

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Isabel Cardoso Pinto

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO
DO ENSINO BÁSICO

dezembro 20**20**

Isabel Cardoso Pinto

Relatório final submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Chegando o fim deste percurso que me permite alcançar o sonho de ser Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, importa demonstrar a minha gratidão para com aqueles que partilharam comigo este caminho, duro mas rico em aprendizagens, e foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

O meu primeiro agradecimento teço inquestionavelmente à minha família que sempre me acompanhou. Ao meu pai e à minha mãe por todo o apoio e amor incondicional, por me darem a oportunidade de realizar o meu sonho, por todas as lágrimas que me limparam, por todo o colo caloroso que me oferecem, por toda a paciência e, principalmente, por acreditarem em mim e por festejarem comigo todas as pequenas conquistas alcançadas.

Aos meus irmãos, Nuno e Michele, por serem os meus primeiros amigos, por a toda a relação de amor/ódio tão característica, mas que sem a qual não saberia viver e, sobretudo, por todo o incentivo ao longo desta jornada. E obrigada ao Rui, meu sobrinho e afilhado, por ser um raio de sol na minha vida, iluminando-me e dando-me força de cada vez que diz “i mamó nhinha” (ti amo madrinha).

À minha avó Mimi, pelo exemplo de superação e dedicação, por me mostrar que fazer o bem e amar o próximo mais do que a nós mesmos nos permite vencer todas as barreiras que a vida nos coloca à frente. Obrigada por te lembrares de mim nas coisas mais singelas, seja num livro que viste e pensaste que me poderia ser útil, seja nos docinhos para me animarem as tardes.

Aos meus amigos, pela amizade sincera, por me ouvirem e por partilharem comigo alguns dos momentos mais marcantes da minha vida. Mais especificamente, à Ana Amélia e à Inês que me acompanham desde o primeiro ano da licenciatura, obrigada pela força e incentivo nos momentos mais difíceis e pelas gargalhas e alegrias nos momentos que só nós sabemos. Apesar da distância, a frase clichê nunca fez tanto sentido: “O que Aveiro uniu ninguém separa”.

À Mariana, por me acompanhar ao longo do mestrado, sempre com palavras de apoio e motivação, por todos os livros e documentos que me emprestou e, sobretudo, por me aturar durante as minhas angústias, receios e fragilidades. Foste sem dúvida um grande suporte ao longo de todo este ano.

À Íris, meu par pedagógico, por todas as horas partilhadas, pelo verdadeiro sentido de trabalho colaborativo, pela entreatuda e obrigada por partilharmos este caminho sempre juntas, nos bons e nos maus momentos. E obrigada à Leonor e ao Gabriel por todo o tempo que tiveram de dispensar da mãe para que pudéssemos trabalhar, adorei vos conhecer e obrigada por me deixarem fazer parte da vossa vida.

À Universidade de Aveiro e à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto por toda a formação inicial proporcionada e por todas as aprendizagens adquiridas que me habilitam a ser aquilo que sempre sonhei.

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, pela partilha de conhecimentos e saberes, pela compreensão e pelo apoio dado ao longo da PES.

Às docentes cooperantes, Educadora Luísa e Professora Isabel, por nos terem acolhido tão bem e por todo o trabalho colaborativo e ensinamentos que nos proporcionaram. Agradeço também a todos os profissionais da instituição pelas experiências vivenciadas e por pelo acolhimento feito, mostraram-me que verdadeiramente é toda a equipa educativa que faz a diferença.

E por último, às crianças com quem tive a oportunidade de estagiar. Obrigada pelos sorrisos mais sinceros, pela beleza da ingenuidade, por todos os abraços e demonstrações de afetos. Proporcionaram-me os momentos mais desafiadores e ao mesmo tempo os mais belos, obrigada pelo percurso e por me deixarem fazer parte do vosso.

Obrigada a todos vocês, por acreditarem em mim quando nem eu acreditei... sem vocês nada disto seria possível.

O Sonho

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
Pelo sonho é que vamos.
Basta na fé que temos,
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos,
E de que é no dia-a-dia.
Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama
In Pelo Sonho é que vamos (1953)

RESUMO

O presente relatório de estágio, requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo apresentar e explorar o percurso formativo desenvolvido nos dois contextos educativos no âmbito da Prática Educativa Supervisionada.

Neste documento procurou-se apresentar a mobilização dos conhecimentos científicos, metodológicos, didáticos e pedagógicos que sustentaram a prática pedagógica, assim como apresenta a construção da identidade profissional de perfil duplo da mestranda. A aproximação à metodologia de investigação-ação, caracterizada por quatro etapas cíclicas e dinâmicas de observação, planificação, ação e reflexão, contribuiu para a construção de uma atitude profissional reflexiva, crítica e investigativa, proporcionando a articulação entre saber teórico e a prática.

De salientar, o papel preponderante do trabalho colaborativo entre os diferentes atores educativos na construção e partilha de saberes ao longo de todo o percurso. Este trabalho colaborativo potenciou o desenvolvimento de capacidades profissionais e pessoais da docente estagiária, com o intuito de promover práticas educativas inovadoras e transformadoras, onde a criança é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Criança; Prática Educativa; Perfil duplo; Metodologia de Investigação-Ação.

ABSTRACT

This internship report, a partial requirement for obtaining a Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to present and explore the training path developed in the two educational contexts within the scope of Educational Practice Supervised.

This document sought to present made the mobilization of scientific, methodological, didactic and pedagogical knowledge that supported the practice, as well as presents the construction of the professional identity with a double profile of the master's student. The approach to the action-research methodology, characterized by four cyclical and dynamic stages of observation, planning, action and reflection, contributed to the construction of a reflective, critical and investigative professional attitude, providing the articulation between theoretical knowledge and practice.

It should be noted, the predominant role of collaborative work between different educational actors in the construction and sharing of knowledge throughout the course. This collaborative work boosted the development of professional and personal skills of the trainee teacher, with the aim of promoting innovative and transformative educational practices, where the child is the center of the teaching and learning process.

Keywords: Child; Educational Practice; Double profile; Action Research Methodology.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de Figuras	vii
Lista de Anexos	viii
Lista de Apêndices	viii
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. Paradigmas Comuns à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do ensino Básico	4
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	14
3. Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico	22
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
1. Caracterização da Instituição Cooperante	31
1.1. O ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	34
1.2. O ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	40
2. Metodologia de Investigação	43
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	49
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	49
2. Ações desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico	61
Reflexão final	75
Referências Bibliográficas	79
Normativos Legais e Outros Documentos	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- O contributo dos modelos curriculares no desenvolvimento da ação educativa	18
Figura 2- Ciclo do processo de investigação-ação	45
Figura 3- Desenho do G que despoletou o diálogo sobre o Planeta Terra	51
Figura 4- Decoração das máscaras de pau preto	54
Figura 5- Exploração do S das potencialidades caneta e do quadro interativo e interação com as outras crianças que encorajavam e auxiliavam a exploração, nomeadamente na alteração das cores do desenho	56
Figura 6- Crianças a lixarem a madeira para a construção da caixa sensorial	58
Figura 7- Crianças a pregarem os pregos	58
Figura 8- Caixa sensorial de areia e água já construída	58
Figura 9- Elaboração do cartaz de divulgação	60
Figura 10- MR a lançar os dados	64
Figura 11- Trabalho em pequenos grupos na representação do número no MAB	65
Figura 12- Primeira questão do Kahoot	70
Figura 13 -Dedoques das crianças LF e D da tabuada do 5	71
Figura 14-Poema da tabuada do 6 criado pela criança JB	73

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Modelo de Planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo B – Modelo de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo C – Guião de Pré-observação da Prática Educativa Supervisionada

Anexo D – Modelo da Narrativa Colaborativa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Grelha de observação do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice B – Cartões do jogo “Batalha Naval do 600”

Apêndice C – Ficha de registo do “Mauzão”

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
CAF – Complemento de Apoio à Família
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
DN – Despacho-Normativo
EPE – Educação Pré-Escolar
MAB – Material Aritmético Básico
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE – Projeto Educativo
PES – Prática Educativa Supervisionada
RTP – Rádio Televisão Portugal
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Desta forma, o presente documento espelha o percurso formativo inicial, transparecendo um conjunto de aprendizagens e a construção de saberes profissionais, que visa um perfil de docente instigador, indagador e reflexivo, procurando melhorar constantemente as suas práticas.

Este relatório surge no culminar do segundo ciclo de estudos, que complementando a Licenciatura em Educação Básica, habilita o perfil de dupla docência na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), perspetivando uma continuidade e articulação entre as duas valências. Porém, este foi um percurso um pouco conturbado, marcado pela pandemia mundial de COVID-19, que resultou na realização de duas tipologias de ação no decorrer do estágio, sendo que uma parte deste processo foi de cariz presencial e outra, que pela contingência imposta, desenrolou-se em ensino a distância.

Assim, este relatório traduz o caminho realizado numa instituição do grande Porto, nomeadamente com um grupo de crianças da EPE, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. O facto do estágio nos dois níveis educativos ser realizado na mesma instituição possibilita um olhar atento sobre as transições verticais, relevando a importância da colaboração entre a equipa educativa da EPE e do 1.º CEB, bem como as vantagens da formação do docente de perfil duplo.

Relativamente à organização estrutural do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos, articulados e interligados, no qual são descritas e fundamentadas as aprendizagens adquiridas, bem como sustentadas as práticas desenvolvidas nos dois contextos educativos. Com efeito, o primeiro capítulo mobiliza os referenciais teóricos e legais comuns e específicos de cada um dos níveis de educativos, o que permitiu aprofundar conhecimentos e contribuiu para a construção da identidade profissional da docente estagiária.

A apropriação dos conhecimentos teóricos permite que o docente observe, analise e reflita o contexto, conhecendo a comunidade, a instituição, o grupo e a criança. Neste seguimento, perspectivando um trabalho específico a cada grupo de crianças, o segundo capítulo objetiva a caracterização dos ambientes educativos, analisando as dimensões tendo como premissa o desenvolvimento holístico de cada criança. Este capítulo também descreve a metodologia de investigação adotada, uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, que potencia no docente uma postura indagatória, instigadora e investigadora, através de um processo cíclico e em espiral de observação, planificação, ação e reflexão.

A articulação entre os construtos teóricos e legais e o conhecimento dos ambientes educativos, permite traçar um percurso de experiências promotoras de aprendizagens diversificadas, estimulantes e significativas, tendo em vista uma educação inclusiva. Por conseguinte, o terceiro capítulo explana as ações desenvolvidas em cada um dos níveis educativos, bem como a sua análise e reflexão.

O presente relatório termina com a reflexão retrospectiva do percurso formativo vivenciado ao longo da PES, que culmina as aprendizagens e competências desenvolvidas na construção da identidade profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Devemos aprender a educar na curiosidade. E como se faz isso? Educar na curiosidade consiste em respeitar a sua liberdade interior, contanto com a criança no processo educacional” (L’Ecuyer, 2017, p.56)

O presente capítulo fundamenta e sustenta a prática educativa supervisionada no contexto da EPE e no 1.º CEB com base no quadro teórico e legal apresentado, constituindo-se num guia orientador de toda a ação realizada. Encontra-se organizado em três subcapítulos, onde primeiramente se apresenta a importância da educação e o seu funcionamento em Portugal, uma análise às características e formação do perfil profissional duplo, o papel e centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem e a caracterização e apresentação das potencialidades da MTP no desenvolvimento integral das crianças.

Em seguida, apesar das similitudes e diferenças entre os dois níveis educativos, salientam-se as especificidades da EPE e do 1.º CEB, fazendo uma reflexão sobre as características de cada uma das valências. Assim, no segundo subcapítulo realçam-se as particularidades da EPE, fazendo uma pequena abordagem da história da educação de infância, de forma a auxiliar a compreensão do seu funcionamento na atualidade, destaca-se o papel o educador enquanto potenciador de experiências significativas e gestor do currículo, a importância do brincar na criança e apresenta-se os modelos curriculares que sustentaram a prática pedagógica.

