conhecimento” (Pereira, Coelho & Vieira, 2012, p. 10). Posto isto, a afetividade é fundamental para a formação de indivíduos satisfeitos e capazes de participarem de forma ativa na sociedade, instituindo suportes para a formação da personalidade, da inteligência e da vida emocional e social da criança.

Para terminar o presente capítulo, importa abordar a avaliação, sendo um momento importante na vida da criança, porque tendo em atenção as aprendizagens e as competências definidas pelos documentos orientadores de cada ano de escolaridade estes estão perante avaliações, pela avaliação interna por parte do docente titular da turma, e por parte externa pelo Ministério da Educação. Segundo o DL n.º 17/2016 de 4 de abril a avaliação “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o processo escolar e certifica as aprendizagens desenvolvidas”. Esta avaliação contém três tipos, sendo elas a diagnóstica, formativa e sumativa. A diagnóstica “sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, art. 24.º), normalmente realizada quando as crianças regressam para a escola, ou seja, como forma de o docente conhecer cada criança, de maneira a que, aplica estratégias de diferenciação pedagógica. A avaliação formativa deve ser “contínua, diversificada, desencadeadora de um *feedback* construtivo, com critérios claros e inteligíveis. Porque só assim as práticas de avaliação poderão servir uma pedagogia diferenciada, sendo

colocadas ao serviço da melhoria das aprendizagens” (Cabral, 2016, p. 121). Por fim, a avaliação sumativa que é realizada no final de cada período letivo, terminando como avaliação final no 3º período “tomada de decisão sobre a progressão retenção ou reorientação do percurso educativo” (DL nº 17/2016 de 4 de abril, art. 24º e 25º). A relação da escola com a família, como mencionado atrás, também pode ser vivida no momento da avaliação. Nos momentos de avaliações os pais estão presentes para receberem a avaliação dos seus educandos, destacando-se uma vez mais que a relação escola família deve apresentar relevante importância na vida da criança pois segundo (Sousa, 2018), a escola deve estar sempre predisposta à participação dos pais na vida escolar dos seus educando, nomeadamente, nas fases de avaliação promovendo assim a comunicação e a partilha, mesmo assim ainda é preciso mais para que a escola crie com as famílias um projeto comum de aprendizagem.

Terminando o capítulo é importante salientar que é de a responsabilidade do docente articular o currículo perante as singularidades de cada grupo, potenciando aprendizagens ricas e significativas para o sucesso da aprendizagem de cada criança.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Com o decorrer do tempo as crianças lidam com distintos e variados ambientes, fazendo com que tenham efeito no seu crescimento e desenvolvimento, quer a nível cognitivo quer a nível emocional. A escola é um dos sítios onde as crianças estão na maior parte do seu tempo, perante isso, é necessário que a escola estimule e desenvolva a criança deixando-a participar e ser um agente ativo nas suas aprendizagens. Assim o processo de observação é fundamental porque permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), possibilitando compreender o ambiente educativo, assim como as interações estabelecidas entre todos os agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem.

O presente capítulo refere-se aos contextos onde se desenvolveu a PES iniciando-se com uma apresentação e caracterização do Agrupamento e da Instituição e seguidamente a caracterização do ambiente educativo da EPE e do 1.º CEB, tornando-se essencial referir a descrição do ambiente educativo onde foi desenvolvida a PES. Serão referenciados também os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas capacidades, tendo sempre em consideração as crianças como o foco da aprendizagem. Em último, será abordada a metodologia investigação-ação utilizada ao longo da PES.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto educativo onde se realizou a PES pertence ao ensino público e encontra-se na área do grande Porto, sendo um agrupamento composto por nove escolas básicas sendo que está localizado num meio em que as atividades económicas estão mais direcionadas aos setores secundário e terciário (PE, 2018-2021).

O Projeto Educativo do Agrupamento tem como missão “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, onde as crianças possam encontrar um lugar acolhedor e em boas condições para o seu crescimento e desenvolvimento e ainda a inclusão no desenvolvimento das competências (PE, 2018-2021). Na proximidade do contexto existe uma Unidade de Saúde, uma esquadra da PSP, uma corporação de Bombeiros, agências de seguros e várias associações culturais, sociais, desportivas, recreativas, nomeadamente: Orfeão, Clube de Futebol, vários ginásios para a prática desportiva, Grupo Folclórico, Grupo Desportivo e Recreativo da Fábrica da Cerâmica, Bombeiros Voluntários, e ainda o auditório municipal. A localidade é servida por transporte ferroviário, o qual possui ligação ao Metro do Porto, para além de outros serviços de transporte público, nomeadamente uma rede de transportes rodoviários (PE, 2018-2021).

O agrupamento usufruía de várias parcerias e protocolos com distintas instituições e empresas permitindo assim 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, CERCIGAIA, SulDouro, Porto Editora (Escola Virtual), o Centro de Formação Aurélio Pais dos Reis, a Associação de Voleibol do Porto e a Escola Segura (PE, 2018-2021).

Todos os estabelecimentos do agrupamento asseguravam atividades de animação e de apoio à família na EPE e componente de apoio à família no 1.º CEB. A Escola Básica onde se realizou a PES, com valência de 1.º CEB e EPE, era composta por dois edifícios separados um do outro por cerca de 50 metros. O edifício onde funcionava o 1.º ciclo tendo capacidade para quatro turmas. O Jardim de Infância funcionava num edifício de raiz, construído em 2007 com capacidade para dois grupos. Para além das duas salas, detinha um gabinete e sala de apoio às AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família) e uma cantina, que servia também os alunos do 1.º ciclo. As Atividades de Enriquecimento Curricular eram lecionadas nas instalações escolares, na antiga

Casa do Professor, que também albergava a sala de professores (PE, 2018-2021).

O Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) encontrava-se sediado na Escola Básica e com extensões em todos os estabelecimentos de educação e de ensino do agrupamento onde a sua ação se manifeste necessária. Mobilizava respostas educativas perspectivadas de forma integrada com enfoque em competências específicas difíceis de serem desenvolvidas noutros contextos. A ação do CAA articulava-se com a ação desenvolvida no grupo de cada criança, convocando todos os intervenientes no processo educativo. No sentido de assegurar condições para uma efetiva inclusão das crianças e jovens, era de evitar a concentração de demasiados alunos, com medidas seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem, na mesma escola do 1.º ciclo ou jardim de infância (PE, 2018-2021). O Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu a PES era um Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce no Concelho, estando as docentes integradas em três Equipas Locais de Intervenção (ELI) em dois concelhos próximos. As docentes da Intervenção Precoce intervêm com famílias e crianças integradas em creches, jardins de infância privados e públicos, amas ou domicílios no concelho, com o objetivo de identificar e atuar o mais precocemente na prevenção e apoiar a resolução de limitações que possam pôr em causa o desenvolvimento pleno de cada criança e a sua inclusão social (PE, 2018-2021).

A relação entre o pessoal docente e o pessoal não docente quer do JI quer do 1.º CEB era sustentada nos sentimentos de respeito, prazer, valorização, entendimento, companheirismo e partilha, pois segundo Marta (2015) para uma escola funcionar bem “devem existir redes de comunicação onde as relações interpessoais se desenvolvam” (p. 91). O pessoal não docente era constituído por cinco assistentes operacionais e uma assistente técnica responsável pelas Atividades de Apoio e Acompanhamento à Família (AAAF). Já o pessoal docente era constituído por duas educadoras de infância, cinco professores de 1.º CEB, uma docente de apoio educativo, uma docente de educação especial e uma psicóloga.

A relação das famílias com a instituição era distinta entre a EPE e o 1º CEB sendo que as primeiras tinham entrada livre nas salas dos seus filhos sempre que fosse necessário e comunicavam com a educadora e com as assistentes operacionais de forma informal. As famílias dos alunos do 1.º CEB não tinham

entrada livre na escola, apenas em momentos agendados previamente com o docente titular.

Relativamente às infraestruturas, no geral, a parte interior e exterior de ambas as instituições são espaços bastante amplos, permitindo que todos os que o frequentam possam realizar atividades livremente e ambas as instituições possuem grande quantidade de luz natural. O espaço exterior permite que as crianças, ao brincar, tenham a oportunidade de desenvolver interações sociais e exploração de diferentes materiais, permitindo assim que as crianças possam desempenhar atividades físicas ao ar livre (Lopes da silva et al., 2016, p. 26), em geral, o espaço contribuía para um sentimento de bem-estar e de segurança.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Jardim de Infância continha uma entrada própria, casas de banho para as crianças, um gabinete, uma sala dedicada às educadoras, um refeitório e espaço exterior próprio. Quer a sala 1, onde decorreu o estágio, quer a sala 2, tinham uma boa iluminação, tamanho adequado e estavam muito bem equipadas. O JI possuía uma sala à entrada onde eram realizados o acolhimento e AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) e onde as crianças, posteriormente, realizavam o lanche da manhã. O espaço exterior era constituído por um espaço de chão mole e este continha baloiços e escorregas para as crianças brincarem e à sua volta continha jardim e árvores. Relativamente aos horários e rotinas de funcionamento do Jardim de Infância, este abria pelas 7:30 e fechava pelas 19:00, sendo que o horário da parte letiva era entre as 9:00 e as 15:30. Após o horário letivo as crianças da EPE ficavam à responsabilidade da assistente técnica.

No que concerne à sala um, onde foi desenvolvida a PES, o grupo era composto por 25 crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, apresentando uma grande heterogeneidade em relação às idades dos elementos do grupo. Assim, no grupo estão incluídas cinco crianças com três anos de idade,

dez crianças com quatro anos e dez crianças com cinco anos. Para além de ser um grupo heterogéneo uma das crianças do sexo masculino tinha nacionalidade venezuelana, sendo que, não comunicava muito com o grupo a não ser que o diálogo estabelecido com ele fosse em Espanhol.

Das 25 crianças, uma delas do sexo feminino, apresentava necessidades adicionais de suporte, mais especificamente mutismo seletivo. Essa criança necessitava de um apoio adicional pois tornava-se imprescindível questionar de diversas formas para que ela conseguisse, através dos gestos, se expressar sendo que esta mesma criança se encontrava a ser acompanhada por psicólogos que algumas vezes se deslocavam até ao JI para reunir com a Educadora e mesmo para observar os comportamentos da criança. Torna-se importante referir que com o decorrer da PES foi visível uma evolução constante por parte da criança, porque inicialmente a mesma não comunicava e com o decorrer das semanas foi começando a sentir mais confiança e já conseguiu realizar um diálogo apenas com a auxiliar educativa, com a Educadora e com as docentes estagiárias, o que foi visto como uma evolução muito significativa por parte desta relativamente ao seu desenvolvimento.

Uma outra criança do sexo masculino encontrava-se a ter um acompanhamento, por parte de psicólogos, porque revelava comportamentos referentes a Transtorno do Espectro Autista, uma outra do sexo masculino, que sendo de nacionalidade venezuelana apresentava dificuldades em verbalizar, apesar que as docentes estagiárias com o decorrer da PES foram percebendo de que se comunicassem em espanhol a criança conseguia perceber e agir perante o que lhe haverá sido dito. No que concerne à equipa educativa esta era constituída por duas educadoras de infância, três assistentes operacionais, uma assistente técnica, contando com dois elementos quatro dias por semana, as mestradas.

Os interesses das crianças baseavam-se na audição de obras literárias e respetiva dramatização, o jogo livre e atividades de expressão plástica. No que concerne às dificuldades, estas evidenciavam dificuldades ao nível de concentração, nomeadamente, serem capazes de ouvir até ao final determinada tarefa, pois depois da explicação muitos deles continuavam por fazer as mesmas perguntas, tendo também dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente, a articulação de palavras.

A sala de atividades era ampla, com cores agradáveis e as janelas todas em vidro, o que fazia com que entrasse bastante luz natural, tornando o clima mais agradável, pois havia entrada da luz durante todo o dia. As vidraças davam para abrir o que tornava a sala arejada e fresca, sendo que nos dias de mais frio, a sala também dispunha de aquecimento. Ou seja, a sala encontrava-se muito bem localizada e equipada, tendo o essencial e desejável para a realização das atividades, provocando situações agradáveis a todos.

Relativamente à organização do ambiente educativo, no contexto de estágio, encontravam-se as seguintes dimensões educativas, o espaço, materiais, tempo, interações, organização de grupo, observação, planificação, projetos e atividades paralelas aos projetos em curso. Quanto aos espaços e materiais, nomeadamente a sala, esta encontrava-se disposta por áreas, para facilitar a construção de aprendizagens significativas nas crianças. As áreas estavam dispostas à volta da sala, exceto a área do tapete, que se encontrava ao meio da mesma, de forma a permitir às crianças uma fácil movimentação pela sala, “Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 83). Ao estar organizada por áreas a criança tem uma melhor perceção da vida do dia-a-dia “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 83).

Algumas das áreas da sala possuíam de um número limite de crianças, para que todas consigam brincar e utilizar os recursos disponíveis de igual forma e também para que a criança começasse a ter a noção de número e também desenvolver a sua autonomia. A sala continha a área da casinha, sendo que esta dispunha da área do quarto, tendo como limite máximo cinco crianças. Aqui, podiam através da imitação, explorar papéis quotidianos e o faz-de-conta. Esta área continha uma cama, bonecos, roupas, calçados, uma tábua e um ferro para passarem a ferro, uma banca, um tanque, uma mesa com quatro cadeiras e ainda alimentos de plástico, para possibilitar uma ligação com a vida quotidiana, sendo notório salientar que esta área era a mais usufruída pelo grupo.

Na sala de atividades tinha a área da biblioteca contendo uma estante com livros de histórias de literatura infantil, para que as crianças pudessem usufruir

deles, pelo que, as crianças nunca a utilizam porque estavam habituadas a que a Educadora levasse histórias e as contasse, por isso, as crianças não sentiam necessidade de usufruir desta área. Depois da fase de observação a diáde analisou que as crianças ao não usarem a área da biblioteca mostrava-se uma reação pouco comum, uma vez que, o grupo adorava ouvir histórias e fazer o seu registo logo de seguida, posto isto achou-se pertinente ser uma área a trabalhar e a modificar para que a criança encontrasse gosto por essa mesma área, pois ao estabelecerem contacto com a área começam a adquirir a literacia. No entanto, uma estratégia benéfica a usar com essas crianças, que talvez resultasse seria o transporte da obra literária até à área do tapete, pois assim a educadora ao contar uma história vinda da área da biblioteca, fazia com que as crianças se familiarizassem com essa área, até mesmo ganharem vontade perante o que ouviram e sentissem a necessidade de ir a essa área para voltar a ter conhecimento dessa mesma história, assim, seria possível que as crianças comesçassem a usufruir dessa área tão importante para o início à literacia emergente “antecipa experiencias que tal permite realizar aprendizagens curriculares de emergência da literacia, pois que o ambiente rico em materiais tem todas as condições para provocar essas aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 84).

A área das ciências e da matemática estava sempre em constante aumento, porque as crianças assim que encontrassem algum inseto levavam-no para essa área para que pudesse ser analisado através da lupa, entre outros instrumentos lá presentes pois a introdução à área das ciências “para além do alargamento e desenvolvimnto de saberes da criança proporcionados pelo contexto de educação pré-escolar e pelo meio social e físico em que esta vive, [permite] a abordagem de aspetos científicos que ultrapassem as suas vivencias imediatas” (Lopes da silva et al., 2016, p. 88).

A área dos jogos e das construções, área esta estimuladora da criatividade, pois as crianças ao tentarem são depositadas à sua imaginação, testando assim a sua criatividade, sendo uma área também potenciadora da motricidade fina, conhecimento do mundo e, também formação pessoal e social. Os materiais presentes nesta área eram materiais de encaixe (legos), puzzles, jogos de memória, entre outros. Uma área que pode ser retratada em simultâneo é a área da garagem, onde as crianças podiam manusear diferentes carros, construir pistas, realizar percursos, sendo que, era a área mais eleita pelas crianças mais

novas do grupo, pois com esta área a criança começa a possuir um olhar diferente sobre a vida real através do envolvimento com os materiais lá presentes, estabelecendo ligações com o real do dia-a-dia.

Existia ainda a área das mesas, ou seja, onde realizavam diversas atividades de expressão plástica, desde desenho, pintura, modelagem com a plasticina, entre outros. Ao dispor da criança, estas podiam contar com formas de diferentes cores e tamanhos, para que se tornassem autônomas nas suas escolhas, desde tintas, cola, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, afias e também materiais reutilizáveis como cartões, objetos naturais, algodão, entre outros, tendo como objetivo a sua integração pois

a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autônoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

A área do tapete era onde as crianças se reuniam com a educadora, onde conversavam sobre assuntos pertinentes e também servia para realizarem as construções e brincadeiras livres, este momento de partilha torna-se imprescindível no crescimento e na aprendizagem da criança. A área do computador, área que na sala um apenas era utilizada pela Educadora cooperante, servindo para colocar filmes, músicas e vídeos para as crianças visualizassem. Na parede da sala encontravam-se expostas as regras, pois estas para as crianças são imprescindíveis desde cedo para que comessem assim a ganhar mais autonomia e responsabilidade. “A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36), o calendário dos aniversários, o quadro do chefe do dia, bem como as suas tarefas a desenvolver ao longo do dia, sendo importante no desenvolvimento da criança, assim a criança vai se familiarizando com as rotinas e assemelha melhor, tendo uma melhor percepção do que é realizado ao longo dos dias. Na sala todos os materiais encontravam-se alcançáveis às crianças, de forma a auxiliar o trabalho autônomo e a iniciativa das mesmas.

Uma sala de atividades ao estar delineada e dividida por áreas faz com que a criança tenha uma noção mais pormenorizada da sua aprendizagem e do que é capaz, sendo importante salientar que está bem constituída a nível de materiais, pois contém diversificados materiais para as crianças “trabalharem”.

permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consciência entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 85).

No que concerne à rotina do grupo esta iniciava-se pelas 9:00 com o acolhimento, em conjunto com as duas salas da Educação Pré-escolar, na sala do acolhimento (AAAF), onde tinham como rotina cantar a música dos bons dias. Após a canção, cada grupo seguia para a respetiva sala de atividades, em conjunto com a Educadora e a assistente operacional. Ao chegarem à sala, era eleito o chefe do dia (sendo que a denominação seguia por ordem alfabética). O chefe do dia tinha várias tarefas a realizar, desde fazer a contagem das raparigas e dos rapazes, ser o primeiro da fila, registar o dia no calendário, registar a temperatura no exterior e no interior da sala, registar o tempo no quadro da Elsa e do Duarte e ainda elaborar a notícia do dia para o “Jornal Estrela”. Depois do chefe eleito, eram eleitos os sub-chefes, sendo estes responsáveis por cada área, para verificar se ficou tudo arrumado no respetivo lugar. O jornal “Estrela” foi criado com a educadora cooperante em conjunto com as crianças e com as educadoras estagiárias. Este jornal diário, surgiu para que existisse uma relação entre a família e a escola, pois nem sempre é possível a comunicação verbal diária entre a educadora e os encarregados de educação, pelo que, surgiu a ideia da criação de um jornal de sala, com o intuito de divulgar aos pais o que foi realizado pelos seus educandos. No final do dia, as crianças selecionavam a informação e registavam-na no jornal. A escrita da notícia era realizada pelas docentes estagiárias e a representação do código escrito pelas crianças, permitindo assim saber ler a informação que estavam a representar. Estas duas formas de escrita, permitem também aos pais acompanhar parte do vivido nesse mesmo dia. O nome do jornal “Estrela”, foi escolhido em unanime pelas crianças, sendo que foi realizado um momento de partilha de ideias de nome para o jornal e o que obteve maior votação foi o “Estrela”.

Depois da denominação dos chefes, as crianças terminavam as atividades que tivessem começado no dia anterior e as restantes eram distribuídas pelas

diferentes áreas de interesse. Após este momento da manhã, pelas 10h:30, as crianças tinham como rotina a higiene diária prosseguindo para o lanche da manhã, lanche este realizado na sala do acolhimento, seguindo para o exterior, onde faziam brincadeiras livres e espontâneas, tendo a oportunidade de se relacionar com o outro grupo da sala dois da Educação Pré-escolar, partilhando assim momentos e aprendizagens inerentes à formação pessoal e social “É nesta inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

No espaço exterior sendo este um espaço grande, com baloiços, escorrega, vários elementos da natureza e ainda um espaço para jogar à bola, é uma mais valia para as crianças, pois é amplo e podem se expressar/brincar aprendendo à vontade. Também tinha uma sala de arrumos, onde se podiam encontrar bastantes objetos/materiais que as crianças poderiam utilizar, desde arcos, triciclos, corda, entre outros, estando muito bem equipada.

As crianças pelas 12:00 realizavam novamente a higiene diária para irem para a cantina almoçar, sendo que quem ficava responsável por esse momento do dia era a assistente técnica. Da parte da tarde, pelas 14:00, as crianças faziam a higiene oral (escovagem) e regressavam à sala de atividades, onde conversavam sobre as atividades a desenvolver/dinamizar ao longo da tarde.

Como forma de finalizar o dia de atividades, pelas 15:15 realizavam a notícia para o jornal sendo que era o chefe do dia quem fazia o registo gráfico dessa mesma notícia. Após a notícia registada todas as crianças desinfectavam as mãos para a hora do lanche da tarde e às 15:30 era a hora da saída das crianças para as AAAF ou para casa.

Uma rotina para as crianças é sempre uma mais valia pois ao estar afeita a esta rotina acaba por andar mais calma e orientada no decorrer das ações, ou seja, fica com uma melhor perceção do antes, agora e do depois.

A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina. Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. Não precisa de ficar ansiosa (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 87).

Quanto às interações, cada criança era respeitada e tinha o direito de participar ativamente na aprendizagem, promovendo o sentimento de competência e direito de igualdade de oportunidades. As dimensões sociais

encontravam-se na relação criança-criança e adulto-criança. A organização dos grupos diversificava perante a atividade a desenvolver, podendo ser individual, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

3. CONTEXTO EDUCATIVO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Onde decorreu a prática em 1º CEB, o edifício era composto por duas divisórias, sendo que uma era composta por 4 salas de aula, distribuídas por dois pisos, e 2 casas de banho e a outra divisória era constituída por uma sala destinada a alunos com Necessidades Adicionais de Suporte, utilizada pela psicóloga da instituição e pela docente de Educação Especial, uma sala de apoio ao estudo e o refeitório. O espaço exterior abrangia uma área coberta, e um espaço amplo onde podiam ser encontrados materiais de motricidade grossa (bolas, cordas, entre outros), bem como alguns canteiros de plantas, “no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 212).

No que concerne à turma na qual foi desenvolvida a PES era uma turma de 2º ano de escolaridade, constituída por 19 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A maioria das crianças vivia com os dois progenitores, tirando duas situações, em que uma criança vivia com os avós e a outra criança apenas com a mãe pois o pai encontrava-se emigrado. Sabe-se também, através de conversas com o professor cooperante, que a maior parte dos pais e encarregados de educação se encontravam empregados. Apesar do conhecimento sobre a estabilidade familiar das crianças, foi possível observar e perceber que, algumas destas poderiam sofrer de alguma carência a nível emocional e afetivo, visto que o conjunto destas características se manifestava no seu desempenho e desenvolvimento pessoal e mesmo pelo meio envolvente. Também se verificou que algumas crianças da turma frequentavam salas de estudo onde realizavam os seus trabalhos de casa, portanto sempre com apoio e ajuda de outros mediadores. Tornou-se essencial referir que os pais se mostravam disponíveis e

envolvidos em alguns momentos escolares, como por exemplo, em trabalhos de casa que o docente titular mandava que envolvessem pesquisas, a reunião de avaliação, o momento de atendimento aos pais e, por vezes, através da caderneta do aluno.

A caderneta era dos documentos mais utilizados na interação professor-família ou vice-versa, pois detinha a finalidade de comunicar informações relacionadas com o comportamento e o desenvolvimento dos alunos, assim como, para justificação de faltas. A relação escola-família deve ser incentivada para que se possam responder às necessidades e interesses das crianças e para que se promova um ambiente de desenvolvimento e de aprendizagens significativas para as mesmas. O mesmo não acontecia facilmente na instituição cooperante onde foi desenvolvida a PES, pois derivado a situações adversas os pais não podiam entrar na escola sem autorização e sem marcação prévia com o titular da turma. Contudo, “Os aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem-sucedidos” (Morgado, 1999, p. 78).

As crianças do grupo eram bastante participativas e dinâmicas revelando algumas dificuldades na leitura e na escrita, pois os erros ortográficos eram frequentes. Estas apresentavam como interesses o futebol, o jogar à corda, a música, dança e jogos tradicionais, ainda no que concerne ao grupo este possuía uma criança referenciada como tendo necessidades adicionais de suporte (NAS). O diagnóstico era de hiperatividade e défice de atenção, sendo que para ajudar este aluno para o seu défice de atenção como propostas de atividades pensadas pelas estagiárias seriam de seleccionar exercícios com gráficos, exercícios de raciocínio lógico, bem como, completar frases, identificar diferenças e ordenar números (Cunha, 2012, p. 40). Para a hiperatividade não se deve colocar a criança nas extremidades da sala, indicando uma rotina clara e objetiva, afastando-a das portas e das janelas para que não seja uma fonte de distração, adquirindo sempre o contacto visual e solicitar tarefas rotineiras (limpar o quadro, entre outros) (Cunha, 2012, p. 41-43). É importante salientar também que continha um aluno a ser seguido por um terapeuta da fala, pois tinha bastantes dificuldades em verbalizar as palavras de forma correta, de maneira a que se tornasse perceptível o que queria verbalizar. Uma turma multicultural, pois, continha crianças de diferentes nacionalidades, desde

brasileira, chinesa e venezuelana, pelo que as diferenças enriqueciam as crianças que se sentiam felizes com os seus pares. Já no que concerne à interação das crianças com o docente esta era realizada com respeito, confiança e entreajuda, o docente oferecia momentos de brincadeira e de aprendizagem, transmitindo confiança e segurança perante o grupo.

A equipa educativa era composta pelo professor titular, professora de apoio educativo, professora de educação especial, docentes estagiárias e a professora do projeto *Fénix*. No decorrer da observação foi possível observar a existência de alguns projetos em vigor no estabelecimento de ensino, nomeadamente o projeto *Fénix*. Este projeto surgiu da tentativa de construir uma resposta que pudesse garantir condições de equidade de oportunidades de sucesso, às crianças com dificuldades de aprendizagem. Presenciou-se então que dois dias por semana o docente cooperante selecionava as crianças que detinham maiores fragilidades, retirando-as da sala de aula para um espaço vizinho, ficando as que tinham menores fragilidades com a orientação de outra docente. Esta opção surgiu devido ao facto de o professor titular ser quem melhor conhecia as reais dificuldades do grupo, sabendo o que explorar e abordar de modo a superar as fragilidades concretas de cada elemento.

No 1º ciclo, esta dinâmica não deve exceder as 6 horas semanais, no apoio às áreas curriculares de Português e/ou Matemática. Os alunos são acompanhados pelo professor titular: num grupo mais restrito, exterior à sala de aula – o ninho – que possibilita realizar um trabalho mais específico ao identificar e colmatar necessidades concretas, consolidando os conteúdos de um modo mais personalizado, diversificando e adequando, quer as estratégias, quer os materiais para cada aluno (Direção geral da Educação, s.d, p.1).