Relativamente ao 1.º CEB, apresentado no terceiro subcapítulo, realça-se a organização e o seu funcionamento em Portugal, assim como os seus objetivos específicos, destacando-se o papel do professor na gestão do currículo e as vantagens da diversidade recursos e estratégias na promoção de uma educação inclusiva, privilegiando a transversalidade de saberes. De salientar que neste subcapítulo destaca-se ainda a importância das TIC na promoção de aprendizagens significativas, sobretudo no tempo vivido de ensino a distância.

1. PARADIGMAS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Educação é um conceito profundamente amplo que desafia cada docente a dar resposta à grande diversidade de crianças e jovens. Verificando a definição de educação no dicionário é possível ler “acto ou efeito de educar; processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade” e ainda “a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da actividade que desejamos despertar nela” (Costa & Melo, sd., p. 578). Delors (1996) defende que “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (p. 73). Neste sentido, a educação é essencial para um bom desenvolvimento do ser humano e da humanidade, onde compete ao docente garantir que todas as crianças aprendam e que sejam capazes de pensar.

Como refere Paiva (2020) “educar é ensinar a pensar” (p. 23) de forma a que a criança seja capaz no futuro de tomar decisões e agir com autonomia numa sociedade em constante transformação. Segundo o mesmo autor “o mundo em que vivemos impõe um grande desafio aos pais e professores: capacitar as crianças e jovens para transformar em conhecimento a informação que obtêm nos diferentes meios de comunicação e, depois, o conhecimento em ações consequentes” (Paiva, 2020, p. 23). Acredita-se assim, que hoje em dia, embora educação seja um conceito bastante amplo, tem um papel fundamental na sociedade, sendo um direito de cada cidadão.

A visão de educação e do papel do docente e da criança já sofreu bastantes transformações ao longo da história, assumindo-se como um percurso histórico evolutivo. Embora o conceito de educação ainda esteja em transformação, atualmente já é possível conceber a ideia de que o paradigma da escola tradicional é ultrapassado e principal agente no processo de ensino e aprendizagem é a criança e não o adulto. Face a todas as mudanças históricas e estruturais que a educação sofreu, importa compreender como se encontra organizado o ensino em Portugal.

Deste modo, a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, refere que todos os jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, encontram-se em idade escolar, devendo cumprir o regime de escolaridade obrigatória, onde o ensino é universal e gratuito. Esta mesma lei, também refere que todas as crianças que já atingiram os 5 anos de idade, têm direito à universalidade da EPE,

assegurando a inscrição de todas as crianças abrangidas pela lei. Contudo, a publicação da Lei n.º65/2015, de 3 de julho, faz alteração à lei anteriormente mencionada, estabelecendo a universalidade EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Esta universalidade da educação facilita e torna possível promover um clima de igualdade de oportunidades e de qualidade das mesmas para todas as crianças e jovens, independentemente da situação financeira, crenças, religião, valores ou estatuto social, ou seja, respeitando as especificidades de cada indivíduo para um bom crescimento da sociedade, formando futuros cidadãos.

A escolaridade obrigatória em Portugal é a partir dos seis anos de idade, com a entrada da criança no 1.º CEB, contudo, existe a EPE, nível educativo para crianças entre os três e os seis anos de idade. A EPE não é de cariz obrigatório, no entanto, permite que a criança adquira competências e capacidades úteis e proveitosas que, posteriormente, no ensino básico podem se tornar no veículo facilitador da aprendizagem dos conhecimentos e processos formais ensinados neste nível, como refere Delors (1996):

a educação é, também, uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades de base (p. 21).

Neste sentido, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1996, citada por Formosinho, 2016) afirma também que a EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 87). Uma vez que a educação é tão fundamental para o desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade, e forma a garantir que todas as crianças possam ter acesso à mesma, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou As Convenções sobre os Direitos das Crianças que mencionam que a educação das crianças destina-se a “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (artigo 29.º).

Assim, “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um factor de exclusão social” (Delors et al., 1996, p. 47). É através da educação que as crianças adquirem competências, capacidades e atitudes úteis ao seu desenvolvimento, onde são incentivadas a ter um espírito de tolerância e

respeito pelo outro, uma vez que a educação permite “compreender-se a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo” (Delors et al., 1996, p.41). Desta forma, é necessário reconhecer a diversidade das crianças e jovens como uma riqueza a nível educativo, devendo ajustar as estratégias a uma educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º, define princípios orientadores para uma educação inclusiva, nomeadamente, “educabilidade universal”, “equidade”, “inclusão”, “personalização”, “flexibilidade”, “autodeterminação”, “envolvimento parental” e “interferência mínima”. Assim, se um docente recorrer aos princípios orientadores acima indicados, torna-se exequível praticar um ambiente de equidade na educação, onde cada sujeito se possa sentir integrado, útil e capaz, pois tal como refere Whitehead (1990, citado por Vasconcelos, d’Orey, Homem & Cabral, 2003) “equidade (na educação) não preconiza apenas a eliminação das diferenças na educação para que todos tenham o mesmo nível e qualidade de educação, mas antes a redução ou eliminação daquelas que resultam de factores considerados injustos e evitáveis” (p. 49). Deste modo, ao longo da PES, procurou-se analisar criticamente as práticas pedagógicas realizadas no sentido do melhoramento constante das mesmas, de forma a que cada criança pudesse ter a oportunidade de participar e interagir, envolvendo-se nas experiências de forma autónoma, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes.

No seguimento dos conceitos de escola inclusiva e equidade na educação, surge a necessidade de falar de diferenciação pedagógica, ou seja, a gestão das relações pedagógicas de forma a obter percursos de formação pedagógica de sucesso específicos a cada individuo, onde o adulto deve conhecer o grupo em geral e cada um em particular. Segundo Morgado (1999) diferenciação é a capacidade de dar resposta a cada individuo e às suas necessidades específicas, de forma a que este obtenha sucesso, sendo este o maior desafio de um sistema educativo. Nesta perspetiva, Pereira et al. (2018) defendem que a diferenciação pedagógica deve ser entendida como

um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (p. 12).

Neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consagra para uma educação inclusiva, “uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da

escolaridade obrigatória”. Deste modo, o presente Decreto-Lei, estabelece uma abordagem de um currículo flexível, através de um percurso diferenciado, com vista ao sucesso educativo da criança. No entanto, é necessário ter em atenção que uma educação inclusiva não perspetiva uma educação diferenciada para aqueles que possuem alguma necessidade adicional de suporte à aprendizagem, encarados como diferentes ao que é considerado a norma, mas sim uma educação que encara todos os alunos como diferentes para uma construção partilhada da aprendizagem (Rodrigues, 2006). É na riqueza da heterogeneidade dos grupos, encarando a diversidade como um contributo para o processo de ensino e aprendizagem, que é possível maximizar o sucesso na aprendizagem de todos os alunos (Maia & Freire, 2020).

Consequentemente, o ideal de uma pedagogia de uniformização que promove princípios de uniformidade e homogeneidade, onde se ensina a todos como se fossem um só, não respeita o tempo e o espaço de cada criança e assenta num paradigma transmissivo que conduz a desigualdades, tem vindo a ser contornado por práticas que promovem a diferenciação pedagógica. Assim, esta diferenciação pedagógica inclusiva pressupõe que o docente planifique de forma proactiva, dando resposta ao perfil de cada criança. No entanto, é necessário ter em atenção que a diferenciação pedagógica inclusiva não pode ser confundida com a individualização do ensino, que procura responder às dificuldades específicas dos alunos considerados mais fracos, que não conseguem acompanhar a aula comum (Maia e Freire, 2020).

A criança tem um papel de bastante relevância no seu processo educativo e no seu desenvolvimento, devendo esta ser o centro da ação de qualquer docente. A criança é o “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), ou seja, têm de ser escutados os seus interesses, as suas angústias, valorizando sempre as suas experiências, saberes e competências. “A criança é sujeito – construtora de um espaço e de um quotidiano com significados para ela própria e parceira do adulto nos processos de desenvolvimento e de requalificação das comunidades e das próprias escolas” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 9). Numa conceção construtivista, “os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar” (Coll et al., 1999, p. 24).

Cabe ao adulto observar e refletir sobre as práticas das crianças, de forma a entender como estas pensam e raciocinam, para que o adulto seja encarado como um “apoiente do desenvolvimento”, colocando a criança num contexto de

aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Delors et al. (1996), defendem que um docente se deve basear na organização da educação em torno de quatro aprendizagens essenciais, sendo estes pilares de conhecimento para cada indivíduo. Estes são o “aprender a conhecer”, que visa o domínio dos instrumentos de conhecimento, ou seja, consiste em “aprender a aprender”, podendo este pilar ser considerado um meio e a finalidade da educação. É fulcral que um docente ensine cada criança a desenvolver a memória, o pensamento e atenção desde cedo, para que esta consiga compreender melhor o mundo que a rodeia. No decorrer da PES em ambos os níveis educativos, o par pedagógico procurou proporcionar experiências que instigassem a curiosidade e a vontade de investigar nas crianças, aprendendo assim um pouco mais sobre o meio envolvente e sobre o mundo, sobretudo através do projeto realizado na EPE, “O Planeta é de todos”, conforme descrito no terceiro capítulo. Porém o projeto não se desenvolveu conforme a MTP.

O segundo pilar é o “aprender a fazer”, este encontra-se intimamente ligado ao primeiro pilar, que consiste em adquirir competências e ferramentas úteis para agir no meio circundante, para um docente não se deve fundar apenas em preparar para uma tarefa, mas sim numa evolução de aprendizagens úteis para qualquer momento da vida. Um docente deve pensar e refletir “como ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos?” (Delors, 1996, p. 80). Desta forma, procurou-se realizar atividades com um fio condutor e onde a aprendizagem foi pela ação, desde a culinária, a expressão plástica, a expressão musical, entre outras. O par pedagógico acredita que que é através do “aprender fazendo” que as crianças adquirem competências, capacidades e atitudes que serão fulcrais para o seu futuro.

O terceiro pilar é o “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, que desenvolve competência a “fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (Delors, 1996, p. 77). Este é um grande desafio para a educação na atualidade, pois “muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros” (Delors, 1996, p. 83). É essencial que um docente propague nas suas práticas uma atitude de não violência, de respeito e cooperação entre todos os indivíduos, de forma a que crianças vivam numa atitude mais serena, sem competição e colocando-se sempre no lugar do outro. Para isso, o próprio adulto tem obrigatoriamente de compreender que deve modelar o seu comportamento e agir corretamente, seguindo atitudes supramencionadas, pois este é um exemplo para as crianças,

um modelo a seguir, que as pode influenciar positiva ou negativamente, pois numa relação entre adulto/criança, a tendência é que o comportamento do adulto influencie o comportamento da criança perante a vida e a sociedade. O desenvolvimento deste pilar revelou-se no maior desafio para o par pedagógico no contexto educativo da EPE, uma vez que existiam duas crianças que apresentavam características compatíveis com a perturbação do espectro do autismo, conforme descrito no segundo capítulo do relatório de estágio. Assim, algumas crianças do grupo apresentavam comportamentos discriminatórios e pejorativos relativamente às mesmas, não as encarando como capazes. Deste modo, ressalta-se alguns comportamentos que inibiam a integração destas crianças no grupo, tais como a imitação de gestos e sons que caracterizam uma criança com perturbação do espectro do autismo moderado a elevado, nomeadamente com o S. Contudo estes comportamentos não eram visíveis em todo o grupo, existindo crianças que revelavam sensibilidade e afeto na interação com o S e a T. Desta forma, foi essencial integrar estas crianças na rotina e nas atividades do grupo, revelando-se esta uma grande dificuldade para o par pedagógico e para a educadora cooperante. No entanto, através do trabalho realizado em colaboração com a docente de educação especial, foi possível integrar a criança S nas rotinas diárias do grupo, começando por tarefas mais simples, evoluindo gradualmente para as tarefas mais complexas, respeitando as suas especificidades. Também se desenvolveram atividades mais específicas para o S, consoante descrito no terceiro capítulo.