Este projeto mostrou-se uma mais valia, uma vez que as crianças se desenvolviam melhor quando estavam com pessoas com quem possuíam maior afinidade, sendo fácil de observar que a relação do grupo com o professor era de partilha, cumplicidade, confiança e respeito. Contudo em nenhum projeto apenas existem vantagens, pois se pensarmos nos sentimentos das crianças que têm mais fragilidades ao observarem-se a sair da sala, acabam por se sentir inferiorizadas relativamente ao restante grupo, o que pode causar alterações quer ao nível emocional como social e psicológico.

A observação foi um aspeto fundamental no processo de recolha de informação, uma vez que é imprescindível a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, mantendo os valores presentes ao longo do

período da prática educativa, à qual se pretendeu desenvolver o currículo de forma adequada e adaptada ao contexto e às necessidades dos alunos, ativando o valor pela escola inclusiva (DL nº 55/2018, de 6 de julho), sendo notório no grupo a entre ajuda entre todos, partindo do docente, pois as crianças estavam organizadas em grupos de trabalho à qual o docente cooperante teve em consideração juntar os que possuíam mais fragilidades com os que tinham menos, criando assim um clima inclusivo para que todos se sentissem bem, seguros e realizados.

No que concerne à sala esta possuía iluminação natural direta e estava organizada de acordo com as indicações do professor titular de turma. Detinha mesas e cadeiras em número suficiente e possuía diversificadas formas de utilização. A distribuição dos alunos na sala foi feita pelo docente tendo em conta as características individuais das crianças diversificando as formas de organização do espaço e a promoção da aprendizagem cooperativa. Segundo Nóvoa (2002, p. 22), “é importante que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha”. Posto isto, a organização do espaço da sala de aula, não esgotando o espaço-tempo da mesma, mas sim guiar a aula para múltiplos lugares e ocasiões de ensino (Nóvoa, 2002). A existência de um quadro interativo foi fundamental para que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fosse recorrente, estimulasse a criatividade e a diversidade de recursos. Durante o período de observação foi possível observar o uso deste recurso tanto pelas crianças como pelo docente titular. A sala dispunha de *tablets* para uso por parte dos alunos, fazendo com que a aula fosse mais dinâmica e interativa, visto que as crianças nos dias de hoje adoram utilizar estes recursos, sentindo-se mais motivadas e interessadas. Numa das paredes da sala existiam cabides para pendurarem os seus casacos e ainda um conjunto de caixas etiquetadas com o nome de cada criança da turma. Estas caixas eram utilizadas para a arrumação do material de cada uma, como por exemplo, estojos, livros, cadernos, entre outros, é de salientar que estas caixas apenas eram distribuídas por cada criança à segunda-feira e depois à sexta-feira voltavam todas para cima de outra mesa para que a auxiliar conseguisse desinfetar melhor as mesas.

Na parede do fundo da sala encontravam-se dois armários com diferentes manuais e cadernos. Estes armários estavam organizados pelas diferentes áreas curriculares, Estudo do Meio, Português e Matemática. Diariamente, as crianças

utilizavam estes armários para procurar os manuais respetivos à área curricular que iria ser trabalhada nesse dia, sendo que a criança ao estabelecer contacto com as diferentes áreas curriculares presentes no armário para a posterior entrega dos respetivos cadernos aos colegas já se encontrava presente uma articulação curricular, ao procurar que área irá ser retratada, assim, a articulação curricular é uma forma de adequação de conhecimentos em que os conteúdos do currículo se ligam a uma ideia principal, atribuindo sentido às situações vivenciadas, proporcionando experiências diferenciadas de aprendizagem (Leite, 2012).

Ainda no que diz respeito à sala, junto ao quadro, existia uma pequena biblioteca, com vários livros infantis para que as crianças pudessem ter uma maior variedade de escolha, segundo Hohmann e Weikart “mais nenhuma outra actividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou um amigo lhe fizer” (2003, p. 546), e ainda alguns jogos matemáticos. Normalmente os alunos da sala 2, só utilizavam o cantinho da biblioteca assim que terminassem os seus trabalhos e os colegas ainda estivessem a terminar.

Relativamente à rotina da turma, todas as manhãs, as atividades letivas iniciavam pelas 9:00, com um momento destinado à técnica de *mindfulness* e, com recurso a música relaxante que o docente selecionava no *Youtube*, os alunos eram solicitados a fechar os olhos e a escutar. Observou-se que este momento, cuja duração rondava os 5 minutos, relaxava as crianças e preparava-os para iniciar a prática letiva de forma mais tranquila e concentrada. No início de cada semana, o professor titular mencionava dois alunos, sendo que estes desempenhavam a função de “chefes” nessa semana, ajudando o docente na distribuição do material por todas as crianças da turma, bem como no desenvolvimento de outras tarefas, atribuindo assim responsabilidade e autonomia às crianças.

A turma regia-se por um plano de atividades, ao qual à segunda feira entre as 9:00 e as 10:30 trabalhavam a componente de Português, e entre as 10:30 e as 11:00 tinham o intervalo da manhã. Após o momento de brincadeira espontânea no espaço exterior, voltavam a entrar na sala até às 13:00 sendo que, quem ficava responsável pela turma nessas duas horas era a professora do projeto fénix, pois, o professor titular ausentava-se do grupo com as crianças

com mais fragilidades e deslocava-se para a sala de apoio situada na antiga casa do professor.

A hora do almoço era entre as 13:00 e as 14:30, regressando os alunos à sala pelas 14:30 e o professor titular avançava com a componente de Estudo do Meio até às 15:30, horário de término das atividades letivas para os alunos. Após esse horário, os alunos não ficavam à responsabilidade do professor titular, mas sim à responsabilidade dos professores das AEC's entre as 15:30 e as 17:30.

À terça feira, iniciava-se igualmente pelas 9:00, com o momento dedicado à técnica de *mindfulness*, após isso e até às 10:30 trabalhavam a componente de Matemática, seguindo-se depois do intervalo a componente de Português e de Educação Artística, nomeadamente o teatro. Após a hora do almoço, os alunos regressavam com a Educação Artística- Dança, onde o professor titular através do *youtube*, colocava músicas para crianças, do *Just Dance*, onde as crianças por grupos, deslocavam-se à frente e imitavam as crianças do vídeo para a turma.

Na quarta feira de manhã até à hora do intervalo, a turma ficava à responsabilidade da docente responsável pelo Projeto Fénix, trabalhando a componente de Português. O professor titular ausentava-se com as crianças com mais fragilidades para a sala de apoio (ninho). Após o intervalo, regressavam à sala e seguiam com a Matemática, passando depois para a área de Estudo do Meio. No dia seguinte, quinta-feira, iniciavam com a componente de Matemática até às 12:00, depois dessa hora e até à hora do almoço dedicavam esse tempo à componente de Português, ficando com a hora da tarde para Estudo do Meio.

Na sexta feira, entre as 9:00 e as 10:30, dividiam esse tempo pela componente de Matemática e Português, sendo que depois do intervalo ficavam até à hora do almoço com Expressão Motora e com a tarde para a Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais. É de salientar que por vezes, o professor titular fazia alguns ajustes e mudanças relativamente ao plano de turma, de acordo com as necessidades da turma no momento, ocorrendo uma interdisciplinaridade, mantendo “como referenciais as matrizes de conhecimento das disciplinas científicas” (Roldão et al., 2017, p.8), existindo uma adequação do currículo perante as necessidades que as crianças desenvolvessem/emergissem.

Assim, toda esta caracterização tornou-se imprescindível, uma vez que foi através desta possível de conhecer melhor o contexto, as rotinas e o contexto familiar dos alunos de forma a desenvolver a ação de forma reflexiva, comunicativa e significativa, sendo que a família se tornou ainda mais essencial devido à pandemia atravessada, pois sem a ajuda e o apoio desta não era possível o desenrolar das aulas síncronas.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De acordo com o perfil geral de desempenho docente (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto), o profissional de educação tem a função de educar e ensinar, recorrendo ao saber adequado da profissão, fundamentado na investigação e na reflexão da prática educativa.

Segundo Lewin, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 21), a investigação-ação é “um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão: a participação (especialmente no que se refere à tomada de decisões); e a noção de ação estratégica”. Contudo, na PES não foi esta a sequência tomada, mas sim observação, planificação, ação e reflexão.

Bravo (2010) refere que a investigação-ação deve ser utilizada “num contexto determinado, abarcando diferentes actores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e engloba um percurso que combina a reflexão com a acção, num processo dialéctico, sistemático e contínuo” (p. 64).

A investigação abrange uma articulação reflexiva entre a teoria e a prática. A reflexão torna-se fulcral na investigação, sendo que permite encontrar soluções no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A reflexão foi realizada em diversificados momentos da prática educativa, onde os dados observados foram registados em narrativas individuais. Os profissionais de educação que “reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor

como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34).

Posto isto, a estagiária observou, analisou e refletiu sobre a prática, através da observação direta participante e observação direta não participante, diário de formação, registos fotográficos, narrativa individual e colaborativa, *feedback* da orientadora cooperante, reflexões e planificações. Todos estes recursos possibilitaram a recolha de informação e a identificação de problemas/necessidades dos alunos.

No que concerne à observação esta é essencial para analisar os contextos educativos, pois permite a recolha de informações. Assim, a utilização desta técnica de recolha de informação foi muito utilizada, para desenvolver uma prática mais direcionada e importante para ambos os grupos de crianças. A informação retirada permitiu a planificação de atividades que se enquadrassem com as fragilidades, interesses e necessidades de ambos os grupos, sendo que como instrumento para uma melhor observação e posterior planificação o par pedagógico recorreu a uma grelha de observação (Cf. Anexo A) e através de conversas informais com os docentes cooperantes.

A fase de planificação pelo que a informação recolhida é fundamental para que a planificação seja potenciadora de aprendizagens significativas nas crianças (Zabalza, 1997). As planificações foram elaboradas em díade, onde o objetivo era uma rica aprendizagem e desenvolvimento das crianças, devidamente articuladas com os documentos orientadores, nomeadamente, as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais. As informações recolhidas pela observação foram o foco para a construção de planificações adequadas ao grupo, que tem como base os seus interesses e necessidades, já que, “não há ação educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77). Os modelos de planificação (Cf. Anexo B e C) utilizados nos dois níveis educativos foram distintos, nas planificações de EPE as atividades não se encontravam descritas detalhadamente, era apenas uma breve referência à atividade. Nas do 1º CEB, sendo que apenas foi realizada uma planificação derivado à pandemia e ao término do estágio presencial, as atividades encontravam-se descritas, detalhadamente, de forma a que se tornasse perceptível, todos os momentos da aula, contando com uma breve contextualização inicial, objetivos da aula, um mapa de articulação com a temática geral no centro, as ações estratégicas

abarcando a duração prevista, por fim a avaliação. Nesta linha de ideias, a planificação nunca foi vista como algo que se tivesse de seguir rigorosamente, pois pelo contrário, esta deve ter um carácter mais flexível, de modo a que possa ser adaptada perante as necessidades averiguadas no momento (Diogo, 2010).

Na ação, no âmbito da EPE, a ação foi desenvolvida sempre pela educadora cooperante e pelas estagiárias, ao longo da PES, sempre que era necessário intervinha cada uma, por exemplo, se em determinado momento estivesse a educadora a explicar a atividade e se uma das estagiárias necessitasse de complementar tinha a liberdade de o fazer e vice-versa. No 1.º CEB, derivado à pandemia que atravessámos, apenas foi desenvolvida uma atividade por cada uma das mestrandas, presencialmente, sendo as restantes desenvolvidas de forma síncrona, à distância, com o docente cooperante.

A reflexão na IA é uma etapa crucial uma vez que é através desta que o docente pode refletir sobre o que observou e vivenciou. Esta constituiu uma das fases cruciais deste ciclo, segundo Schön (1987, citado por Alarcão, 1996), incide no conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação é o conhecimento que os docentes mostram no momento em que efetuam a ação. A reflexão na ação ocorreu quando se refletiu com o decorrer da ação e se foi reformulando, de maneira a adaptá-la. Relativamente à reflexão sobre a ação, esta ocorreu após cada intervenção com a docente cooperante e com o par pedagógico e após as observações da docente institucional, nomeadamente, no contexto de EPE. Nos momentos de reflexão sobre a ação procurou-se perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como se resolveram os imprevistos. A reflexão sobre a reflexão na ação, favorece a evolução e o desenvolvimento profissional, levando a docente estagiária a construir a sua própria forma de conhecer.

Ainda para o processo de reflexão foram construídos diferentes instrumentos, como supracitados anteriormente, sendo o guião, diário de formação e as narrativas individuais e colaborativas (Cf. Anexo D). Para além das narrativas contribuiu também para o crescimento pessoal da mestranda os momentos de reflexão com as professoras supervisoras. Esses momentos possibilitaram que as diferentes atividades realizadas fossem analisadas por elementos com mais experiência na profissão e com uma visão mais alargada do ensino (Vieira, 2010).

As reuniões com o par pedagógico, com as professoras supervisoras e com a orientadora cooperante também fizeram parte de uma reflexão posterior à ação e criaram momentos de partilha de sugestões, de ideias e de mudanças para aperfeiçoar a prática docente. Ao longo do desenvolvimento do processo, foi necessário refletir sobre as ações realizadas, porque tal como defende Schon, é através da reflexão que existe uma “conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (Domingo, 2003, p. 77).

Cada criança é um ser único e apresenta especificidades próprias, tornando-se necessário uma postura investigativa que possibilite “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27). Assim, tornar-se-á possível aprimorar e adequar o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Perante isto, a docente estagiária observou, analisou, executou e refletiu sobre a prática, sendo a investigação-ação uma das metodologias que contribuiu para a melhoria das práticas educativas. Efetivamente considera-se o processo de IA imprescindível para a prática docente, permitindo analisar toda a ação, através da observação, planificação, ação e da reflexão, o que será evidenciado no próximo capítulo deste relatório.