Por último, o quarto pilar é o “aprender a ser”, este defende que a educação “deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 1996, p. 85). Quando a educação e a ação de um docente tem como base os pilares mencionados, o mesmo preconiza uma prática educativa onde as crianças são os principais atores e têm um papel ativo na construção do conhecimento. No decorrer da PES procurou-se realizar práticas pedagógicas sustentadas no paradigma socioconstrutivista, valorizando os quatros pilares fundamentais da educação defendidos por Delors, centrando-se no aprender a saber ser, a saber estar e a saber fazer, através de oportunidades de jogo e brincadeira na promoção de aprendizagens. Um bom docente deve auxiliar cada criança e jovem a ser uma pessoa responsável, autónoma e perseverante, sendo justa, leal e honesta, no sentido de se tornar numa pessoa criativa e ousada, fundamentando o espírito crítico e o espírito de respeito e tolerância com os outros e na sua relação com os outros.

Por consequência, importa refletir sobre o perfil do docente, visto que este é um “profissional da educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). O educador de infância e o professor do 1.º CEB são profissionais distintos com um objetivo comum de educar, ambos são parte integrante do processo de ação educativa e têm papéis fundamentais na construção e desenvolvimento da personalidade da criança. A profissão de professor é mais antiga, remetendo para o século XVIII, onde este era visto como “mestre régio de ler, escrever e contar” (Nóvoa, 1987, citado por Formosinho, 2016, p. 92). Já a profissão de educador de infância “é uma profissão com dificuldades de reconhecimento” (Marta, 2015, p. 115), uma vez que a formação inicial é fornecida por uma grande diversidade de instituições com pedagogias e ideologias distintas e os contextos de trabalho apresentarem também posturas distintas. Por outro lado, esta profissão teve

origem de carácter social, que vigorou muitos anos para colmatar as necessidades básicas de higiene e de alimentação de crianças desfavorecidas, e a noção de que apenas gostar de crianças e ser de boas famílias era suficiente para ser bom profissional contribuíram para uma visão estereotipada da profissão de educador de infância (Marta & Lopes, 2014, p. 5478).

Contudo, este ideal tem vindo a ser ultrapassado através de mudanças significativas, nomeadamente na formação inicial, na inclusão desta valência na Lei de Bases do Sistema Educativo e na valorização da carreira do educador de infância (*idem*). As valências de EPE e 1.º CEB são distintas, com currículo e ambientes educativos diferentes. Se por um lado, na EPE o educador apoia-se nas orientações curriculares, definidas pelo Ministério da Educação, que indicam “diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31) e características relevantes para a organização do ambiente educativo, de forma a que o educador construa e gira o currículo adequado a cada grupo. Por outro lado, o 1.º CEB segue um currículo mais prescritivo e restrito devido à sua obrigatoriedade, não oferecendo tanta liberdade ao professor na gestão do mesmo. Deste modo, é possível observar uma oposição entre os dois níveis educativos, como afirma Roldão (2000) a educação de infância aposta “no desenvolvimento da criança global e o 1.º ciclo marca, por oposição, a emergência da instrução, das aprendizagens “sérias” – como que, à luz desta aparente oposição, “deixando cair” as dimensões do desenvolvimento” (p. 22).

No entanto, é necessário ultrapassar esta ideia de a criança no 1.º CEB “deixa de ser criança” e importa adequar as estratégias e metodologias, de forma a tornar a aprendizagem significativa, uma vez que “a aprendizagem tem de ser sempre alguma coisa que envolve, que é significativa, seja ela do jardim de infância, do 1º ciclo, do 2º, ou do 3º” (Roldão, 2000, p. 23).

Apesar de serem profissões diferentes, ambas se inserem no conceito de docente, assim, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, promoveu o “alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico”. Neste sentido e segundo o mesmo Decreto-Lei, a habilitação de docente generalista, com perfil duplo, é concedida através da conclusão da licenciatura em Educação Básica, comum aos quatro domínios de habilitação, e através da realização do mestrado profissionalizante e especializado no domínio pretendido pelo docente. O novo regime jurídico de habilitação para a docência aprovado em 2014, pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, veio complementar o Decreto-Lei anteriormente mencionado, fazendo uma alteração à duração dos ciclos de estudo, “com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio). Deste modo, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico aumentou de três para quatro semestres.

Este perfil duplo permite ao docente ter conhecimentos e saberes profissionais sobre as características dos dois níveis educativos, o que se torna um veículo facilitador para transição entre os mesmos, uma vez que o docente compreende as necessidades das crianças para uma transição bem-sucedida e coerente. Assim, para atenuar as preocupações e angústias das transições, cabe ao docente “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando situações favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

O momento de transição para uma criança é sempre visto como um marco importante na sua vida, não é momento esporádico, no entanto, é necessário preparar as crianças para as transições e mudanças que sofrerá no decorrer da sua vida. A transição entre a EPE e o 1.º CEB é vista como um grande salto na medida em que, normalmente, a criança passa de um ambiente livre para uma

cultura transmissiva, o que torna a transição mais penosa e menos harmoniosa. No entanto, Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016) apontam alguns elementos essenciais para uma boa transição, tais como encarar que o processo educativo da criança envolve transições ecológicas e que é necessário uma visão da transição como modo de viver que cuida da identidade da criança, compreender que o sucesso de transição depende da colaboração entre a escola, a família e as crianças, a documentação pedagógica também é essencial para o apoio entre o educador e o professor, no sentido de acompanhar a criança no seu processo evolutivo. Assim, no que concerne às transições verticais, é também fulcral abordar e apelar à comunicação e cooperação entre os docentes dentro da mesma instituição, deste modo, é possível criar uma transição harmoniosa, pois o trabalho colaborativo “contribui para um trabalho mais interventivo pela troca de ideias, de saberes, de sugestões e de críticas construtivas” (Marta, 2015, p. 353). Neste seguimento, é essencial também mencionar a importância da sequencialidade educativa progressiva, num sentido de continuidade de aprendizagens iniciadas no contexto educativo anterior, ou seja, os conhecimentos novos baseiam-se em conhecimentos anteriores, “a educação de uma pessoa é um contínuo de aprendizagens experienciais” (Formosinho, 2016, p. 101).

Assim, como forma de promover os aspetos e paradigmas acima mencionados, um docente pode recorrer à MTP, dado que é uma metodologia transversal aos dois níveis educativos. Kilpatrick (1926-60, citado por Gambôa, 2011) coloca o Trabalho de Projeto no centro da sua ação para “preparar a nova geração para pensar por si própria e, se esta assim o decidir, inclusive reger ou rejeitar o que agora pensamos” (p. 50). Esta metodologia assume a ação como o centro da pedagogia, devendo o indivíduo agir de forma deliberada e planeada perante uma ação, pode ser usada em qualquer nível educativo, com especial importância na EPE e no 1º CEB, independentemente do modelo curricular adotado (Vasconcelos et al., sd.). É “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos et al., sd, p. 10). Assim, esta metodologia desenvolve o intelecto das crianças e daqueles que estiverem implicados na realização do projeto, promove também uma atitude crítica, investigadora e responsável, onde a criança age e pensa de forma a resolver e refletir sobre um problema ou situação que lhe causa inquietação, dúvida ou curiosidade.

A MTP organiza-se em quatro fases, nomeadamente “definição do problema”, “planificação e desenvolvimento do trabalho”, “execução” e “divulgação/avaliação”. A primeira fase de definição do problema, caracteriza-se por formular um problema, “ver que uma situação exige investigação” (Dewey, sd., citado por Gambôa, 2011, p. 56), nesta fase definem-se as dificuldades e o assunto a tratar, elaborando uma “teia inicial” sobre “o que já sabemos”, partindo de um “conhecimento base” (Helms, 2010, citado por Vasconcelos et al., sd., p. 14).

É na segunda fase da MTP, a “planificação e desenvolvimento do trabalho”, que se faz “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (Vasconcelos et al., sd., p. 15). Nesta fase, criam-se mapas conceituais que funcionam como linhas orientadoras de pesquisa, onde se dividem tarefas, organizam-se os dias e os prazos, nomeia-se os recursos e possíveis formas de investigação. A terceira fase, a execução, caracteriza-se pela realização dos processos de pesquisa e investigação através de experiências, registando de formas variadas as informações obtidas. Caracteriza-se também pelo aprofundamento das informações obtidas, contrastando com as ideias iniciais, e na possível reconstrução da teia inicial. É de salientar, que é de grande relevância afixar nas paredes da sala de atividades todos os registos realizados pelas crianças durante esta fase. Por último, a fase de divulgação/avaliação, define-se na “socialização do saber, tornando-o útil aos outros”, é “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto” (Edward et al., 1999, citado por Vasconcelos et al., s.d., p. 17). Neste momento também se avalia o projeto realizado, devendo esta avaliação ser realizada também ao longo de todo o processo, onde se verifica a participação de todos os nele implicados, a qualidade do mesmo e os conhecimentos e competências adquiridos (Vasconcelos et al., s.d., p. 17). Do projeto realizado, poderão surgir novas hipóteses e consequentemente novos projetos que despertem o interesse das crianças a serem explorados.

Apesar de não decorrer da PES não ter sido desenvolvida a MTP, respeitando eximamente as suas fases, a estudante estagiária reconhece a sua importância e considera relevante desenvolvê-la na sua prática futura enquanto docente. Efetivamente, esta metodologia envolve todos os participantes em trabalhos de pesquisa, planificação e intervenção com o objetivo de dar resposta a alguma curiosidade, interesse ou problema que partiu das crianças, auxiliando as mesmas a compreender os fenómenos do mundo que as rodeia. Por outro lado,

nesta metodologia o docente tem o papel de mediador, sendo que os principais atores deste processo são as crianças, revelando-se assim uma prática socioconstrutivista. Outro aspeto positivo é que pode ser desenvolvida independentemente do modelo curricular adotado pelo docente. Deste modo, a futura docente acredita que esta metodologia desenvolve competências, capacidades e atitudes úteis para o futuro das crianças enquanto cidadãs, assim como promove a autonomia, a tomada de decisões, o pensamento crítico e a colaboração.

A MTP pode ser desenvolvida tanto em EPE como no 1.º CEB, uma vez que é de carácter flexível e didático, devendo ter por base as especificidades de cada nível educativo, evidenciadas nos subcapítulos seguintes.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Compreender um pouco da história da educação de infância, auxilia a compreensão das suas características e do seu funcionamento na atualidade. No século XIX foram definidas, em Portugal, as primeiras medidas legislativas em relação à educação de infância, desde aí é possível centrar a mesma em quatro grandes períodos: “o período da monarquia”, entre 1834 e 1909, “o período da primeira República”, entre 1910 e 1932, “o período inicial do Estado Novo”, entre 1933 e 1973, e “o período após a revolução 25 de abril de 1974” (Cardona, 1997, p. 18). Durante estes períodos, a educação de infância foi tomando diferentes conceções e os princípios que a orientavam também eram decretados consoante a resposta que era necessário dar em cada uma das diferentes épocas.