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

O presente capítulo encontra-se fundamentado através de um quadro conceitual, teórico e legal explícito no capítulo I. Estes revelam-se primordiais para a planificação das atividades, assim como para a reflexão. Deste modo, torna-se referente considerar que para um profissional de educação desenvolver a sua ação urge fazer a articulação entre a teoria e a prática inserida numa perspetiva construtivista. No presente capítulo, pretende-se apresentar algumas ações desenvolvidas no contexto educativo da PES, partindo dos interesses, necessidades e fragilidades das crianças, com vista a uma prática consciente e adequada.

Através de uma perspetiva reflexiva e fundamentada, são explicitadas as atividades desenvolvidas e o seu contributo nas aprendizagens das crianças e no desenvolvimento profissional da futura docente. Assim sendo, o capítulo encontra-se subdividido em dois pontos, que abrangem as evidências e os aspetos fundamentais das ações desenvolvidas em cada contexto educativo onde se realizou a prática educativa supervisionada.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática realizada no contexto de EPE implicou a apropriação de diversos saberes desta valência educativa, especialmente ao nível do saber fazer, saber ser e saber estar. Despertou a consciência de que “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Relativamente às decisões pedagógicas, estas foram baseadas nos modelos curriculares, despertando a consciência da futura profissional e o desenvolvimento holístico da criança. As

decisões pedagógicas das docentes estagiárias sustentaram-se no documento OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), com especial destaque para as diferentes áreas de conteúdo que a díade procurou articular, de modo a proporcionar experiências mais alargadas e mais benéficas para as crianças. No momento da planificação das atividades, foram consideradas as características do grupo elencadas no segundo capítulo, assim como as propostas e curiosidades sugeridas pelas crianças. Torna-se importante salientar que ao longo do presente subcapítulo será elencado o progresso da criança S., especificado no capítulo II, tratando-se de uma criança diagnosticada com mutismo seletivo que inicialmente não era verbal para com os outros, à exceção dos seus familiares.

Sendo a observação a base para a prática pedagógica (Estrela, 1994) esta permitiu planificar de acordo com os interesses, as necessidades e unicidades de cada criança. Neste sentido foram construídos instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente um guião de observação direta e diários de bordo. Assim, todo o processo educativo tomou como referencia as abordagens curriculares, nomeadamente High Scope, MEM, Reggio Emília. Toda a prática foi sustentada também em reflexões com a díade, a educadora cooperante e a orientadora institucional. Com a prática foi dado ênfase ao trabalho colaborativo, bem como a todas as áreas das OCEPE, sendo realizadas planificações semanais para o respetivo grupo de crianças recorrendo à MTP. Importa salientar que toda a ação desenvolvida com o grupo teve sempre como foco o diálogo com as crianças, incluindo sempre a criança S.

A autonomia no grupo de crianças era o mais trabalhado e de fácil observação pela díade, pois a rotina diária nas crianças promove o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário, cabendo ainda o respeito pelo outro, pois privilegia-se o diálogo entre o educador e as crianças. Na rotina diária, na parte da manhã, as crianças quando eram deixadas pelos encarregados de educação tinham como hábito dirigirem-se à sala de atividades para marcarem no quadro das presenças a sua presença, ou seja, quem já sabia escrever o seu nome escrevia, quem ainda não sabia tinha a sua fotografia numa caixinha e, autonomamente, cada criança marcava a sua presença e regressava à sala do acolhimento. A autonomia ao nível das ações era excitada especialmente nos momentos de higiene, na marcação da presença e na hora das refeições, quando, por exemplo, a criança entrava no refeitório e ia diretamente para o seu lugar na mesa. Com o decorrer da PES observou-se um

crescente desenvolvimento da autonomia do grupo a este nível dependendo cada vez menos do adulto para auxiliar. Ao nível das competências sociais do grupo, a díade tentou sempre oferecer experiências às crianças que incentivassem à “tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez” (Roberts, 2005, p.147), como se poderá evidenciar nas atividades apresentadas no presente subcapítulo.

Neste relatório dada a amplitude das ações desenvolvidas será apresentada uma das atividades que foi desenvolvida em torno do Projeto Outono (Cf. Apêndice A), a atividade do Jornal Estrela, sendo estas paralelas ao projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala!” realizado com as crianças da EPE. No projeto realizado com as crianças a docente estagiária irá abordar a atividade “Pintura de sacos” e o par pedagógico a atividade “cartões de requisição”. É de salientar que as docentes estagiárias não desenvolveram nenhuma atividade nova no espaço exterior, mas os recursos lá existentes foram devidamente valorizados, pois na ação educativa não podemos separar o espaço interior do espaço exterior, dado que existe uma continuidade entre ambos. Uma das atividades dinamizadas no espaço exterior foi a recolha de folhas das árvores, pelas crianças, de forma a que posteriormente na sala de atividades elaborassem uma tabela com folhas grandes de um lado e folhas pequenas de outro (Cf. Apêndice A1), sendo já colocada anteriormente uma folha em cada um dos lados da tabela, de maneira a que a criança tivesse um ponto de referência, ou seja, de comparação porque para uma criança uma folha poderia ser grande e para outra ser pequena, assim ao estar previamente colocada uma folha a representar o grande e o pequeno, a criança já tinha uma noção mais ampla e utilizava-a como comparação. Continuamente, as crianças em pequenos grupos foram solicitadas a preencherem a tabela com a ajuda da díade e para isso todas as folhas reunidas previamente no espaço exterior foram colocadas em cima de umas das mesas da sala de atividades de forma a que as crianças pudessem manusear e analisar o material, particularmente as texturas, formatos, cor e tamanhos das folhas. No momento exploratório com o grupo surgiu um pequeno diálogo à cerca da textura das folhas.

B: “as folhas são diferentes”

M: “diferentes em que?”

B: “umas são macias e outras não.”

Com esta atividade foi possível observar as crianças a identificarem as propriedades das folhas, de maneira a comparar dimensões, proporcionando assim a compreensão da utilidade de instrumentos de medida. Com o diálogo criado com a criança B, foi possível abordar as diferentes texturas, nomeadamente macia e rugosa, constituindo assim um meio de desenvolver a sensibilidade estética e o sentido crítico, uma vez que foram potenciados momentos de relação entre as suas experiências pessoais e novos conhecimentos despontando assim a vontade de aprender.

Com o decorrer das semanas de observação foi visível o interesse por obras literárias neste grupo de crianças, pelo que se caprichou por explorar esta particularidade realizando diversas atividades, partindo da exploração de uma obra literária “A festa das estações: Bem-vindo Outono!”, de Anne Passchier. A leitura desta obra tornou-se importante pois potenciou nas crianças um enorme interesse em comunicar sobre o que foi escutado, aprendendo também a escutar os outros, enriquecendo assim o seu vocabulário, aprendendo novos significados de palavras por vezes desconhecidas. Como a história abordava a estação do outono e as crianças encontravam-se nessa mesma estação a criança M. reforçou “chegou o outono, agora é só folhas no chão” (M.), sugerindo a utilização do espaço exterior para a realização de diferentes atividades pois, “no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 212). Pelo que, durante um momento dedicado ao jogo espontâneo, no espaço exterior, algumas crianças apanharam folhas e paus do chão, como supracitado anteriormente. Mediante esta afirmação, realizaram-se algumas atividades do “Projeto Outono”, projeto este iniciado pela educadora orientadora e pelo grupo de crianças em questão.

Dentro deste projeto foram realizadas diversificadas atividades, sendo importante salientar a atividade que teve ligação com o dia da alimentação, denominada “O meu fruto preferido é...” (Cf. Apêndice A2). Foi elaborado com e pelas crianças com auxílio das docentes estagiárias uma tabela com os frutos de outono ao qual foram realizadas as espetadas (Atividade realizada no dia da alimentação) e, cada criança teve a oportunidade de colocar na tabela o registo de si mesma, ou seja, o registo do seu corpo, como representante de si mesmo debaixo do fruto preferido. Esta atividade foi realizada com uma criança de cada vez, para que todos tivessem a mesma oportunidade e, para que todos pudessem

observar qual o fruto com maior preferência. Depois de todas as crianças terem colocado o seu registo no fruto que preferiam, foi realizada a contagem dos “votos” que cada fruto obteve. Após essa contagem as docentes estagiárias em conjunto com as crianças analisaram qual o fruto mais votado, o menos votado, e ainda quais os frutos que tinham o mesmo número de votos. Como a criança ao olhar para a tabela, poderia ainda não conhecer os números, foram colocadas tintas num prato e colocou-se o número de pintas em tinta, com o dedo, para representar a quantidade de votos escolhida naquele fruto, trabalhando assim o subitizing, pois a criança ao visualizar sem estar o número consegue perceber a quantidade mencionada, ainda com esta atividade foi trabalhada a organização e o tratamento de dados, potenciada situações de partilha de opiniões valorizando assim o conhecimento conjunto. Após a atividade foi questionado às crianças “de onde nascem as frutas?”, pergunta à qual as crianças responderam “da terra”, “das árvores”, “das sementes”. Perante estas respostas a atividade seguinte teve como finalidade que cada criança desenhasse uma árvore com recurso a materiais reutilizáveis, então as crianças desenharam uma árvore a através de rolos de papel higiénico e papel de cozinha, pintaram as folhas da árvore e posteriormente o fruto nascido, simbolizando assim o seu fruto preferido, dando asas à criatividade e imaginação na produção do seu registo. Foi visível a partilha de ideias entre as crianças, sendo criado uma partilha brilhante de diversificados padrões alusivos também ao outono, bem como a junção de cores que realizaram para obter o efeito do seu fruto preferido. Esta atividade teve bastante impacto nas crianças, pois no momento de reflexão acerca da mesma muitas crianças já estavam dispostas apresentar as suas produções e outras ainda estavam entusiasmadas no envolvimento da tarefa, na experimentação de novos materiais e novas técnicas (Cf. Apêndice A3).

Outra atividade desenvolvida fora do projeto outono e em paralelo ao projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala!”, iniciado pelas docentes estagiárias em conjunto com o grupo foi a rotina do Jornal Estrela (Cf. Apêndice B), onde as crianças selecionavam a informação importante no decorrer do dia de atividades e a registam, havendo uma organização do espaço informativo. A notícia do dia era escolhida em diálogo com o grupo sobre o dia de atividades, fazendo assim um resumo das atividades realizadas. Assim, a escrita era realizada pelas docentes estagiárias, repetindo o código escrito pelas crianças, permitindo assim saber ler a informação que

estava a apresentar. Estas duas formas de escrita permitiam também aos pais acompanhar parte do vivido nesse dia, pois este encontrava-se exposto na janela virado para o exterior, para uma melhor visibilidade. A realização deste jornal ofereceu às crianças a hipótese de contactar com o código escrito de uma forma mais ativa proporcionando o contato com elementos expressivos da comunicação visual especialmente a textura do expositor, as diferentes formas que poderiam ter as cartolinas, as diferentes tonalidades e cores. Permitiu ainda o desenvolvimento do sentido crítico e a expressividade, uma vez que todos os elementos constituintes do jornal eram elaborados com e pelas crianças, pelo que detinham total poder sobre a informação saliente no mesmo.

Para além das várias atividades desenvolvidas no decorrer das dez semanas de PES, foi iniciado um projeto, paralelamente a atividades do grupo. A metodologia de Trabalho de Projeto, adotada para a realização do projeto foi de grande relevância pedagógica, visando estimular a procura de conhecimento do mundo que rodeia as crianças. De acordo com Vasconcelos (2011), a MTP é composta por quatro fases distintas, sendo elas a definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e por fim divulgação e avaliação. No decorrer do projeto desenvolvido, a díade escutou sempre as crianças, favorecendo um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p. 149), uma vez que a criança detém voz própria.

Para que essa metodologia possa ser colocada em prática os educadores deverão deter a perspetiva de que as crianças são ativas na sua aprendizagem e que se caracterizam por serem indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por “escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir, um educador apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 8).

É importante esclarecer que esta metodologia pode ser executada em qualquer contexto educativo, independentemente dos modelos curriculares pelo qual se rege. A voz das crianças é o centro da ação, pois questionam, resolvem problemas e procuram saber mais sobre o mundo que as rodeia, orientando as suas curiosidades para continuarem a aprender (Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens,

Fernandes & Alves, 2012). Quando um projeto entra em vigor, pode surgir quer das curiosidades e interesses das crianças como de uma problemática ou necessidade do educador, quando este considera que as crianças precisam de se envolver com um tema ou problema, de modo a que reflitam sobre o mesmo. Assim, os projetos “constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os docentes” (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2012, p. 130).

Assim, perante a MTP, todas as fases encontram-se relacionadas com os interesses e necessidades do grupo de crianças, sendo que a problemática encontrada foi o facto de as crianças da sala 1 gostarem de obras literárias, mas não usufruírem da área da biblioteca, ou seja, pretendia-se a ativação de uma área da sala que se encontrava mais adormecida. Na fase I da MTP, respetivamente a definição do problema, foi observado pelas docentes estagiárias e em conversas com a educadora cooperante que as crianças adoravam obras literárias, mostrando também interesse pela temática dos animais, como foi visível no decorrer das semanas de observações e mesmo aquando da leitura da obra literária “Bem-vindo, Outono” de Anne Passchier, obra esta que quando a estagiária acabou a leitura todas as crianças queriam falar dos animais que tinham em casa e sobre as suas características, deste modo surgiu a necessidade da criação de um que abarcasse a área da leitura e os animais, para ver se aquando da leitura de obras literárias presentes na área da biblioteca que envolvam animais fosse desenvolvido aquele gosto, aquela curiosidade e entusiasmo por passarem a usufruir da área da biblioteca como escolhem outras áreas da sala. Não só foi possível observar aquando da leitura da obra, mas também, na sala existiam três animais de estimação estimulando ainda mais o gosto pelos mesmos, sendo eles uma tartaruga, denominada Turtle e dois canários, o Baltazar e o Belchior. A manutenção destes era efetuada uma vez por semana pelas educadoras estagiárias, auxiliar educativa, educadora

cooperante e uma criança. Em conversa em grande grupo partilharam-se saberes sobre os animais e surgindo assim a realização de uma teia inicial,

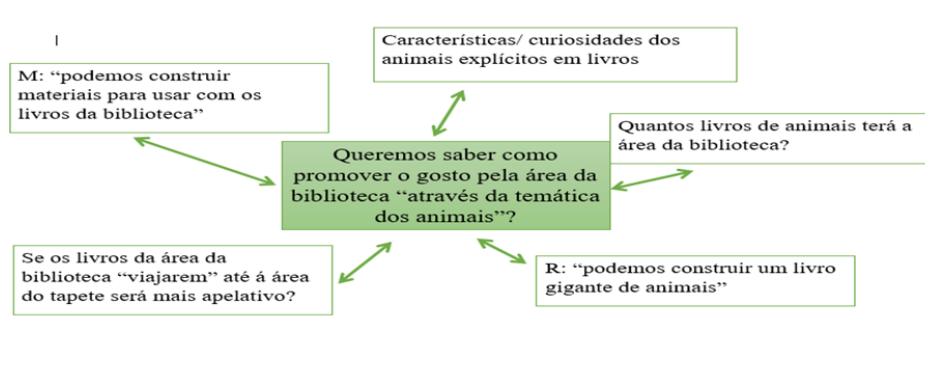


Figura 1 - Teia inicial realizada com e pelas crianças

Para a realização da teia as crianças foram questionadas sobre o que gostariam de realizar, curiosidades sobre a temática levantada, sendo que as ideias mencionadas sustentaram o desenvolvimento do projeto intitulado “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala!”, sendo que a área da biblioteca é uma área que potencia ricas aprendizagens e as crianças da sala 1 nunca a utilizavam.

Na idade pré-escolar o contacto precoce com histórias é bastante importante, pois incentiva, nesta fase de desenvolvimento, as crianças a encarar a leitura como um processo motivante e relevante, promovendo não só a aquisição da iniciação à leitura, mas também a aquisição de vários conhecimentos, tais como a expansão do vocabulário e o contacto com o código escrito. Com a área da leitura, a ação de contar as histórias irá originar uma sensação de prazer e competência que ajudará a criança a desinibir-se e a melhorar as competências da oralidade, devido à produção contínua de palavras. A leitura de histórias propicia o diálogo entre as crianças e o educador, desenvolvendo a sua linguagem oral e a leitura de imagens, onde a criança interpreta do modo que quer e descreve aquilo que vê, estimulando a sua criatividade e imaginação. O vocabulário variado e rico, assim como os mais variados materiais são determinantes como a criança no futuro se relaciona com a leitura e como se tornará um leitor assíduo. É assim de extrema importância que, desde cedo, tenham contacto com diferentes materiais impressos, como revistas, jornais, bilhetes, convites, dicionários, enciclopédias, postais, entre outros, pois

desafiará as crianças a compreendê-los e a ultrapassarem conflitos cognitivos “Estar apto a ler equivale a ser capaz de receber e compreender a mensagem transmitida pelo texto” (Gaston, 2008, p. 43). Perante isto, sendo que a área da biblioteca é de grande interesse e que as crianças da sala 1 não a utilizavam, com recurso a histórias de animais lá presentes, as docentes estagiárias pretenderam que os livros de animais viajassem até à sala, para que as crianças ao ouvir a história adquirissem interesse por frequentar a área da biblioteca, criando um ambiente mais rico e de novas aprendizagens, uma vez que a existência de uma vasta e diversificada área de livros numa sala de pré-escolar é imprescindível para um bom desenvolvimento de hábitos de leitura, possibilitando a manipulação dos livros por parte das crianças, quer autonomamente, quer com ajuda do educador, ou mesmo com os colegas da sala, promovendo assim o desenvolvimento de laços afetivos e de linguagem (Post & Hohmann, 2011, referido por Oliveira, Miranda, Damas, Silva, Pereira, Bessa, Freitas, Fernandes, Oliveira, & Silva, 2016).

A segunda fase do projeto consistiu na planificação das atividades a desenvolver ao longo do mesmo, à qual se procedeu à realização de um mapa concetual “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, o que se vai fazer” (Vasconcelos, 2011, p. 15). Neste sentido, foi construído juntamente com as crianças um mapa concetual (Cf. Apêndice C) sobre o que queremos saber, como vamos descobrir, bem como os objetivos a alcançar. No decorrer da construção do mapa concetual, as crianças afirmaram que sabiam bastantes interesses dos animais e que conheciam algumas histórias de animais, mostrando interesse por partilhar essas histórias com os restantes elementos do grupo. Este momento foi crucial para o desenrolar do projeto, uma vez que foi possível perceber o que as crianças já sabiam acerca do assunto, havendo a oportunidade de partir dos conhecimentos destas, de maneira a que fossem possibilitadas novas e ricas aprendizagens, tornando-se pertinente salientar algumas atividades em torno do projeto “Os animais e a área da biblioteca: os animais saíram do livro e viajaram para a sala!”, de onde se destacam as atividades: “Livro gigante” (Cf. Apêndice D), “Fotografias das crianças do grupo com animais”, “Cartão de requisição” (Cf. Apêndice D1), “Marcadores de livros”, “Obra literária Ninguém dá Prendas ao Pai Natal”, “Atividade de memória” (Cf. Apêndice D2), “Pintura de sacos de tecido”. Assim, todas as atividades desenvolvidas ao longo deste

projeto foram ao encontro das necessidades e interesses evidenciados no grupo de crianças, tendo sempre em conta as características do grupo, abordadas no capítulo II.

A terceira fase denominada “fase de execução” segundo Vasconcelos (2011, p. 16) inicia-se pelo processo de pesquisa através de experiências, tendo como ponto de partida aquilo que as crianças desejam saber/realizar, iniciando o desenvolvimento das atividades, sendo que a primeira atividade desenvolvida pelo par pedagógico e pelas crianças foi a construção de um livro gigante de cartolina, atividade esta sugerida pelas crianças no momento da realização da teia inicial, sendo que cada folha representava um animal, ou seja, como se fosse um bilhete de identidade do animal, pois continha informação acerca do mesmo desde a sua alimentação, o seu habitat e curiosidades. Assim, sempre que uma criança tivesse curiosidade em determinado animal, esta com ajuda do educador recorria ao livro e acrescentava informação importante, ou seja, o educador escrevia e a criança fazia o registo gráfico deste. É de salientar que na parte da alimentação, as docentes estagiárias e/ou as crianças traziam de suas casas o alimento e com recurso à cola quente colocavam no respetivo local da página referente ao animal em questão. Com a primeira atividade proporcionou-se a abordagem de conhecimentos do mundo físico e natural, nomeadamente o conhecimento dos animais, do seu habitat e costumes, pois este trabalho permite “desenvolver a construção de identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 88).

Dentro do projeto muitas outras atividades foram planificadas e realizadas, mas a docente estagiária pretende apresentar a atividade que para ela foi mais desafiadora para as crianças pois, estas assim que terminaram a atividade denominada “cartões de requisição” demonstraram bastante interesse em avançar para novidades. A criança M. questionou “e agora? como vamos levar os livros para casa?” Após esta pergunta por parte da criança, surge atividade seguinte, sendo esta a decoração de sacos, para posterior transporte de obras literárias. Para essa decoração começou-se por decidir que tipo de material iriam utilizar para a construção do saco. Primeiramente foi realizado um diálogo com as crianças acerca do tipo de material a utilizar, sendo mencionado por elas saco de plástico, saco de tecido e saco de serapilheira. Após ser mencionado o tipo de material de que poderia ser o saco foi realizada uma votação à qual cada criança

teve o direito e oportunidade de votar no tipo de material que lhe despertasse maior sensibilidade ecológica, assim, dez crianças elegeram saco de tecido, nove saco de serapilheira e seis crianças de plástico, visto o de tecido apresentar mais votos, assim foi o material elegido pela maior parte, sendo o eleito para a decoração e posterior transporte da obra literária. Ao eleger o saco de tecido, as crianças tiveram em consideração a sensibilidade ecológica do ambiente, pois conseguiram perceber e ter em consideração a problemática que o plástico esta a causar no mundo, “Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 90).

Depois do tipo de material escolhido, uma costureira realizou a confecção dos sacos, um para cada criança. Cada uma decorou o seu, com tinta própria para tecido, sendo fornecidas tintas de variadas cores. Com a decoração do saco (Cf. Apêndice D3) as crianças iam desenvolvendo também a sua motricidade fina, com o pegar no pincel e pintar. Esta atividade teve uma duração de dois a três dias, pois iam realizando três crianças em simultâneo enquanto as restantes ficavam nas áreas em jogo espontâneo, pois esta atividade envolvia dedicação, sensibilidade, uma passagem de mensagem à família e um cuidado especial pois aquele saco iria servir de transporte do livro para casa e de casa para a escola para que este não se danificasse. Mediante as crianças iam decorando os seus sacos de tecido iam afirmando “Vou desenhar um peixe”, “eu vou desenhar um sapo, porque quero levar a história da princesa e o sapo”, assim foi possível observar o envolvimento e a dedicação de todos na tarefa, salientando-se a entre ajuda entre os pequenos grupos. Aquando da pintura do saco achou-se pertinente a observação de uma pintura de uma criança em específico, como podemos analisar na figura 2.



Figura 2 - A criança J. a pintar o saco de tecido

A criança J. tem uma atenção ocular muito fixa no que está a realizar, assim como a posição dos dedos sob o saco, para que consiga uma decoração interessante e que vá de encontro ao que é pretendido pela criança, tendo em conta o que quer transmitir. Assim, procurou-se despertar a criatividade das crianças, uma vez que “ao encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2005, p.131).

Esta atividade do projeto não só envolve conhecimento do mundo, mas também são desenvolvidas competências de educação artística, como por exemplo na escolha da cor por cada criança, pois a cor por vezes pode estar associada às emoções na área de formação pessoal e social, um assunto muito importante a ser desenvolvido desde cedo com as crianças em educação pré-escolar. Muitas das crianças realizaram mistura de cores, numa abordagem de experiência científica, para que a sua decoração ficasse diferente dos restantes colegas, sendo possível observar um enorme entusiasmo e dedicação na tarefa proposta. Mediante iam realizando a pintura foram partilhando ideias sobre o livro que pretendiam levar para casa para partilhar com os familiares e elaborarem o registo da história. Estes momentos contribuíram para que a criança tomasse consciência de si mesma. Com o decorrer da PES deliberou-se que esta atividade contribui para o aumento do interesse do grupo pela área da biblioteca, posteriormente a esta atividade foi visível o alargamento gráfico das crianças, visto terem sido criadas oportunidade de as crianças dialogarem sobre o que tinham produzido nos seus sacos, desenvolvendo a sensibilidade estética e a expressividade. A criança S, com mutismo seletivo nesta atividade revelou-se pela positiva, pois partilhou ao ouvido da docente estagiária “vou desenhar a minha gata”, mostrando assim o interesse pela atividade e o companheirismo em querer partilhar, sentindo-se segura.

Segundo Damásio (2001), o ser humano não é capaz de tomar qualquer tipo de decisão sem a emoção, uma vez que as emoções se tratam de reações a acontecimentos, que são originados de forma inesperada e que tem uma duração breve, estando assim relacionadas com o presente. Quando uma criança se emociona, esta transmite para o exterior algo que evidencia essa respetiva emoção, essa manifestação pode ser feita através de uma expressão facial, tom de voz e/ou código escrito ou através do desenho (registo gráfico). Com a realização das atividades em torno do projeto foi permitindo uma

articulação de saberes. Durante a realização da atividade foi visível o empenho de todo o grupo uma vez que as crianças se apresentaram bastante entusiasmadas revelando prazer e agrado.

Na última fase do projeto, fase IV “Resultados e produtos/Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos, 2011, p. 17), importa recorrer a processos de reflexão e de avaliação de todo o percurso realizado pelas crianças. Neste sentido, dada a dificuldade, a opção encontrada pela díade foi de selecionar os registos fotográficos das atividades desenvolvidas não só do projeto, mas das desenvolvidas em toda a ação. Em grande grupo, as crianças partilharam a sua opinião sobre as mesmas, refletindo sobre a sua evolução e o realizado em cada tarefa. As crianças revelaram especial interesse pelas atividades em que as docentes estagiárias disponibilizaram diferentes recursos materiais. Foi então criado um ficheiro com todos os momentos vivenciados ao álbum de fotografias do grupo, sendo que foi possível à criança rever processos e consciencializar-se dos seus progressos e aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento da sua autoestima, quer a nível individual, quer a nível de grupo (Lopes da Silva et al., 2016). O projeto não tem data de término, pois é sempre importante a utilização da área da biblioteca, pois esta área fornece ferramentas importantes para a construção do aprender a ler e a escrever, sendo uma mais valia a existência prévia de livros de animais, sendo algo que despertava bastante interesse nas crianças. O que é certo e visível, foi que as docentes estagiárias conseguiram com que as crianças adquirissem gosto por essa área através das atividades que lhes foram proporcionadas, desde a construção de um livro gigante até à leitura das histórias lá contidas das quais as crianças nem tinham conhecimento, pois a área da Biblioteca é uma área à qual a criança “se sente acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo” (Oliveira Formosinho, 2006, p. 34), tornando-se uma área onde a criança pode colocar asas na sua imaginação e desenvolver ricas aprendizagens e competências que lhe transmitam novos desafios. Ao levarem a pen com todos os registos fotográficos para casa, criou-se um clima de partilha entre as famílias e a sala 1, visto não haver a possibilidade da apresentação presencial do projeto com as famílias. No que concerne à avaliação esta não foi realizada no final do projeto, mas sim foi realizada em todo o processo com o desenrolar do projeto.