As primeiras instituições, criadas em 1834, para a educação de infância serviam, principalmente, para albergar as crianças de famílias mais desfavorecidas enquanto as mães trabalhavam, “tentando responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes” (Cardona, 1997, p. 26), uma vez que, estas instituições foram criadas para dar resposta às necessidades das famílias, funcionavam como um “substituto da educação familiar” (Silva & Miranda, 1990, citados por Cardona, 1997, p. 26). Neste momento pouco se sabia sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das condições mais favoráveis à estimulação das potencialidades das mesmas. Até aos anos 70, “falar de educação centrada na criança se reportava essencialmente às suas características psicológicas, a partir do final desta década começam-se

igualmente a considerar as suas características sociológicas” (Cardona, 1997, p. 21). Foi nesta fase, em 1978, que começou o início do funcionamento dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

Com o passar dos anos, a educação de infância foi evoluindo, uma vez que também os estudos ao nível da psicologia do desenvolvimento sobre o desenvolvimento físico, social e intelectual foram sendo aprofundados e melhorados. Assim, houve uma crescente valorização da educação de infância como um promotor do desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes úteis ao futuro das crianças. Hoje em dia, apesar de existirem duas grandes redes institucionais, a rede pública e a rede privada, a educação de infância visa o desenvolvimento holístico da criança, tal como refere Marta (2015), a educação pré-escolar “é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas presenças” (p. 33).

Em 1997 iniciou-se um período de “instigação à qualidade da educação pré-escolar” com a publicação de um conjunto de leis, normativos e orientações com a intenção de evidenciar, privilegiar e fomentar a qualidade da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 33), nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que define a mesma como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança” (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 2º). Neste mesmo ano, também foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que “vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças” (Marta, 2015, p. 33), sendo que este documento destina-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Na EPE, o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador, devendo este ter em atenção as necessidades e interesses das crianças e planeando, desenvolvendo e avaliando atividades numa perspetiva globalizante da ação educativa (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro) “O currículo deve indicar a extensão e o equilíbrio adequados às matérias e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças” (Vasconcelos, 2005, p. 13). Desta forma, os educadores devem

garantir que o currículo tem relevância para as crianças e para as suas vidas. O currículo e sua gestão, implementados na ação educativa, atribui uma intencionalidade educativa às atividades. Uma vez que, não existe um programa prescritivo, contrariamente ao 1º CEB, o educador deve guiar-se e orientar-se pelas OCEPE e pelas perspectivas pedagógicas, de forma a adequar as estratégias ao meio e às crianças, realizando um trabalho colaborativo com a comunidade educativa. É de salientar, que “é fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem” (Vasconcelos, 2005, p. 21).

Ao falar de currículo, é imprescindível falar de avaliação do mesmo, visto que “o planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (Vasconcelos, 2005, p. 21), pois é através de uma avaliação reflexiva que o educador adquire as informações necessárias para adequar o currículo e o planeamento do mesmo ao grupo, tendo sempre consciência do processo de desenvolvimento das crianças, de forma apoiar-las no mesmo (Lopes da Silva et al., 2016). A avaliação visa “apoiar o processo educativo”, “refletir sobre os efeitos da ação educativa”, “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta”, “contribuir para a adequação das práticas” e “conhecer a criança e o seu contexto” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). A avaliação formativa, “como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), assume-se como um processo de regulação e gestão do currículo, com vista ao melhoramento dos processos utilizados em prol do bom desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, o educador deve registar todo o percurso da criança de forma sistemática em documentação pedagógica, ou seja, através de técnicas, instrumentos de observação e de registo diversificados, pois esta diversidade de recolha de informação, permite ao profissional “ver a criança sobre vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

É relevante, também mencionar, que o educador toma opções pedagógicas baseadas em modelos curriculares para a EPE e mais especificamente, a tríade também se baseou em alguns modelos pedagógicos de participação ativa das crianças para o percurso realizado na PES. Quando um “educador se baseia em mais do que uma abordagem pedagógica, fazendo um desenvolvimento de

modelos curriculares, a sua ação pode constituir num referencial de qualidade na educação de infância” (Formosinho, 2007, p. 9). Assim, importa clarificar um pouco o conceito de modelo curricular:

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática

(Formosinho, 2007, p. 11)

Por conseguinte, os modelos curriculares que cada educador de infância adota devem servir de guia para as suas práticas educativas, aliados às OCEPE. Os modelos curriculares promovem o desenvolvimento global da criança, colocando-a no centro da ação educativa. Ao longo da PES, os modelos curriculares que apoiaram a ação educativa desenvolvida combinaram contributos dos modelos pedagógicos de High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia em Participação. Nesta sequência apresenta-se o seguinte esquema (Figura 1) sobre o contributo dos modelos pedagógicos e da MTP no desenvolvimento da criança:

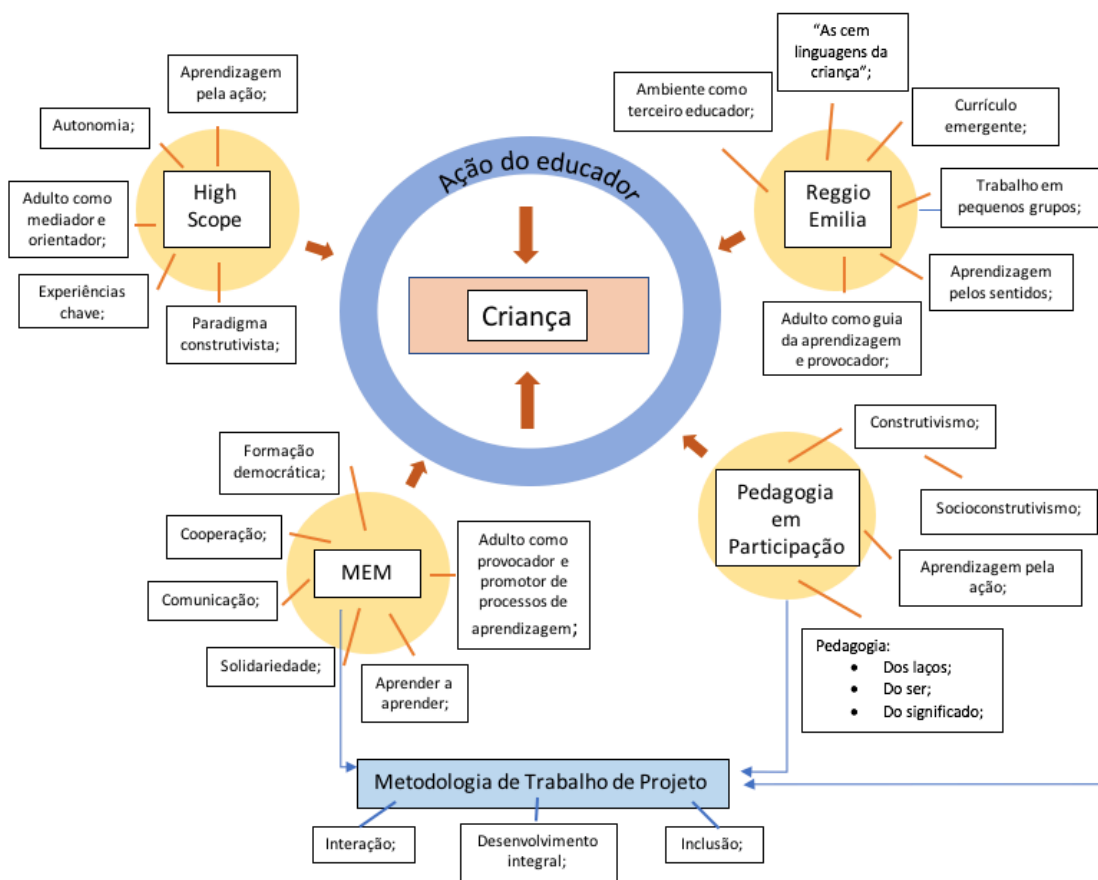


Figura 1- O contributo dos modelos curriculares no desenvolvimento da ação educativa

(Adaptado de Homann & Weikart, 2011; Niza, 2007; Folque, 2014; Gambôa, 2011; Lino, 2007; Malaguzzi, 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011)

Perante o esquema apresentado é possível concluir e referir que existem algumas semelhanças e diferenças entre as perspetivas pedagógicas, nomeadamente ao nível das dimensões pedagógicas refletidas nas OCEPE. De salientar, que todas as perspetivas apresentadas preconizam uma participação ativa das crianças no seu processo de desenvolvimento e têm como princípio orientador a criança no centro da ação como ser competente e capaz.

Assim, relativamente à organização e gestão do espaço, todas as perspetivas revelam um cuidado na organização dos espaços e na seleção dos materiais nele contidos, valorizando a arrumação e o espaço exterior. *Reggio Emilia* nesta dimensão destaca-se das restantes pela preocupação e valorização da promoção da sensibilidade estética, “o cuidado especial com a aparência do ambiente,

juntamente com o desenho dos espaços, que favorece a interação social, são elementos essenciais da cultura italiana” (Gandini, 2016, p.141). *High-Scope* relativamente à organização do ambiente físico procura criar “espaços nítidos” dividindo a sala de atividades em áreas, onde os materiais são agrupados e etiquetados de forma perceptível para a criança, de modo a “tornar possível o uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 65) da criança, promovendo assim a autonomia. Por sua vez, o MEM também divide a sala num “conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para o trabalho colaborativo” (Niza, 2007, p. 131). As seis áreas básicas de atividades consistem-se em um espaço de biblioteca e documentação, uma oficina de escrita, um laboratório de ciências, um espaço de construções, uma área de atividades plásticas e uma de “faz de conta”, no caso dos jardins de infância que não possuem uma cozinha acessível às crianças é organizada uma área na sala para a mesma (Niza, 2007). A Pedagogia em Participação também divide a sala em áreas diferenciadas de forma a potenciar a construção de aprendizagens colaborativas, sendo que como as “áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45).

A organização do tempo revela-se através da existência de uma rotina diária, de carácter flexivo, à exceção de *Reggio Emilia* que não define uma rotina diária, mas defende que o tempo deve estar “organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de relações” (Lino, 2007, p. 108). Por seu lado, *High-Scope* entende que a rotina deve oferecer “uma sequência de acontecimentos que elas [crianças] podem seguir e compreender” (Homann & Weikart, 2011, p. 224), deste modo a rotina garante segurança às crianças e permite-lhes compreender e prever os momentos do dia, permitindo que cada criança se envolva nas suas atividades e organize o seu tempo. O MEM distribui o dia em nove momentos distintos, sendo estes o acolhimento, a planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações de aprendizagens feitas, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho (Niza, 2007). Neste modelo curricular, a parte da manhã centra-se em atividades eleitas pelas crianças e a parte da tarde “reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos

educadores” (Niza, 2007, p. 135). A Pedagogia em Participação organiza o tempo pedagógico numa rotina diária e semanal “respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72), seguindo a sequência de acolhimento, planificação, atividades e projetos, reflexão, recreio, momento cultural, momento de trabalho em pequenos grupos, conselho e tempo de partilha (*idem*).

A gestão das interações e relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo é valorizada nas quatro perspetivas pedagógicas apresentadas, promovendo um ambiente agradável e potenciador de atitudes de respeito e cooperação e onde as crianças são escutadas. Em *Reggio Emilia* existe uma forte relação entre os três protagonistas do processo educativo, as crianças, os pais e a família, dando bastante ênfase ao papel da comunidade no processo educativo, uma vez que também foi uma escola contruída por um grupo de cidadãos de *Reggio Emilia* que se envolveram e cooperaram “com a finalidade específica de “inventar” uma escola que envolvesse os pais, os professores, os cidadãos e os grupos de vizinhos não apenas na administração da escola, mas também na defesa dos direitos das crianças” (Spaggiari, 2016, p. 100). Assim, em *Reggio Emilia* a comunidade é encarada como o quarto protagonista do processo educativo, uma vez que não é possível dissociar as crianças do meio e das relações que a rodeiam. *High-Scope* dá ênfase à interação adulto-criança, sendo o apoio do adulto essencial para um bom clima potenciador de aprendizagens, “o apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Homann & Weikart, 2011, p. 65). O MEM conta com “o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2007, p. 140). A relação adulto-criança e criança-criança também é valorizada no sentido de promover um bom desenvolvimento, defendendo que se aprende em colaboração. Por sua vez, a Pedagogia em Participação “é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 47), defendendo uma alta interação entre adulto-criança, criança-criança e criança-material, como elementos fundamentais para a construção de aprendizagens colaborativas.

Por último, a gestão do grupo permite em todas as perspetivas mencionadas o trabalho individual, em pequenos grupos e em grandes grupos, tendo a criança autonomia na tomada de decisões, promovendo assim um sentimento de pertença ao grupo. O MEM destaca-se das restantes, pois apresenta ainda alguns instrumentos de pilotagem, tais como o Diário de Grupo e faz balanços em conselho, onde cada criança reflete e faz juízos (Niza, 2007).

De mensurar, que a MTP é bastante comum e transversal a vários modelos pedagógicos. É uma metodologia importante para o desenvolvimento da criança, tal como foi referido no subcapítulo anterior. Assim, esta metodologia aleada aos modelos curriculares, assume-se como um meio de desenvolvimento da criatividade e estimulação, pois envolve as crianças na descoberta dos aspetos que lhes interessem, despertam curiosidade e que lhes fazem pensar e instigar problemas e/ou temas que as tocam ou afetam, proporcionando-lhes diversos momentos significativos. Possibilita também a interação, quer criança-criança quer criança-adulto, uma vez promove momentos de partilha de ideias e experiências. Relativamente ao adulto, este é um mecanismo de formação, visto que incentiva um perfil de docente investigador.

Neste seguimento e de forma a adequar as práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento holístico da criança, durante o planeamento o educador deve estimular ambientes provocadores e atrativos, com vista ao desenvolvimento pleno da criança, compreendendo aquilo que a rodeia, de forma a auxiliar a mesma na construção da sua identidade. Assim, um educador nunca pode esquecer que a criança aprende muito através do brincar, uma vez que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), é de extrema importância que um educador reconheça o valor do brincar e o reconheça como um meio estimulador promotor de aprendizagens e do desenvolvimento. “É através das brincadeiras que as crianças podem desenvolver o seu pensamento e adquirir competências que serão a base para aprendizagens futuras” (Paiva, 2020, p.21). Assim, o ato de brincar proporciona momentos em que a criança aprende a tomar decisões, a escolher, a criticar, a avaliar, a distinguir e, sobretudo, aprende a explorar e descobrir o mundo que a rodeia, encontrando soluções para os seus problemas e estabelecendo relação entre elas e o conhecimento.

Por forma a terminar o presente subcapítulo é de salientar a construção da identidade profissional de um educador, esta constrói-se através das diferentes interações com o meio que o circunda e os intervenientes do mesmo. O trabalho

colaborativo, a diversidade de contextos, as experiências vivenciadas, as relações, os desejos, sonhos e ansiedades é que formam, através da sua interseção, e constroem a identidade de um indivíduo e mais especificamente, a identidade profissional de um educador, tendo em vista que cada criança é um ser único e que não existem receitas pré-estabelecidas para a sua prática pedagógica.

3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Atualmente o Ensino Básico do sistema educativo português divide-se em três ciclos sequenciais compreendidos em nove anos de escolaridade, o 1.º CEB, mais especificamente, constitui os primeiros quatro anos dos totais previstos e caracteriza-se pela primeira etapa da escolaridade obrigatória, momento fulcral e decisivo para a vida e desenvolvimento de uma criança.

O 1.º CEB é universal, obrigatório e gratuito para todas as crianças, prevendo-se que seja frequentado por crianças cuja faixa etária se situe entre os seis e os dez anos de idade. Contudo, a publicação do Despacho Normativo n.º6/2018, determinou a possibilidade de antecipação da entrada na vida escolar a crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, quando é disponibilizada vaga (DN n.º6/2018, artigo 4.º). O ensino neste nível educativo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Deste modo, tem como objetivo específico “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Assim, contempla quatro áreas curriculares: Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Artística, contempla também as componentes de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, com o Decreto-Lei n.º 176 de 12 de dezembro de 2014, a disciplina de Inglês também passou a fazer parte do currículo, sendo obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade. A matriz curricular-base no 1.º CEB, também passou a inscrever as componentes de

Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º).

Neste seguimento, o professor de 1.º CEB tem um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento da criança e é visto como aquele que “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º). Uma vez que, o 1.º CEB se rege por um ensino em monodocência, caracterizado pela responsabilidade de um único professor, este necessita essencialmente de “conhecer os seus auditores de forma muito mais precisa e metódica se realmente pretende atuar neles” (Lefèvre, 1978, p. 14), pois tal como refere Lobo (1993) o bom professor é “aquele que sabe ouvir e aprender ao lado do aluno, e que não receia errar nem confessar que resvalou” (p. 57). Efetivamente, para a realização de uma boa prática pedagógica e com intencionalidade educativa, o professor, primeiramente, tem de conhecer bem os seus alunos e dar-lhes a confiança necessária para que juntos consigam traçar o percurso adequado a cada grupo, sempre com o objetivo de que todas as crianças sejam bem sucedidas e nenhuma seja deixada para trás. Tal como refere Carvalho (2018)

importa que o professor examine se, e em que medida, está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem que possam ir ao encontro dos seus alunos e ajustar/modificar para um maior número de alunos aprender. Deve partir-se do que cada aluno já possui e encontrar caminhos para o levar mais além, num percurso de construção de competências que o preparem para a vida (p. 66)

Assim, os professores têm um papel ativo no currículo, nas estratégias e nos processos de ensino, possuindo a grande responsabilidade de suportarem a base do ensino obrigatório. Desta forma, a definição no Despacho Normativo n.º 6478/2017 do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PA) (Oliveira-Martins, 2017) veio estabelecer “um referencial educativo único”, através de uma linha de ação orientadora entre as diferentes áreas, destacando-se como referência e matriz “relativamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (DN n.º 6478/2017). É objetivo que todo e qualquer aluno atinja O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, independentemente das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, onde “cabe a escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta,

apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar” (DL n.º 54/2018 de 6 de julho). O documento encontra-se organizado em princípios que sustentam a gestão do currículo nas escolas, na visão do aluno que, interligada aos princípios, indica as características e o perfil de cidadão que o aluno deve atingir à saída da escolaridade obrigatória, os valores que se devem colocar em prática na cultura de todas as escolas e as áreas de conteúdo combinadas em competências, capacidades e atitudes com o objetivo de desenvolver literacias múltiplas (Oliveira-Martins, 2017).

Visando uma autonomia na gestão e flexibilidade curricular das escolas e dos docentes foi publicado o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que confere “às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular promulgado no despacho supracitado “foi desenvolvido como projeto-piloto em cerca de duzentos e trinta agrupamentos escolares ou escolas portuguesas não agrupadas” (Cosme, 2018, p. 7). Findado o período experimental, a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, permitiu alargar e institucionalizar este mesmo projeto a todas as escolas do país, concebendo a gestão flexível das matrizes curriculares-base, valorizando o papel do aluno na comunidade escolar.

Segundo Cosme (2018) o programa de autonomia e flexibilidade curricular pretende mudar os atos de ensinar, assim como criar uma nova conceção de aluno e de professor. A mesma autora defende que os professores não são mediadores nem facilitadores da aprendizagem, mas sim interlocutores qualificados. Desta forma, tal como acredita Cosme (2018)

os professores poderão assumir papéis tão diferenciados quanto contingentes na sala de aula, protagonizando quer ações apoio direto aos seus alunos, através de aulas expositivas ou tutoriais, quer através das propostas de organização da vida e do trabalho na sala de aula, de forma distinta daquela que propõe por via de modo de ensino simultâneo (p. 11)

Deste modo, é necessário reconhecer e valorizar as particularidades de cada aluno e de cada contexto escolar para adequar a prática e tonar as aprendizagens significativas. Assim Cosme (2018) defende que cada professor deveria ser capaz de responder à seguinte questão: “Qual o património de saberes, de experiências e de modos de pensar e agir sobre a realidade, próprios de cada disciplina, do qual os alunos se deverão apropriar?” (p.12)

Por outro lado, por forma a possibilitar e facilitar a autonomia e flexibilidade curricular foi publicado o Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologou as Aprendizagens Essenciais (AE), sendo este um documento de orientação curricular que sugere, como o nome indica, as aprendizagens e conhecimentos essenciais a adquirir em cada etapa até ao ensino secundário, sustentados em três elementos: as capacidades (processos cognitivos necessários para aprender), os conhecimentos e as atitudes (o saber fazer), convergindo com o PA e tendo em mente uma escola inclusiva. A publicação destes documentos surgiu do reconhecimento da extensão dos documentos orientadores anteriormente em vigor (Programas e Metas Curriculares), uma vez que “a extensão identificada sobretudo pelos professores revelava-se inibidora de consolidação de aprendizagens” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e da necessidade de criar guias orientadores que permitissem “uma articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), com vista à promoção de um ensino de qualidade.

Por sua vez, ao falar de gestão e flexibilidade curricular obrigatoriamente é necessário falar de currículo, conceito que foi sofrendo modificações ao longo dos tempos. Existe um grande conjunto de definições de currículo e uma diversidade de perspetivas que originaram essas mesmas definições. No entanto, segundo Gaspar e Roldão (2007) ao analisar uma série de definições que situam o currículo em escola, é possível identificar cinco elementos caracterizadores do currículo: “experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos”; “planos para a aprendizagem”; “fins e resultados da aprendizagem no educando”; “modos de ensinar e aprender”; “sistemas visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processos e meios” (p. 23). Deste modo, prioriza-se o que realmente é necessário “ser passado e adquirido a nível do sistema escolar, de acordo com as necessidades socialmente reconhecidas num determinado momento” (Roldão, *s.d.*, p.2)

Seguindo esta linha de pensamento, aceitando que existe uma multiplicidade de conceitos, cada um com diferentes funções e formas de mediar e aplicar, pode se assumir que “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29). Desta forma, cabe ao professor fazer a gestão do currículo e o desenvolvimento curricular, tendo em conta cada grupo de alunos e as características individuais de cada criança, de modo a que as mesmas atinjam competências, capacidades

e atitudes para um bom percurso e se tornem cidadãos ativos numa sociedade em constante mudança. Assim, deve-se ter em atenção “o que, o como e as condições em que se aprende” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 19).

Neste âmbito, a diferenciação pedagógica assume-se como uma riqueza enquanto ferramenta pedagógica, tal como explicitado no subcapítulo referente aos paradigmas comuns entre a EPE e o 1.º CEB, devendo o professor conhecer o grupo em geral e cada aluno em específico. Segundo Gardner (citado por Silver, Strong & Perini, 2010) uma criança apresenta uma diversidade intelectual, sendo que a inteligência pode se manifestar de várias formas, ou seja, uma criança apresenta múltiplas inteligências. Assim, Gardner defende que existem oito inteligências, sendo estas: “inteligência verbo-linguística”, “inteligência lógico-matemática”, “inteligência espacial”, “inteligência musical”, “inteligência corporal/cinestésica”, “inteligência interpessoal”, “inteligência intrapessoal” e “inteligência naturalista” (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 11/12). Deste modo, cada criança desenvolve as múltiplas inteligências dando resposta aos estímulos que recebe e tendo em conta o contexto, as situações da vida real e as suas predisposições. Perante esta teoria, compreende-se que é essencial que as ações pedagógicas permitam uma igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, tendo em vista as múltiplas capacidades, potencialidades, particularidades e predisposições para determinadas áreas de cada criança pertencente ao grupo. Desta forma, durante o decorrer da PES no 1.º CEB, tanto no ensino presencial como no ensino a distância, procurou-se desenvolver e adotar uma diversidade de estratégias com o objetivo de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e colmatar as dificuldades das mesmas, dando oportunidade a cada uma de se apropriar e desenvolver a/s inteligência/s com que mais se identifica.