Em conformidade ao progresso da criança S. consta-se que este foi marcado pela positiva ao longo do tempo vivenciado no contexto educativo, pois no início da PES a criança não verbalizava com nenhum dos membros da comunidade educativa. Com o passar de tempo a S. começou por verbalizar com a auxiliar educativa, posteriormente com a educadora cooperante, com as docentes estagiárias e, ainda com a orientadora supervisora através de momentos de atenção, afetividade e em momento propício a exploração de jogos/atividades. Uma das atividades vivenciadas com a criança S, foi uma atividade sensorial, visto que esta adorava este tipo de jogos. Assim, a docente orientadora aquando de uma ida ao contexto interagiu com a criança S e esta solicitou a docente para jogar com ela. O jogo consistia nas sensações, especialmente o tato, sendo que o jogador tinha de vendar os olhos e através do tato descobrir qual a peça correspondente ao tabuleiro e a posterior colocação da mesma na respetiva textura correspondente. Assim, foi importante para a criança sentir que o adulto também vendava os olhos, indo pelo tato e por tentativas, pois o docente ao errar, para a criança é imprescindível para que esta não fique na ideia que só quem erra é a criança.

A criança ao pressentir este envolvimento por parte do outro sente-se segura, confiante, desinibida e acaba por confiar no outro, uma vez que anteriormente tal não acontecia no contexto, pelo que, foi notório a evolução da S. relativamente à interação com os restantes colegas, sendo que estes nunca colocaram a S. de parte, sempre a incentivaram para os jogos, diálogos assim como para as brincadeiras espontâneas, nunca se sentindo inferiorizada revelando assim o respeito entre as crianças do grupo. Quando a S. começou por interagir pela primeira vez foi um momento de alegria para todos, sendo que a criança V. comentou “professora a S. falou, eu ouvi, eu ouvi!”, mostrando assim gosto pela ação realizada pela criança e dedicação.

Assim, a prática desenvolvida teve um grande impacto no crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, uma vez que se procurou sempre proporcionar atividades que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, proporcionando assim momentos de construção de novas aprendizagens e de novos conhecimentos. A transversalidade de ações desenvolvidas no desenvolvimento da criança despertou maior interesse ao nível da criatividade e sensibilidade estética, bem como para o desenvolvimento das futuras profissionais de perfil duplo, através das conquistas, do aprender a

observar, aprender a ouvir e a ser escutada, com a capacidade da articulação dos interesses e das vozes das crianças, para que todo o processo educativo fosse conduzido por um fio condutor, pois só assim são adquiridas aprendizagens significativas na aprendizagem da criança.

A PES em contexto da EPE foi um momento de crescimento tanto a nível pessoal como profissional, pois possibilitou a adaptação de práticas e a construção de novos conhecimentos pedagógicos, tendo como base o trabalho colaborativo, tanto entre as docentes estagiárias, como com a educadora cooperante e com a orientadora supervisora. A partilha de conhecimentos e experiências vivenciadas, com a educadora cooperante e a supervisora, possibilitaram a perceção de práticas tornando-se necessário estruturar práticas que proporcionem observar cada criança pelas suas diferenças e que procurem responder sempre às suas especificidades únicas (Alarcão, 2008). A elaboração das narrativas individuais e colaborativas e dos guiões de pré-observação, proporcionaram momentos de reflexão sobre o que se fez e o que se iria fazer, possibilitando uma retrospectiva da própria prática, de modo a aperfeiçoar a mesma e aprofundar o próprio conhecimento.

Todo o projeto desenvolvido e todas as atividades realizadas em paralelo marcaram positivamente o percurso realizado, criando aprendizagens significativas para as crianças, bem como para as docentes estagiárias. A partir deste subcapítulo é possível perceber que a prática educativa de um educador é fundamental no desenvolvimento da criança, na medida em que é responsável por gerar condições ao seu desenvolvimento através de propostas intencionais de atividades.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Educativa Supervisionada realizada no contexto de 1º CEB caracterizou-se como um conjunto de aprendizagens resultante das situações e experiências vividas durante as semanas de estágio. As vivências partilhadas no contexto com as crianças e com o orientador cooperante foram significativas,

enriquecedoras e uma mais valia para o desenvolvimento do perfil profissional duplo. Assim, para a realização da prática a díade teve como ponto de partida os interesses e necessidades do grupo onde estavam inseridas, assim como o documento Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018). Esta prática sustentou-se na observação, planificação, ação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), no entanto, foram realizadas duas semanas de observação já com alguma colaboração da díade, apenas uma planificação, uma ação presencial por cada uma das docentes estagiárias e a posterior reflexão, devido ao facto de o estágio ter sido interrompido no dia doze de março devido à pandemia do COVID-19.

O período de observação permitiu perceber as potencialidades e as fragilidades dos elementos da turma, tendo como objetivo contribuir para uma melhor aprendizagem de todos, dando as mesmas tarefas, mas com graus de dificuldade diferentes. O objetivo era que conseguissem obter aprendizagens significativas, integrando recursos didáticos para uma melhor e maior diversidade na aprendizagem das crianças, tendo em consideração o socioconstrutivismo para que haja inclusão de todas as crianças, valorizando o saber e a atenção às diferenças. Assim, cabe à escola uma adaptação curricular abrangendo todas as crianças, valorizando o que estas levam, por outro lado, ao docente cabe a função de diferenciar o currículo perante as necessidades e interesses de todo o grupo. É de salientar que o percurso foi apoiado pela orientação do professor cooperante e da supervisora institucional o que enriqueceu as ações desenvolvidas, salientando o papel importante do trabalho colaborativo e a reflexão conjunta.

A díade realizou uma observação participante direta, interagindo com o grupo nas tarefas em conformidade com o docente cooperante mantendo sempre as rotinas do grupo. Assim como foram observadas as crianças e as suas necessidades, também foi possível observar a organização da sala e dos recursos disponíveis para a sua utilização, uma vez a criança é envolvida em todo o ensino aprendizagem realizando as tarefas propostas autonomamente. Os saberes utilizados e produzidos formam os saberes de formação a que Tardif (2004) individualiza como saberes da experiência, das suas trajetórias com os alunos, saberes do conhecimento, pois compreendem particularidades das diferentes áreas curriculares e saberes pedagógicos relativos ao saber ensinar e à didática (Block & Rausch, 2014).

Durante o período de observação decorrido foi possível observar o uso de um quadro interativo e *tablets*, sendo estes fundamentais para que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) seja recorrente resultando numa prática mais dinâmica e interativa, visto que as crianças nos dias de hoje adoram utilizar estes recursos, pois sentem-se mais motivadas e interessadas no conteúdo. Durante a prática recorreu-se a diversificadas estratégias e recursos que possibilitaram a articulação curricular como evidenciadas no capítulo I, caracterizando-se pela inter-relação de conteúdos das diversas áreas curriculares promovendo aprendizagem significativa. As TIC apresentam variadas competências e oportunidades para envolver as crianças na construção de conhecimento, tornam-se viáveis pelo produto e obtenção de conteúdos, num contexto de aprendizagem colaborativa, quer com o docente, quer com os pares, pois no caso da PES ter sido interrompida presencialmente, o recurso mais utilizado e fundamental para o ensino à distância foi, sem dúvida, as TIC.

No que concerne à realização da planificação apenas foi realizada uma pela díade sendo desenvolvidas atividades que assentaram na articulação de saberes no sentido de uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares tornando-se em práticas mais significativas. Percebeu-se que a turma gostava do mistério e de realizar tarefas lúdicas e em diálogo com o orientador cooperante propôs-se a realização de uma atividade mais dinâmica, com utilização de diversificados materiais didáticos para uma melhor aprendizagem das tabuadas, ajudando assim as crianças a construir aprendizagens significativas de forma mais simples e interativa. Constata-se que a manipulação de materiais desempenha um papel fundamental para uma aprendizagem enriquecedora 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 aprendizagens de temas específicos (Ponte & Serrazina, 2004).

A atividade direcionada para as tabuadas surgiu uma vez que, todas os dias, as crianças assim que regressavam à sala depois do intervalo da manhã realizavam o “concurso das tabuadas”. Neste concurso o docente titular colocava uma criança de cada vez a enunciar a tabuada do 2, 3 ou 4 (sendo que a cada dia era atribuída uma tabuada), caso a criança acertasse em todas as parcelas, tinha direito à cor verde, se errasse duas tinha cor amarela, se errasse mais de que duas tinha cor vermelha. No final do período quem tivesse apenas

a cor verde recebia um diploma de melhor participante no “concurso de tabuadas”.

Assim em conversa com a díade e com o docente titular surgiu a construção de dois recursos didáticos em conjunto com as crianças para que estas os pudessem utilizar como facilitador na aprendizagem da tabuada do três e do quatro, sendo a atividade relacionada com a tabuada do quatro apresentada pelo par pedagógico (Cf. Apêndice E). Outro objetivo desta atividade surgiu devido ao facto de o grupo apresentar fragilidades a nível da leitura e da escrita, assim enquanto construía o recurso tinham de interpretar os valores de maneira a realizar a correspondência ao resultado da tabuada. Para isso iniciou-se pela realização de um mapa de articulação (Cf. Apêndice F) pois com a atividade iria ser abordada a área das Artes Visuais. Seguidamente a díade recorreu à ferramenta *Voki*, denominada “Às das tabuadas” como forma de convite ao grupo para a construção de um material didático denominado de “Serrinha”. O “Às das tabuadas” apresentou-se então como “Sou o Às das tabuadas” proferindo que tinha dificuldades na aprendizagem das mesmas e que sabia que o grupo também, assim convidou o grupo a procurar dentro da sua caixa o material necessário para a tarefa. Assim que o avatar começou por evidenciar as tabuadas a criança F. afirmou “que fixe, já sei que vai ser as tabuadas!”.

As crianças deram asas ao convite e encontraram dentro das suas caixas o material necessário para a construção do material didático, primeiramente o molde da serrinha. Os moldes foram previamente feitos pelas docentes estagiárias, que o colaram em cartão canelado. As crianças em conjunto com a docente estagiária realizavam a tabuada do três em conjunto, gradativamente, e a mesma era registada no quadro valorizando o contributo de todos pois o trabalho em grande grupo é fundamental para que os alunos se envolvam todos “em conversas, trabalhos e experiências formais e informais”, onde “debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos” (Oliveira-Martins, 2017, p. 25). À medida que era calculada a tabuada, as crianças, com recurso a elásticos previamente disponibilizados pela estagiária, realizavam a correspondência entre o cálculo e o resultado, conforme se pode observar na figura 3, sendo que, algumas das crianças iam avançado a um ritmo mais alargado, pois a criança A. Disse “Professora eu já terminei, gostei muito. Posso levar para casa?”.

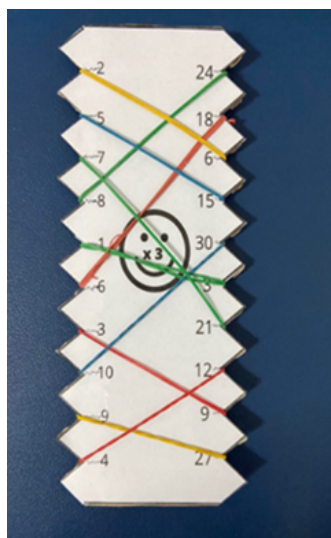


Figura 3 - Serrinha final realizada com e pelas crianças.

Com esta atividade as crianças calculavam com os números inteiros não negativos, usando diversas estratégias que mobilizavam relações numéricas e propriedades das operações, aplicando estratégias na resolução de problemas com números naturais em contextos matemáticos e não matemáticos. Assim desenvolvem interesse pela Matemática, valorizando o seu papel no desenvolvimento de outras ciências e domínios da atividade humana e social, pois segundo NCTM (2008), é fundamental que os alunos do 1.º CEB se adaptem dos conteúdos matemáticos e assimilem as propriedades das operações, bem como as suas conexões. De acordo com Silva (1975, p. 11), para perceber a didática da matemática é imprescindível “(...) seguir o método activo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta” assim, com o caso da atividade realizada. Através do recurso didático pretendia-se que as crianças descobrissem estratégias didáticas e o gosto mais evidente pelas tabuadas e pela sua aprendizagem mais rica. Assim que a atividade terminou foi visível o interesse e dedicação que obtiveram pela mesma, pois a I. e o G. questionaram “a próxima atividade também é com materiais divertidos como este?”, “assim já vou saber melhor a tabuada, que fixe!”.

Para a realização desta atividade foi indispensável compreender os conhecimentos prévios para gerar ligações com os novos conhecimentos, uma vez que, Ausubel (citado por Moreira & Prass, 2011) defendia a aprendizagem

significativa, sendo que esta aprendizagem significativa desenvolvia uma ideia ou informação nova que se relacionasse com conceitos já aprendidos pelas crianças. Assim a informação devia ser assimilada e percebida, não devendo existir unicamente uma memorização mecânica, daí a elaboração do recurso didático para que as crianças, com a sua realização e experimentação, desenvolvessem gosto e aprendizagens significativas.

Os recursos selecionados tiveram *feedback* positivo da turma, visto que foi possível observar a motivação e o empenho que apresentaram ao longo da atividade, nomeadamente a sua participação crítica e informada, incluindo aqueles que normalmente são envergonhados e resguardados. Assim, cada criança teve o direito de observar, interagir, compreender e construir, visto que o docente ia as motivando, promovendo estratégias de ensinar, de aprender a aprender, pois conseguiram perceber que podiam aprender através de diversificadas estratégias e com auxílio de diversos recursos.