Assim, cada professor deve adotar diferentes estratégias, utilizar recursos diversificados e traçar diferentes percursos de aprendizagem, de modo a que consiga chegar a todas as crianças, tornando as aprendizagens ricas e justas para todos. Só assim é que realiza uma boa gestão diferenciada do currículo e da aprendizagem, pois tal como refere Formosinho “o currículo uniforme pronto a vestir” de “tamanho único” já é um ideal que se pretende ultrapassado, que preconiza que todas as crianças se têm de sujeitar às mesmas experiências, sem ter em conta os interesses e ritmos de aprendizagens (Formosinho, 1999, citado por Formosinho & Machado, 2008), sendo por isso, necessário inovar na educação e mudar a pedagogia transmissiva que se viveu durante muitos anos.

A fim de responder a todos os desafios que atualmente são apresentados a um professor, tendo em vista as particularidades e a diferenciação pedagógica supracitada, o docente deve ter como centro da sua ação a criança, partindo das suas ideias para construir e planejar o processo de ensino e aprendizagem em conjunto com as mesmas. Assim, é relevante mencionar as vantagens da utilização de recursos didáticos variados, nomeadamente a utilização de recursos digitais como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sobretudo no tempo de pandemia que atualmente se vive. Efetivamente, “as tecnologias digitais constituem recursos estratégicos para desenhar e constituir espaços de aprendizagem inovadores, criar condições para a adoção de pedagogias ativas e melhorar as aprendizagens dos alunos” (Pedro & Matos, 2019, p. 302), assim torna-se possível que as crianças tenham um papel mais ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, sendo deste modo as TIC um veículo facilitador e o professor um mediador deste processo. Por outro lado, o recurso às TIC em contexto de sala de aula permite melhorar “a motivação, a concentração, a compreensão, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas são mais atrativas, dinâmicas e divertidas” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5772).

Neste seguimento, a utilização das TIC vai ao encontro dos interesses da sociedade atual que se mostra cada vez mais tecnológica, revelando-se assim emergente dar resposta às exigências de uma sociedade digital, formando os cidadãos com capacidades para tal. Por sua vez, tornou-se imprescindível a utilização das TIC neste tempo de pandemia mundial de Covid-19, visto que foi necessário recorrer ao ensino a distância para conseguir adaptar o processo de ensino e de aprendizagem, mostrando que é necessário fazer mudanças no ensino, de forma a preparar possíveis cenários, onde o ensino a distancia possa voltar a ser o único meio de comunicação entre professores, alunos e pais.

Por outro lado, um professor não se pode cingir apenas à utilização de recursos digitais, pois é necessário ter em atenção o quotidiano das crianças e as especificidades e interesses de cada uma, sendo deste modo necessário também recorrer a materiais não digitais, de forma a variar as estratégias utilizadas e não tornar o processo de ensino e aprendizagem monótono e desmotivador. Assim, a utilização de diversos recursos tais como materiais sensoriais, manipuláveis estruturados e não estruturados, bem como o uso dos manuais escolares potenciam o desenvolvimento integral da criança, aumentando a motivação e curiosidade e fazendo com que esta aprenda através dos sentidos. Desta forma, a criança desenvolve a criatividade, a autonomia, o

raciocínio lógico, conseguindo fazer uma ponte entre aquilo que aprende e momentos/conceitos do seu cotidiano. Apesar de o espaço exterior no 1.º CEB normalmente ser desvalorizado pelos professores, este também é potenciador de aprendizagens significativas, uma vez que “aprender lá fora oferece mais oportunidades para correr riscos, resolver problemas, movimentar o corpo inteiro, usar a imaginação, superar medos, participar em trabalho de equipa e tolerar e integrar novas experiências sensoriais” (Hanscom, 2018, p. 167).

De forma a terminar o presente subcapítulo, importa abordar a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. Num paradigma uniformista a avaliação consistia basicamente no “ato de comparar tomando como referência o grupo-turma” (Cabral, 2016, p. 116), onde prevalecia a avaliação sumativa com função quantificadora e certificadora, sendo que esta era “altamente redutora das inúmeras potencialidades que a avaliação pode ter ao nível da promoção de aprendizagens de qualidade” (Cabral, 2016, p. 117). Hoje em dia prevê-se um paradigma diferenciado e que respeite todos os alunos, dando mais destaque à avaliação formativa, onde é possível “uma avaliação pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva e orientada para a tarefa e preocupada em refletir o ponto de vista dos interessados” (Alves & Cabral, 2015, citados por Cabral, 2016, p. 117). Neste sentido a avaliação deve criar um efeito positivo no processo de ensino e aprendizagem, motivando os alunos a melhorarem.

Assim, a avaliação é “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 22.º). A avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade do professor titular e divide-se em duas modalidades: avaliação sumativa e avaliação formativa, sendo a avaliação formativa a principal modalidade de avaliação. A avaliação formativa “é de carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação” (DL n.º55/2018, de 6 de julho, artigo 24.º), esta modalidade de avaliação permite obter a recolha de dados importantes para a regulação e ajustamento do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta as estratégias de diferenciação pedagógica necessárias. A avaliação sumativa consiste na “formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (DL n.º55/2018, de 6 de julho, artigo 24.º), é um complemento da avaliação formativa e realiza-se no final de cada período, através de um fator quantitativo.

Por outro lado, a avaliação externa das aprendizagens é realizada por parte do Ministério da Educação, tendo por base as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e contempla “a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares” (DL n.º55/2018, de 6 de julho, artigo 25.º), através de provas de aferição e provas finais de ciclo de aplicação universal e obrigatória a todos os alunos.

Tendo em vista o sucesso escolar da criança, é de extrema relevância mencionar o papel da família, uma vez que a relação escola-família auxilia o bom e pleno desenvolvimento da criança, pois cada uma se desenvolve tendo em conta o seu meio envolvente e o seu contexto familiar, social e económico. Deste modo, o envolvimento parental é essencial para o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Tal como afirmam Bhering e Sarkis (2009)

o compartilhamento de práticas educativas familiares e escolares é um passo importante para o sucesso das instituições, do desempenho e desenvolvimento das pessoas/profissionais a frente das iniciativas, das relações entre os responsáveis pelos processos educativos formais e informais e, acima de tudo, para o desenvolvimento integral das crianças (p. 9)

Na fase vivida de confinamento foi, ainda mais, essencial o papel dos pais, sobretudo, nas crianças que frequentam o 1.º CEB, foi um momento que fortificou e privilegiou esta relação, visto que só assim, através de um forte trabalho colaborativo, foi possível dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem, como é possível verificar no terceiro capítulo do presente relatório de estágio.

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

“As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1990, citada por Gandini, 2016, p. 138)

O presente capítulo suporta toda a prática pedagógica estabelecida, uma vez que descreve o contexto em que a PES decorreu e para o qual foram pensadas e criadas todas as experiências de aprendizagem proporcionadas. Deste modo, sobressalta-se a importância de a PES ter sido realizada sempre no mesmo contexto, permitindo ter um olhar mais atento a algumas especificidades, como por exemplo, quanto ao nível das transições. É de ressaltar esta especificidade, pois é um fator importante no desenvolvimento da criança, sendo visível inter-relações entre as crianças e corpo docente dos dois níveis de ensino. Assim, este contexto deve se assumir como um local seguro, estável e afetivo, capaz de potencializar na criança a capacidade de refletir e projetar estratégias de forma a minimizar o impacto da transição (Abrantes, 2008). Por outro lado, o olhar atento sobre os contextos educativos, também permite ao docente adequar a sua prática pedagógica, tendo em vista a criança e o ambiente em que esta está inserida, uma vez que o ambiente onde a criança está inserida influencia o seu comportamento e as suas atitudes, fazendo deste modo parte integrante do desenvolvimento da criança.

Estruturalmente, a organização do presente capítulo contempla dois subcapítulos, onde primeiramente se apresenta a caracterização da instituição cooperante, bem como a contextualização dos ambientes educativos da EPE e do 1.º CEB. No que concerne ao segundo subcapítulo, este é dedicado à descrição da metodologia de investigação adotada no decorrer da PES, uma aproximação à metodologia de investigação-ação, que sustentou a prática pedagógica e que se revelou como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O percurso da PES foi desenvolvido num Agrupamento pertencente ao Grande Porto, fundado em 2003/2004. Este caracteriza-se pela “conceção de uma escola inclusiva, que articule a ação, os processos de comunicação e as lideranças em prol do sucesso educativo de todos os alunos” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 3). O Agrupamento é sediado na escola básica de 2º e 3º ciclos do Ensino básico e integra um jardim de infância, uma escola básica de 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) e oito escolas básicas que possuem as valências de jardim de infância e de 1º CEB. O lema aglutinador do Agrupamento é “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 2) e a sua missão é

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (PE, 2018-2021, p. 4)

Todas as instituições pertencentes ao Agrupamento regem-se, no que diz respeito à regulação e orientação da prática educativa, por documentos estruturantes, tais como: o Regulamento Interno, o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os Critérios Gerais de Avaliação. O Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são “instrumentos do processo de autonomia das escolas” (DL n.º 115-A/98 de 4 de maio) que permitem o desenvolvimento de estratégias de agrupamento adequadas às dinâmicas locais, valorizando todos os intervenientes.

Segundo Niza (1990, citado por Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó, 2015, p. 113) “ao agirmos com os nossos alunos na vida social, em busca de soluções para as necessidades do quotidiano e na promoção da cultura criada pelas comunidades, nós estaremos a ajudar a constituir as aprendizagens dos nossos alunos”, tornando-se, desta forma, relevante conhecer um pouco o meio envolvente da instituição. Assim, o Agrupamento situa-se num meio em que as atividades económicas estão ligadas ao setor secundário e terciário, salientando-se indústrias de cerâmica, metalúrgica, máquinas e equipamentos e alimentar, existindo um elevado número de crianças beneficiadoras de Apoio Social Escolar (Projeto Educativo, 2018-2021). É servido por transportes ferroviários com ligação à área metropolitana do Porto e por empresas de transportes públicos rodoviários.

A EB1/JI onde foi realizada a prática educativa supervisionada faz parte deste Agrupamento e funciona num edifício de Plano Centenário. Este possui dois pisos com capacidade para quatro turmas destinadas à valência de 1º CEB e duas salas destinadas à EPE, uma biblioteca, uma cantina e um gabinete de trabalho destinado à coordenação da escola, à sala de professores e ao apoio ao estudo. Possui também casas de banho adaptadas à altura e necessidades das crianças, destinadas a meninos e meninas, o permite incentivar a autonomia e independência das crianças, e ainda, uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilizada reduzida, funcionando também como casa de banho para adultos. Numa fase inicial só funcionava uma sala de jardim de infância, fundado em 2013, no entanto, surgiu a necessidade de criar mais um grupo de EPE, uma vez que existia uma grande procura por parte da comunidade. Assim, recentemente foi criada mais uma sala para a EPE, estando assim o jardim de infância a funcionar com um total de 43 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

O espaço exterior é comum e partilhado pelas crianças dos dois níveis educativos, no entanto, as crianças da EPE apenas podem usufruir de um espaço específico, o espaço junto à lateral direita do edifício, que não é delimitado por estruturas físicas. Apesar da EPE ter um espaço específico para as brincadeiras ao ar livre, o 1º CEB tem acesso livre ao mesmo e devido à organização horária, as crianças partilham o espaço em várias ocasiões do dia. Assim, é possível observar interações entre as crianças dos dois contextos, uma grande riqueza a nível de aprendizagem e de oportunidades de cooperação, pois tal como referem Hohmann e Weikart (2011) “as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, pois é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (p. 574). O espaço exterior é composto por um campo de jogos, com balizas e cestos de basquetebol, jogos tradicionais pintados no chão pelas docentes estagiárias do ano letivo anterior e um espaço grande com terra. O espaço exterior não possui qualquer tipo de cobertura, pelo que nos dias em que chove, as crianças têm de ficar dentro do edifício, ficando a EPE dentro da sala de atividades e os alunos do 1º CEB na cantina, escadas e polivalente de acesso às casas de banho.

É de salientar que, em resposta ao desafio lançado pela supervisora institucional da EPE na valorização do espaço exterior, a díade criou em conjunto com as crianças, uma mesa de atividades sensoriais, de forma a potenciar mais oportunidades de jogo e exploração, conforme descrito no capítulo III do presente relatório de estágio. O espaço exterior é um ambiente

que “conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citados por Bento e Portugal, 2016, p. 91). Segundo Bento e Portugal (2016), diferentes estudos têm vindo a mostrar que o espaço exterior é encarado por diversos profissionais como um espaço de recreio utilizado num curto espaço de tempo. Neste sentido o desafio lançado pela supervisora institucional da EPE na valorização do espaço exterior revelou-se importante no sentido de proporcionar mais oportunidades de exploração do espaço, encarando-o como um espaço educativo tão indispensável como o espaço interior. Numa das entradas do edifício existe uma rampa que permite o acesso ao interior a pessoas com mobilidade reduzida, no entanto, dentro do edifício não existe qualquer tipo de infraestruturas para facilitar a mobilidade a essas mesmas pessoas, uma vez que existem escadas, tanto para acesso às casas de banho, como para acesso às salas destinadas ao 1º CEB.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição educativa é composta por duas educadoras de infância, quatro professoras do 1º CEB, uma professora de apoio educativo no contexto do 1º CEB, uma professora de Educação Especial que apoia os dois níveis educativos, quatro assistentes operacionais, dois na EPE e dois no 1º CEB, duas profissionais que desenvolvem a Componente de Apoio às Famílias (CAF) nos dois contextos, das 7h30 às 9h. Existe ainda duas assistentes técnicas responsáveis por atividades de animação sociocultural nas Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF) no contexto da EPE durante o almoço, das 12h às 14h, e durante o prolongamento de horário, das 15h30 às 19h30, e uma trabalhadora do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) a Contrato Emprego-Inserção (CEI), que auxilia as profissionais de animação sociocultural, durante a hora do almoço e durante o prolongamento de horário. A instituição ainda oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), promovidas pela Câmara Municipal de Gaia, que decorrem nas instalações escolares entre as 16h 30 min e as 17h 30 min.

O envolvimento das famílias é um fator relevante para o sucesso das crianças, pois estas desde que nascem vivem numa família, que molda as suas crenças, atitudes e ações. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011) “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (p. 98). Desta forma, a instituição tem uma Associação de Pais, que ao longo do ano letivo promove

diversos eventos, que estimulam um clima de partilha e cooperação entre os diversos elementos da comunidade escolar, como também realizam angariações de fundos para a comparticipação de algumas atividades e para a aquisição de materiais para a EB1/JI, de forma a enriquecer o espaço educativo, consoante as necessidades das crianças.

A instituição possui parcerias com a Câmara Municipal, com a Junta de Freguesia, com a Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas, com o Centro de Saúde e com a Associação de Pais, que contribuem nomeadamente com os lanches da manhã e da tarde para todas as crianças do Agrupamento, com sessões e atividades de prevenção e cuidado com a saúde, com materiais e recursos para a EB1/JI, entre outros.

Uma vez caracterizada a instituição cooperante e mencionadas as suas particularidades, importa analisar os ambientes educativos da EPE e do 1.º CEB de forma a reconhecer mais especificamente os contextos onde foi desenvolvida a PES.

1.1. O ambiente educativo da Educação Pré-Escolar

A primeira parte do percurso da PES desenvolveu-se numa sala de EPE, constituída por 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em que 9 eram do sexo feminino e 11 eram do sexo masculino, uma educadora de infância e dois assistentes operacionais, um que estava presente da parte da manhã e outro que estava presente da parte da tarde. De salientar que, devido a existir no grupo uma criança com medidas adicionais de suporte à inclusão e à aprendizagem (S), o grupo teve uma redução do número de crianças, pois conforme preconiza o Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de julho, na educação pré-escolar os grupos têm um número mínimo de 20 e um número máximo de 25 crianças, sendo que

os grupos da educação pré-escolar são constituídos pelo número mínimo de 20 crianças, sempre que em relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração da criança em grupo reduzido, não podendo este incluir mais de duas nestas condições (DN n.º 10-A/2018, de 19 de julho, artigo 3.º)

O grupo era bastante heterogéneo ao nível das idades, uma vez que era formado por crianças entre os três e os seis anos de idade. De frisar que, quando

iniciaram as atividades letivas, uma das crianças ainda tinha apenas dois anos de idade, tendo completado os três só no final do mês de outubro. Esta heterogeneidade nas idades, que se traduz em níveis de desenvolvimento bastante díspares, permite uma grande riqueza de interações e partilha de conhecimentos entre as diferentes crianças, uma vez que cada criança é autêntica, com os seus interesses, motivações, potencialidade, dificuldades e necessidades. Assim, esta diversidade torna-se uma mais valia para o grupo, desenvolvendo a “zona de desenvolvimento proximal” defendida por Vygotsky (1994, citado por Pimentel, 2007), que se caracteriza por “despertar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros” (p. 225).

Um grande número de crianças nunca frequentou um jardim de infância ou frequentava outras instituições no ano transato, pelo que foi possível observar, pela diáde, uma dificuldade ao nível de adaptação na transição entre o contexto familiar e o ambiente educativo. Neste caso, a transição horizontal foi trabalhada dando espaço e tempo às crianças, juntamente com apoio emocional e afetivo, estando espelhada no Capítulo III do presente relatório de estágio.

Alguns aspetos fundamentais a realçar sobre este grupo, era o facto de duas crianças terem perturbações de espectro do autismo, T e S, uma com um grau muito ligeiro e outra com um grau elevado, respetivamente. Esta segunda criança era acompanhada regularmente por diferentes profissionais. As suas maiores dificuldades diziam respeito à linguagem e expressão oral, uma vez que não pronunciava palavras, às interações entre criança-criança, ao controlo dos esfíncteres e lidar com o barulho. Outra criança, LU, também possuía um atraso no desenvolvimento, sendo acompanhada pela Equipa Local de Intervenção (ELI) para a intervenção precoce.

De um modo geral, o grupo mostrava interesse em jogos, histórias e no tempo que passava no jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala de atividades, procurando mais a área da biblioteca, do jogo dramático, das construções e da expressão artística. Também apreciavam o tempo que passavam no espaço exterior, relevando bastante interesse em brincar nas duas casas de plástico que este possuía e em brincar com recursos naturais da natureza, como ramos das árvores e pedras.

O ambiente educativo, como contexto social de alargamento das aprendizagens experienciadas no meio familiar, deve ser refletir oportunidades educativas, de modo a contribuir para a educação das crianças (Lopes da Silva

et al., 2016). Assim, serão agora analisadas as quatro dimensões educativas, sendo elas a organização do espaço, a organização do tempo, a organização dos materiais e a organização das interações acontecem entre os diferentes intervenientes do contexto educativo. Uma vez que, os materiais e o espaço são dimensões que dependem diretamente uma da outra, serão apresentadas numa análise em conjunto.

A organização do espaço e dos materiais apresentava influências de modelos pedagógicos de High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM). A organização deve proporcionar o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e deve permitir que as crianças exerçam um controlo sobre o espaço (Hohmann e Weikart, 2011). A sala de atividades estava dividida em áreas de interesse, cuja organização permitia encorajar diversos tipos de atividades: área do acolhimento, oficina da escrita, área da expressão artística, área da expressão dramática ou do faz de conta, área da matemática e dos jogos, área das construções e da garagem, área da biblioteca e a área das ciências. Estas áreas foram pensadas e organizadas pela educadora e pelas crianças, não eram áreas estanques e asseguravam a visibilidade dos objetos e materiais, permitindo a locomoção entre elas. Existia também na sala de atividades mesas, onde as crianças realizam várias atividades orientadas e atividades espontâneas e onde também lanchavam da parte da manhã e da parte da tarde.

A área de acolhimento valorizava as interações em grande grupo e caracterizava-se por ser o espaço mais amplo da sala, sendo composta por um tapete colorido. Era neste espaço que as crianças se sentavam quando chegavam ao jardim de infância, definiam as tarefas e cantavam a canção dos bons-dias. Era também aqui que ouviam histórias, partilhavam ideias, opiniões e novidades com o grupo, faziam jogos, planificavam e avaliavam as atividades e a semana. A oficina da escrita era composta por um quadro magnético branco e diversos tipos de materiais que estimulam a abordagem à iniciação à escrita, tais como canetas, ímanes com formato de letras e materiais para fazer contornos. A área da expressão artística, bastante requisitada por parte das crianças, dispunha de materiais como tintas, pincéis, cola, revistas, jornais, plasticina, marcadores, lápis de colorir e papéis com vários tamanhos. Nesta área existia um quadro com molas para prender as folhas, para que as crianças se pudessem expressar em papéis grandes através das tintas, quando pretendiam recorrer aos restantes materiais, teriam de utilizar as mesas existentes na sala.

A área do faz de conta, área também frequentemente utilizada pelas crianças, permitia que as crianças realizassem atividades de exploração e de jogo

simbólico, promovendo oportunidades de interação e cooperação entre as crianças. Era constituída por uma cozinha com fogão, frigorífico, armário de arrumação, um lava-loiças e uma mesa, um quarto com uma cama e um armário e vários materiais alusivos a quotidiano das crianças.

A área da matemática e dos jogos era composta por três armários de fácil acesso e à altura das crianças com jogos em grande quantidade e diversidade agrupados em compartimentos etiquetados com formas geométricas. Possuía jogos de encaixe, puzzle e jogos de mesa que estimulavam o raciocínio lógico, a memória e a interação e colaboração entre pares e/ou pequenos grupos.

A área das construções e da garagem, bastante frequentada pelas crianças do sexo masculino, era organizada por uma estante e duas caixas que guardavam legos, animais, carros e camiões e por um tapete colorido estampado com uma estrada para carros. Esta área proporcionava momentos de interação e partilha entre crianças em pequenos grupos e potenciava momentos de autonomia e independência na resolução de problemas e conflitos no grupo.

Na área da biblioteca as crianças tinham ao seu dispor uma mesa com duas cadeiras, fantoches e vários livros. As crianças apresentaram bastante interesse pelos livros desta área, sobretudo naqueles que já teriam sido lidos por parte dos adultos, recontando as histórias aos colegas e imitando a educadora ou as estagiárias aquando o conto das obras literárias.

Na área das ciências as crianças tinham acesso a vários materiais tais como uma balança, lupas, livros, microscópio, entre outros, que permitia criar brincadeiras ligadas à área de conteúdo de conhecimento do mundo. Recorrentemente, as crianças traziam do espaço exterior elementos da natureza para explorarem nesta área durante os momentos de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala de atividades.

Todas as áreas possuíam um número máximo de crianças que nela poderiam estar, o que por vezes criava situações de conflito entre as mesmas. Nesses momentos o critério para cumprir com o número máximo de crianças era respeitar aquelas que primeiro recorreram à área em questão. Deste modo, as crianças de forma autónoma e independente chegavam a um consenso e resolviam o problema, recorrendo poucas vezes aos adultos presentes na sala.

Nas paredes da sala de atividades encontrava-se exposto instrumentos de pilotagem, tais como o mapa das presenças no formato de tabela de dupla entrada, o quadro do tempo, o quadro das tarefas, as regras, o quadro dos aniversários e vários trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) “o que está exposto constitui uma forma de

comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (p. 26). Desta forma, as paredes não podem ser desvalorizadas, devem espelhar o processo desenvolvido ao longo do ano, pois permite que as crianças se recordem daquilo que realizaram e ativem conhecimentos prévios.