Segundo Ponte e Serrazina, (2000, p. 116) “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos (...) representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo (...) melhor estruturação do pensamento”. Perante isto conseguiu-se afirmar que a atividade realizada provocou efeitos positivos no grupo, demonstrando que estes conceitos ficaram consolidados aquando da aplicação dos conhecimentos com recurso a materiais, nomeadamente aquando da apresentação de uma roleta online, onde se encontravam elencados de diversas formas os cálculos pertencentes às tabuadas. Contudo, ocorreram pontos mais fracos, sendo eles relativos à organização do tempo, pois o nível de aprendizagem e desenvolvimento das crianças do grupo era diversificado, enquanto umas estavam a construir o seu recurso, outras já tinham terminado e ficaram “paradas”, dispersando pela sala, sendo que a criança A., foi a primeira a terminar e questionou “posso ir ajudar?”.

Assim, em reflexão com o orientador cooperante, num momento de pós ação, concluiu-se que numa futura situação sejam construídos recursos, por exemplo, uma ficha de trabalho de consolidação, enquanto aguardam que todos os colegas terminem a sua atividade. A díade percebeu que tem de existir sempre uma atividade complementar para caso ocorram estes casos e que aquando da realização da planificação é essencial considerar-se a apropriação e a diferenciação pedagógica considerando todas as crianças nas suas

individualidades socioculturais e heterogêneas, bem como os que apresentam NAS (Resendes & Soares, 2002).

No dia que a docente estagiária desenvolveu a atividade com o grupo foi anunciado que as escolas iriam fechar por tempo indeterminado devido ao surto do COVID 19. Inicialmente foi aterrorizante pois a notícia de que estava a afetar o país era grave, daí um misto de emoções no momento da receção da notícia do fecho das escolas. Por um lado, tristeza e angústia, por cessar o estágio presencial e sem saber o que iria acontecer com o estágio no futuro, por outro lado a incerteza do dia de “amanhã”. A 20 de abril iniciou-se o 3.º período escolar, contudo este iniciou, mas à distância com o Estudo em Casa na RTP Memória, através da plataforma disponibilizada pela Google Classroom e de videoconferências através do Meets. O docente titular da turma teve um papel fulcral na organização pois não é fácil conciliar e ajudar todas as crianças a participar ao mesmo tempo sendo que algumas crianças necessitavam muitas das vezes da ajuda de um adulto para que conseguissem familiarizar com este novo modelo de ensino e de aprendizagem.

Assim, o programa Estudo em Casa regia-se por um horário semanal que abarcava todas as áreas ocorrendo uma articulação curricular, pois em cada semana era abordada uma obra literária na aula de Português à segunda-feira e depois durante essa semana as atividades desenvolviam-se em torno da obra. Quando ocorre esta articulação, denomina-se de horizontal, pois realça aspetos que são transversais a diversas áreas ao longo de todo o ano letivo, existindo uma ligação, “os conhecimentos de várias disciplinas num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical” (Roldão et al., 2017, p. 8). Apesar da existência de um currículo orientador, cabe ao docente responsável organizá-lo da melhor forma possível, não se deixando cair na rotina tornando a gestão flexível e o docente deve “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p. 25).

Os conteúdos analisados pela docente estagiária foram do 1.º e 2.º anos, sendo que na primeira semana a obra literária foi “A Casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto e Sérgio Moura, história que fala de animais e de uma festa realizada pelos mesmos, sendo que, cada animal foi chegando à casa da Mosca Fosca por uma determinada ordem e por fim comeram um bolo para celebrar. No final da primeira semana do estudo em casa e em reflexão com o docente titular

averiguou-se que os conteúdos abordados no programa da RTP por vezes eram complexos para o segundo ano, logo para o primeiro ano ainda mais complexos e outras das vezes são conteúdos simples, pelo que deveria de existir compartimento entre o 1.º e 2.º anos, uma vez que um dos anos acabava por ficar prejudicado relativamente aos conteúdos abordados e às orientações dadas.

Diariamente, após as crianças assistirem ao estudo em casa direcionado ao 1.º e 2.º anos, reuniam com o docente titular e com as estagiárias através da plataforma Meets com o intuito de explicitar ao grupo as tarefas que tinham a realizar durante aquele dia, sendo sempre abordado um conteúdo por videoconferência. Por exemplo, se no Estudo em Casa o conteúdo tivesse sido de Estudo do Meio e Matemática, na aula síncrona realizavam uma tarefa de Português, por sua vez, a leitura individualizada à qual cada criança era responsável por ler um parágrafo de um texto, ou então realizavam um ditado de um texto escolhido previamente pelo docente titular.

Esta participação nas aulas síncronas foi um ponto positivo, pois foi possível continuar no acompanhamento da turma à distância. Apesar das adversidades todas as semanas era lançado um trabalho para o grupo intitulado de “desafio de fim-de-semana”, que tinha como objetivo estimular as crianças de forma a resumir os conteúdos abordados no decorrer da semana. Assim, o primeiro desafio lançado foi através da aplicação Kahoot! cujo tema principal foi a história da “Casa da Mosca Fosca”. Este jogo interativo teve como objetivo a consolidação de todos os conteúdos retratados de todas as áreas curriculares abordadas no decorrer da semana, evidenciando a articulação curricular e também diferentes níveis de complexidade, procurando-se ter em consideração o fator tempo, ou seja, nas perguntas mais demoradas foi estabelecido um tempo mais alargado para que as crianças conseguissem ter tempo de pensar.

As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com o desafio e a participação destas foi muito rica e satisfatória. Com esta atividade foi possível chegar até ao contexto familiar porque um dos encarregados de educação da criança I. deixou um comentário na plataforma “A I. fez todas as perguntas e acertou em todas!”, o que foi um aspeto positivo visto ocorrer o envolvimento familiar na atividade proposta pelas docentes estagiárias, mas também porque a atividade implicava que os encarregados de educação disponibilizassem um dispositivo móvel para a realização da tarefa.

Por abordar distintas áreas e através de um recurso tecnológico ao qual a maior parte das crianças do grupo tinha acesso, tornou-se uma mais valia pois assim foi possível de dar uso às TIC, o que nos dias de hoje já tinha grande importância nas escolas, mas com a situação da pandemia tornaram-se ainda mais imprescindíveis pois têm tido um maior *feedback*. Contudo “As TIC são poderosas instrumentos que incluídos nos recursos educativos exigem a renovação metodológica em contexto de sala, pelo que impõem também a construção de um perfil de educadores e de professores criativos, empreendedores e flexíveis” (Marta, 2017, p. 1).

Na segunda semana do estudo em casa a história abordada foi “Sílvia, o guardador de ventos” de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz, história esta que retrata os desejos da criança e os medos da sua mãe. O grupo adorou a história e realizou diversas questões ao professor titular “professor também tenho medo do escuro!”, “professor porque é que ele tinha muitos desejos?”. Partindo destes interesses das crianças a díade pensou de imediato no desafio de fim-de-semana, podendo ser alguma tarefa relacionada com os medos e ao mesmo tempo com os desejos, para que as crianças percebessem que não são apenas os mais pequenos que têm medos e desejos, mas que os mais velhos também têm, começando por apresentar alguns dos medos/desejos dos professores pois as crianças encaram o professor como o ser ideal e o exemplo.

Em diálogo com o orientador cooperante surgiu então o desafio semanal, uma sopa de letras com os desejos das profissões que o Sílvia desejava ter. A díade realizou uma sopa de letras, sendo que, as palavras apenas se encontravam na vertical e na horizontal havendo um nível de exigência mais reduzido. Como segunda tarefa as crianças tinham de realizar o registo gráfico de como visualizavam o medo que sentiam e escrever uma frase simples a representar o medo, como se pode observar na figura 4.

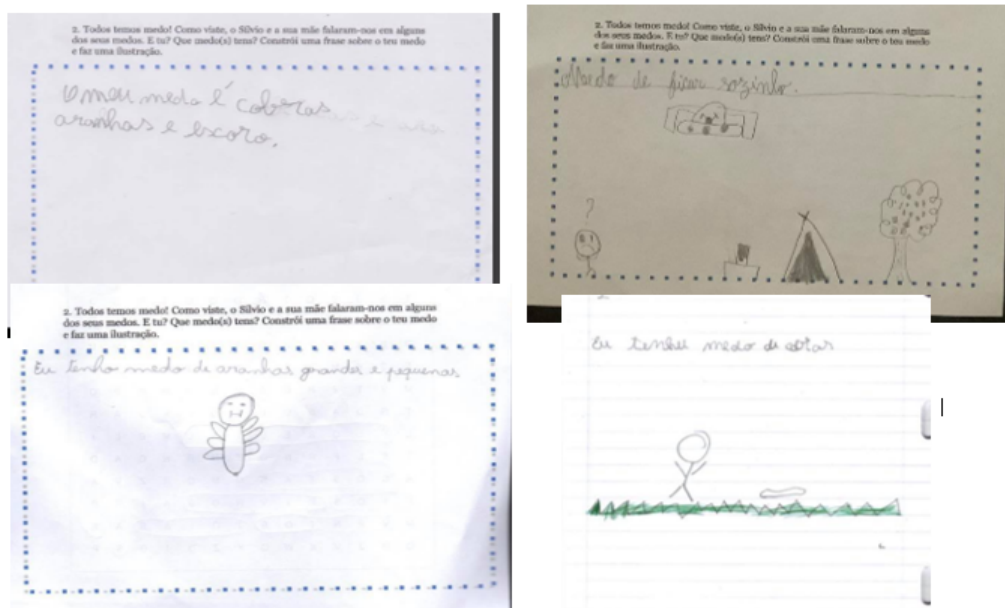


Figura 4 - Registo gráfico de algumas crianças do 2.º ano.

A última tarefa consistia em escrever um pequeno texto sobre a sua profissão de sonho, sendo que foram fornecidas dicas para as crianças não se esquecessem e também para ajudar na construção do texto, fazendo com que a criança tivesse um ponto de partida para a sua produção escrita. Aquando da apresentação do desafio ao grupo, na aula síncrona de quinta-feira, a criança B. no momento da explicitação da atividade do medo disse, rapidamente, “tenho muito medo de aranhas, até tremo!”. Após esta afirmação surgiu momento de diálogo entre o grupo partilhando os medos, pelo que, a docente estagiária também partilhou o seu medo, mostrando às crianças que toda a gente tem medos e não apenas os mais pequenos, acabando por tranquilizar um pouco o grupo.

Na terceira semana de acompanhamento do grupo e do Estudo em Casa a história abordada foi “Estranhões e Bizarrocos” de José Eduardo Agualusa. Contrariamente às semanas anteriores o desafio dessa semana não estava relacionado com essa obra literária, mas sim com um conteúdo de Matemática abordado pelo professor titular numa das aulas síncronas, a divisão. Após esta aula as docentes estagiárias em conversa com o docente cooperante averiguaram que a maioria do grupo não ficou com o conceito de divisão bem assimilado, então como desafio foram lançados problemas através da

ferramenta tecnológica *Wordwall*, na qual as estagiárias criaram problemas de divisão semelhantes aos tratados na aula, pois assim as crianças já se encontravam familiarizadas. Na última aula síncrona da semana foi explicitado às crianças como utilizar a ferramenta, exemplificando com o primeiro problema para que não ocorressem dúvidas futuras na realização dos restantes durante o fim-de-semana. Estas mostraram-se bastante entusiasmadas pelo que a criança A. afirmou “pelo primeiro problema já vi que isto vai ser muito divertido!”, salientando 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). De salientar que no início da semana seguinte não foi recebido qualquer tipo de *feedback* por parte nem dos encarregados de educação nem das crianças. Contudo, o professor titular afirmou que “trabalhar a divisão à distância não é fácil, pois se estivesse com os alunos eles vivenciavam com exemplos concretos, realizavam eles mesmo as divisões sozinhos”. Assim a utilização de recursos tecnológicos utilizados nas aulas síncronas e assíncronas revelou-se “uma mais valia para o desenvolvimento de competências individuais e sociais” do grupo (Marta, 2017, p. 1).

No decorrer das aulas síncronas, por videoconferência, foi notório o desenvolvimento das crianças ao nível da comunicação com o orientador cooperante, com as estagiárias e com os pares. Inicialmente mostravam dificuldades e vergonha perante a câmara do dispositivo móvel, contudo, a evolução por parte destas foi evidenciada, de forma positiva. No final de cada aula, o professor titular dispunha de alguns minutos para que as crianças pudessem conviver entre si, favorecendo o crescimento do grupo a nível pessoal e social.

No programa da RTP, o Estudo em Casa, a junção do 1.º ano com o 2.º ano não foi uma boa opção, porque um dos anos acabava por ficar desfavorecido, visto o currículo de ambos os anos serem diversificados. Um outro aspeto a salientar é relativamente ao foco da câmara no momento das aulas. Este foco, maioritariamente, não estava na docente, mas sim em aspetos menos essenciais para o momento de aprendizagem das crianças envolvidas.

Assim, como reflexão, relativamente ao estudo em casa não foi desenvolvida a diferenciação pedagógica pois a educação é destinada a todos, não sendo aquela que se precisa de baixar o nível de exigência, mas sim uma diferenciação

da aprendizagem (Santos, s.d), tendo em consideração os ritmos de aprendizagem de cada criança, fazendo um ajuste às suas características pessoais e coletivas. Assim Savater (1997, p. 20, citado por Carvalho, 2018, p. 87) afirma que “enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, temos o direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos [...]. Mas enquanto educadores, temos apenas o dever de ser otimistas!”. Só assim, poderemos aceitar o desafio de construir diferente, para a melhoria da aprendizagem das crianças, pois segundo Gardner (citado por Sabino, s.d, p. 421) a respeito das inteligências múltiplas, para que estas “possam, de modo geral, contribuir de forma relevante com o contexto escolar, e, de modo particular, fomentar o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem”.

Com isto é de salientar que nas escolas deve-se ter sempre em consideração uma diferenciação pedagógica porque cada criança é uma criança e cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem, pelo que no estudo em casa não foi visível nem ocorreu esta diferenciação pedagógica, o que pode acabar por prejudicar algumas crianças que têm mais dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem e desmotivar as que têm um nível de aprendizagem maior.

Como a prática não se desenvolveu de forma individual, destaca-se que todo o trabalho desenvolvido só foi executável devido à cooperação e colaboração sempre existente entre a díade, auxiliado pelo professor cooperante e pela supervisora institucional. Deste modo, a ajuda de ambos os profissionais se constituiu vantajoso, pois promoveram a construção da futura profissional na formação inicial com o apoio no desenvolvimento de atividades significativas e desafiadoras, mesmo tendo sido a maioria de forma síncrona, que permitiram às crianças aprender e desenvolver a sua aprendizagem de forma proveitosa e significativa.

Assim, o desenvolvimento profissional ao longo da PES foi positivo, com momentos de fragilidade, mas contribuindo de forma positiva na vida futura da futura docente de perfil duplo. A PES inicialmente começou de forma presencial, acabando à distância, o que tornou o percurso diferente e uma mais valia, pois foi um novo desafio que foi superado, pois será mais fácil numa situação semelhante que possa ocorrer, contribuindo para o crescimento profissional da futura docente de perfil duplo.

A PES foi diversificada sendo que houve uma atividade desenvolvida por cada uma das docentes estagiárias presencialmente, e outras três atividades desenvolvidas à distância com o grupo de crianças e com o orientador cooperante, ao qual ajudou com que o estágio corresse de forma positiva, tranquila e benéfica para as mestrandas, compartilhando sempre o seu conhecimento perante todos os conteúdos abordados, fornecendo dicas para o futuro profissional das mestrandas.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão surge como uma análise com base na construção do percurso profissional, sendo que a prática educativa ao ser realizada em dois níveis educativos sequenciais não só permite o contacto com dois níveis diferenciados, mas também se revela um pilar crucial na formação académica, proporcionando uma comparação entre a realidade e paradigmas teóricos concedendo sentido às aprendizagens surgidas deste momento educativo.

A formação de perfil duplo proporcionou o conhecimento da necessidade e do benefício de existir uma relação de seguimento educativo e a articulação entre os dois níveis. Assim, o pretendido não é uma transição fragmentada, mas sim que esse procedimento ocorra de uma forma contínua para um desenvolvimento holístico das crianças. A formação em ambos os níveis educativos permite ao educador/professor adaptar de forma eficaz a sua prática, conhecendo e respeitando as especificidades de cada nível educativo, de modo a oferecer às crianças uma passagem positiva. O perfil de docente duplo permite também que a mudança do EPE para o 1.º CEB não seja tão abrupta. A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB deve ser um processo natural de modo a não se tornar penoso para as crianças, e deve utilizar estratégias que diminuam os constrangimentos.

A transição é vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto (Castro & Rangel, 2004, p. 135).

É importante que a criança tenha uma visão positiva sobre a transição, seja esta do ambiente familiar para a creche ou pré-escolar, ou do pré-escolar para o 1.º CEB, encarando-a como uma oportunidade de evoluir e de crescer. Cabe aos intervenientes proporcionar um ambiente de segurança de modo a que a criança se sinta capaz e confiante. Assim, a continuidade educativa é um percurso que auxilia na transição das crianças e que envolve uma articulação entre os dois níveis educativos sem os receios habituais deste processo.

Os dois níveis educativos eram diferentes, mas os objetivos eram os mesmos, envolver as crianças partindo sempre dos seus interesses e necessidades, procurando-se por realizar práticas que incluíssem o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, através da diferenciação pedagógica e da

organização de recursos, mantendo a criança ativa em todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo possível a participação destas, quer a nível individual, quer em grupo, respondendo aos interesses, necessidades e características do mesmo. As práticas desenvolvidas nos dois contextos possibilitaram um melhor conhecimento sobre os grupos de crianças com idades entre os três e os oito anos de idade, contando com a evolução e desenvolvimento das capacidades e das necessidades das diferentes faixas etárias, assim como a afetividade estabelecida com as crianças na EPE e no 1.º CEB, de forma harmoniosa e carinhosa.

Os documentos construídos pela díade ao longo de todo o percurso foram imprescindíveis para a PES, tendo em consideração toda a informação dos grupos da prática educativa, destacando-se as grelhas de observação direta, guiões de observação e narrativas reflexivas. Para o processo de reflexão foi fundamental a supervisão realizada pelas supervisoras institucionais, pois permitiu um olhar mais alargado sobre a prática, em momentos particulares, apoiado numa maior experiência e num conhecimento mais profundo. As reuniões realizadas após as atividades, mais especificamente na EPE, nas quais decorreu a supervisão foram benéficas já que permitiram uma reflexão mais ampla sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em intervenções futuras.

Numa visão retrospectiva o desenvolvimento de todo o processo educativo e a realização do presente relatório, tornou patente a importância de saber investigar conceitos teóricos para o contexto prático, sendo assim concebido uma relação biunívoca entre a teoria e a prática atribuindo-lhe a capacidade de agir. Surge também a necessidade de referir a importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre o par pedagógico e a equipa educativa. Importa assim mencionar que a experiência profissional do/a orientador/a cooperantes e das supervisoras institucionais colaboraram para a construção da aprendizagem da mestranda, bem como os conselhos e as ajudas durante as reuniões pós-ação que levaram a uma maior confiança durante a realização da PES. A relação entre a díade, desde o início que se mostrou de uma grande cumplicidade, honestidade e partilha, o que fortaleceu a sua relação enquanto par pedagógico, o que se refletiu na prática pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o par pedagógico.

O estágio realizado foi diferente em cada nível educativo, uma vez que, na EPE este ocorreu de forma presencial e no 1.º CEB, maioritariamente à distância, de forma síncrona. Contudo, apresenta potencialidades e limitações, na medida em que permitiu o contacto com diversas situações onde foi possível colmatar as fragilidades transformando-as em momentos ricos de aprendizagem. Foram através desses momentos que houve um crescimento mais completo, tornando-se relevante a flexibilização de estratégias. A nível individual implicou esforço, dedicação, motivação nos dois níveis educativos, de forma diferente, mas igualmente exigente.

Face ao exposto, a prática a ser realizada em dois níveis tem como objetivo que estes sejam críticos e reflexivos de modo a evoluírem de forma pessoal e profissional, capazes de dar resposta aos desafios de cada dia. Neste sentido, ao longo da PES, na EPE, foram explorados diversos assuntos considerados desafiantes para os futuros profissionais, bem como a importância da metodologia de investigação-ação, o trabalho em equipa que possibilita ultrapassar desafios com mais competência, o construtivismo, a criatividade, as potencialidades dos recursos digitais, a flexibilidade do currículo e a sua articulação, a diferenciação pedagógica, a utilização do manual escolar, a potencialidade das diversificadas áreas de uma sala de atividades, entre outros que foram elencados.

Todo o processo de formação termina com um sentimento de orgulho, força e dedicação por todo o trabalho desenvolvido, sendo que o presente mestrado se encontra como o passo inicial de um longo percurso da mestranda, pois a formação não termina neste momento, tendo sempre um docente de construir novos conhecimentos com outros profissionais, visto que a sociedade está sempre em constante evolução, uma vez que, um docente investigador e reflexivo deve suportar-se na formação ao longo de toda a vida, despertando o seu enriquecimento na ação educativa. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C. Pacheco, J.A, ..., & Santos, L. (2002). *Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alencar, E., & Oliveira, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. Universidade católica de Brasília.
- Alonso, L., e Roldão, M. (2005). Prefácio. In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 7-9). Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Introdução. In I. Alarcão, & M. Miguéns. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Agrupamento de Escolas de Valadares. (2018-2021). Projeto Educativo - A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida. Porto.
- Bravo, M. (2010). Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: *Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Bastos, H. (2007). *A criança de transição - Estudo das representações e atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Bento, A. (2007). *Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5.º ano (2º ciclo)*. In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*, 375-38. Porto: Edições Asa.
- Block, O. & Rausch, R. (2014). *Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire*. UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação.

- Cabral, I. (2016). *Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação*. Porto.
- Canoa, C. (2015). A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico: *Construir a ponte*. *Escola Informação Digital*, 5, 11-14. Disponível em <http://www.spgl.pt/inadmissivel-e-insuportavel>.
- Carneiro, R. (2003). Do sentido e da Aprendizagem: a Descoberta do Tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2 (2), 108-123.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº18, pp. 57-88. Portalegre.
- Castro, A., Ezquerro, P. & Argos, J. (2012) La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, 253, 537- 552.
- Castro, T. & Rangel, M. (2004), *Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones*, *Infancia e Educação - Investigação e Práticas*, 6, 135-144.
- Cunha, A. (2012). *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspectiva dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez
- Diogo, F., Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores
- Direção Geral da Educação. *Projeto Fénix*. Educação. Consultado em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>, acessado a 26 de maio

- Domingo, J. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora
- Damásio, A. (2001). O erro de descartes. Brasil: Companhia das Letras.
Consultado em http://anakarkow.pbworks.com/w/file/fetch/113230870/O%20erro%20de%20Descartes_%20emocao%2C%20ra%20%20Antonio%20R.%20oDamasio.pdf?fbclid=IwAR2vb6mpuw3JD6nMgvFMrkNXw-6hhjooCC2EMNKV-dVTwRp1Hbz_KNsiR4Y a 8 de maio.
- Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. SirajBlatchford (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Escola J., Flores P. & Peres A. (2011). *Novas soluções com TIC: Boas Práticas no 10 Ciclo do Ensino Básico. Nº5*, pp. 429-439.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernanda Leopoldina Viana, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: ASA.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica*. Obtido de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf, a 16 de abril
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa Prática. Em A. Vilela, *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Gaston, J. (2008). Using children's literature to teach mathematics. Using Lit to Teach Math. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503766.pdf>

- González, J., Muñoz, P. & Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria*. Editorial Arco: Madrid.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). *Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola*. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación.
- Hohmann, M. W., D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kravtosa, E. (2009). *A perspectiva de educação de Vigotsky. Redescobrir Vigotsky*, pp. 8-10.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2016). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEN. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84. Obtido em 30 de dezembro de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=So87191872006000200004&script=sci_abstract
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-93.
- Lima, M. (s.d). A importância de leitura de histórias no pré-escolar. In Up to kids. Recuperado a 23 de janeiro de 2020 em <https://uptokids.pt/educacao/a-importancia-da-leitura-de-historias-no-preescolar/?cn-reloaded=1>
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em J. OliveriaFormosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis da participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.

- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudos e Investigacion em Psicologia y Educacion*.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: DGE.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar, Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contra narrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente: Autêntica*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Nabuco, M (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Aprender, 5 (1), 55-61*. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- National Council of Teachers of Mathematics. (NCTM) (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar (2.ª Edição)*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação (4.ª ed.)* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In R. V. Serbino (Org), *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Nóvoa, A. (2002). “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (2.ªed.)*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2006). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição, pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em Participação: a perspetiva da associação criança. Em J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., Freitas, M., Fernandes, M., Oliveira, & M. Silva, S (2016). Juntos...pela criança na creche. Porto: Confederação nacional das instituições de solidariedade.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições em pedagogia-em-participação. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *In GTI (Org.), Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM
- Pereira, E., Coelho, M., Vieira, L. (2012). *A importância do afeto para as crianças no 1ºciclo do ensino fundamental*. Faculdade São Geraldo.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). Didática da Matemática no 1º Ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Pires, M. (2001). *Sonha e constrói...com os outros. Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 169-176). Porto: Porto Editora.
- Polonia, A C. e Dessen, M. A (2005). *Em busca de uma compreensão das relações família e escola. Psicologia escolar e educacional*, 9 (2), 303 – 312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>

- 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., e Ramos, J. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roberts, R. (2005). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (coord.). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editores.
- Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), pp. 94- 103. Acedido a 28 de dezembro de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. (2.^a Ed.). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa, Educação.
- Rosa, R. (2018). *Workshop “transição escolar: estratégias facilitadoras”*. Vila Nova de Gaia: Reconstruir Psicologia e Desenvolvimento Pessoal.
- Sabino, M., Roque, A. (s.d). *A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública*.
- Santos, L. (s.d). Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar. Revista Noesis. Lisboa. Consultado em <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>, acedido a 12 de junho.
- Silva, J. S. (1975). Guia para a Utilização do Compendio de Matemática (1.º Volume). Lisboa: Edição Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Investigação Científica. Acedido a 28 de maio de 2020, disponível em https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/dep/dm/obras_selecionadas/sebastiao_e_silva/compendios_de_matematica/GuiaparaUtilizacaodoCompendiodaMatematica1Volume-fev13.pdf
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de educação* 5. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/349/34900507/>
- 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, pp. 103-115.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, 9, 111-118.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

- Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência Da Monodocência aos Ensaio de Coadjuvação no 1º Ciclo Do Ensino Básico - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 85-102.
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS CONSULTADOS

Decreto-Lei nº49/2005 de 30 de agosto. Diário da república – Série nº166. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração á Lei das Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei das Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-04-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

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

Circular nº. 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Avaliar na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001 – Série I- A – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico – Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34/1997 – Série I A – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lisboa: Assembleia da República. UNICEF (1989). Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – Série I – Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos

conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário – Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/ 1986 – Série I

– Lei de Bases do Sistema Educativo – Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva – Lisboa: Presidência do Conselho de ministros.

Despacho n.º 6944-A/2018 de julho. Aprendizagens Essenciais.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República.

UNICEF (1989). Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas.

MM

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

julho 2020