A sala de atividades também dispunha de dois computadores, um deles ligado ao quadro interativo e utilizado pela educadora e pelas estagiárias e outro numa mesa ao nível das crianças, para que as crianças pudessem explorar sempre que assim o desejassem. Era uma sala com bastante iluminada por luz natural, confortável, segura e rica em diversos materiais que proporcionavam momentos de aprendizagens significativas para as crianças.

A gestão do tempo por parte da educadora é imprescindível para as crianças, a rotina diária ajuda as crianças a compreenderem as partes do dia e ao saberem o que lhes espera no momento seguinte, auxilia o desenvolvimento de um sentimento de segurança e conforto (Hohmann & Weikart, 2011). A rotina deve ser flexível, organizada e bem estrutura proposta pela educadora, aceitando modificações e sugestões das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina diária iniciava-se às 7h30 com a abertura da instituição, com o acolhimento das crianças que frequentavam a CAF, em seguida, às 9h, iniciavam as atividades letivas. Habitualmente durante a manhã ocorria o acolhimento com a marcação do dia e do tempo, a marcação das presenças e a canção dos bons dias. Após este momento de acolhimento, decorria normalmente uma atividade orientada, seguindo-se a higiene, o lanche e o tempo de atividades espontâneas no espaço exterior, se as condições climatéricas assim o permitissem, se não realizavam as atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala de atividades. Posteriormente ocorria mais uma atividade orientada, seguida da higiene e do tempo destinado ao almoço, na cantina da instituição. As atividades letivas retomavam às 14h até as 15h30, acontecendo por vezes uma atividade orientada e/ou atividades espontâneas terminando com a higiene e o lanche. Após o término das atividades letivas, para as crianças que não regressavam logo a casa, iniciava-se o prolongamento (AAAF), onde as crianças ficavam à responsabilidade das assistentes técnicas. Às quartas-feiras, durante o prolongamento de horário, algumas crianças frequentavam atividades de expressão musical, às quintas-feiras frequentavam karaté e às sextas-feiras frequentavam o inglês.

A última dimensão educativa está relacionada com as interações entre os diferentes intervenientes do contexto educativo. Estas são essenciais para as

aprendizagens e construção de conhecimentos. Vygotsky afirma que as crianças aprendem em “convívio cultural com adultos e pares” (Niza, 1997, p. 325) defendendo que “o papel mais importante do [educador de infância] é a organização social das aprendizagens” (Niza, 1997, p. 326). Neste sentido, importa destacar as interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, as interações com a família e as interações entre os profissionais.

Relativamente às interações e relações entre as crianças, verificou-se que o grupo tem uma boa capacidade de interação, comunicando de forma positiva, gostando de brincar em conjunto e realizando atividades em grande grupo. Algumas crianças ainda apresentavam alguma dificuldade em relacionar-se, sendo pouco tolerantes e criando algumas situações de conflito, quando a atividade realizada exigia partilha e cooperação. Lopes da Silva et al. (2016) referem que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (p. 10).

A interação entre a criança e o adulto era realizada de forma a dar à criança autonomia e confiança, respeitando as suas especificidades. No âmbito das relações internas entre a comunidade educativa, nem sempre eram numa atitude de respeito e cooperação, nomeadamente entre os assistentes operacionais e as assistentes técnicas, na medida em que criavam situações de conflito e de incompatibilidade de opiniões, causando desconforto ao nível das relações com as crianças. No entanto, as interações entre os vários docentes da instituição eram positivas e colaborativas, o que se espelhava nas crianças, criando um ambiente de conforto e segurança. Por último, a relação entre a família e a instituição era apoiada em alicerces de respeito e confiança, existindo uma colaboração entre os dois contextos, o que facilitava a transição das crianças entre os mesmos, assim como aumentava a autoestima da criança, dando-lhe a segurança necessária para o seu desenvolvimento. Deste modo, assim como defende Malaguzzi (2016) a cooperação e interação entre escola e família produz nas crianças “uma sensação de [pertença] a um mundo vivo, receptivo e autêntico” (p. 70). Por outro lado, as interações entre a instituição e a família permitem ao docente compreender o contexto familiar de cada criança e assim, adequar a sua prática pedagógica ao grupo, pois como referem Bhering e Sarkis (2009) “o que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa” (p.8).

1.2. O ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

A segunda parte do percurso da PES foi desenvolvida no contexto de 1.º CEB, numa turma do 2º ano de escolaridade, constituída por 24 crianças, correspondendo 13 ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Todo o grupo possuía o português como língua materna e auferia nacionalidade portuguesa. Nenhuma das crianças estava identificada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no entanto, duas das crianças requeriam um apoio e trabalho diferenciado e individualizado, principalmente no Português, revelando bastantes dificuldades nos processos de leitura e escrita. Estas eram acompanhadas pela professora de apoio educativo, sendo que uma das mesmas possuía dislexia. Através do processo de observação e diálogo com a orientadora cooperante, foi possível ao par pedagógico concluir que o grupo se revelou bastante heterogéneo tanto ao nível de desenvolvimento e aprendizagem como ao nível da motivação, uma vez que uns tinham bastante vontade e gosto por aprender, enquanto outros aliavam-se às dificuldades e não sentiam entusiasmo. Deste modo, a mestranda acredita que um professor deve adotar diferentes estratégias para que cada criança se sinta útil, confortável e respeitada, pois tal como refere Roldão (2010, citado por Cabral, 2016, p. 116), “é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro”.

Este grupo revelou-se bastante participativo, dinâmico e comunicativo, sabendo defender o seu ponto de vista, porém com dificuldades no que concerne ao respeito pelas regras de participação e tomada da vez, interrompendo os colegas e a professora. Também foi possível observar que, em algumas crianças, muitas vezes as intervenções eram desorganizadas, pouco pertinentes e desajustadas, demonstrando insegurança e distração quanto aos conteúdos abordados, quando a professora se dirigia a essas mesmas crianças. Assim, é possível constatar que alguns dos momentos proporcionados não iam ao encontro dos interesses destas crianças, desta forma, o par pedagógico pensou em propostas como a escolha rotativa dos alunos do tema a abordar e a utilização diversificada de recursos e estratégias de forma a incluir todos os alunos.

Na sua grande maioria, era uma turma com um bom desenvolvimento, nomeadamente com um vocabulário rico e diversificado, existindo, no entanto, alguns casos que requeriam uma especial atenção por parte da professora e do

par pedagógico, no âmbito de um trabalho mais individualizado e diferenciado no desenvolvimento de competências na área curricular de português, dado que era notória uma discrepância no discurso oral e escrito. Foi possível observar que, apesar de ser um grupo heterogéneo, existiam interesses comuns como as ciências, o desporto, as artes, a pintura de mandalas e a tecnologia. É um grupo que mostrou preferência nas atividades de cálculo mental, nomeadamente na tabuada e na leitura de vários textos. Todavia, embora a grande maioria revelasse motivação por estas áreas, algumas demonstraram dificuldades, tendo estas de ser colmatas com o auxílio da professora.

Relativamente às relações do grupo é de salientar que existia um bom clima de interajuda, colaboração e amizade. Todas as crianças se relacionam de forma harmoniosa dentro e fora da sala, existindo poucas situações de conflito, uma vez que o grupo se manteve o mesmo do ano transato e algumas crianças frequentaram a mesma EPE, inclusive algumas já se conheciam desde a creche. Também foi possível observar um clima de cumplicidade, confiança, segurança e respeito entre os alunos e a professora, existindo por isso um ambiente proporcionador e facilitador de aprendizagens significativas. Era um grupo bastante afetuoso e com muitas demonstrações de carinho tanto pela professora como pelo par pedagógico.

Realçando as relações familiares, grande parte da turma estava inserida num contexto familiar estável. No entanto, existiam outras crianças, como por exemplo o caso da ML, em que alguns laços familiares influenciavam de forma negativa o processo de aprendizagem e socialização, uma vez que a criança não tinha o devido apoio e suporte em casa proporcionador do bem-estar emocional. Desta forma, o professor deve criar um clima confortável e dedicar especial atenção a estas crianças, garantindo um bom e saudável desenvolvimento. A dimensão afetiva é primordial para uma boa prática pedagógica, tal como referem Amado, Freire, Carvalho e André (2009), é indispensável um “investimento nas condições do ensino, incluindo condições afectivas favoráveis, para que se verifique a aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes” (p. 78). Assim, uma relação afetiva pedagógica de qualidade promove a motivação, um clima de respeito, empatia e confiança, o que consequentemente potencia o envolvimento do aluno e uma melhor aprendizagem.

A maioria das crianças frequentava AEC no final do horário letivo, sendo que apenas algumas iam diretas para casa com os seus familiares. O horário letivo

compreende-se entre as 9h e as 15h30, seguindo as AEC entre as 16h30 e as 17h30. É de realçar que existiam casos em que as crianças frequentavam o acolhimento e o prolongamento de horário na instituição da responsabilidade do Complemento de Apoio à Família (CAF), podendo usufruir destes entre as 7h30 e as 9h e as 17h30 e as 19h30. As AEC suplementavam os cinco dias da semana e englobavam atividades de Inglês, Ciência Viva, Artes, Música e Educação Física, sendo todas elas gratuitas e de participação facultativa.

No que concerne à sala de aula, esta era ampla, adequada ao número de crianças e com espaço para a organização das mesas. As mesas estavam dispostas em quadrado com duas mesas no meio destinadas às duas crianças com dificuldades de aprendizagem e a uma criança que tinha mais dificuldades em cumprir com as regras da sala. Os lugares dos alunos foram estabelecidos pela professora no início do ano, sofrendo alterações consoante as necessidades das crianças, seja para facilitar a aprendizagem, seja para obter uma melhor gestão do grupo. Esta organização da sala possibilita o contacto visual entre todas as crianças, o que visa aprendizagens partilhadas através das interações. Uma das laterais da sala era composta por três janelas de grandes dimensões, o que proporcionava uma boa iluminação natural, no entanto, na maioria das vezes era necessário fechar os estores da sala, pois como o sol incidia nas costas de algumas crianças, incomodava-as e dificultava-lhes a visão para os materiais em cima da mesa e para o quadro.

Relativamente aos materiais presentes na sala de aula, esta possuía um quadro branco e um quadro interativo com um estrado por baixo, de forma a auxiliar os alunos a chegarem ao quadro, um computador e colunas na mesa da professora. Junto ao quadro branco existia um armário de arrumação de materiais, tais como cartolinas, resmas de papel, materiais de escrita, entre outros. As duas restantes paredes encontravam-se revestidas por cortiça, onde estavam afixados alguns trabalhos realizados pelos alunos e cartazes oferecidos pela editora dos manuais. Numa dessas paredes ainda existiam dois armários de arrumação com manuais escolares e alguns jogos de mesa. Estes materiais não estavam ao alcance das crianças, sendo necessário pedir à professora sempre que estas os queriam utilizar, este aspeto não potenciava práticas autónomas.

O material individual de cada aluno como o estojo com lápis, borracha, caneta, marcadores, lápis de cera e lápis de colorir, os manuais, os cadernos de cada disciplina e o tabuleiro criado pela professora para auxiliar alguns conteúdos, ficavam no lugar de cada um, levando cada criança para casa apenas

o que correspondesse ao trabalho de casa. Desta forma, não necessitavam de carregar o peso dos materiais todos os dias, não prejudicando a sua saúde.

A organização e gestão do tempo também são um aspeto fundamental ao sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, pois “é essencial fazer com que o “tempo de aula” seja, efetivamente, tempo de aprendizagem para todos” (Cabral, 2016, p. 120). No que diz respeito ao horário da turma, este era regular ao longo da semana, começando a rotina às 9h com atividades letivas planeadas, existindo a possibilidade de alguns alunos frequentarem a CAF a partir das 7h30, seguindo-se um intervalo entre as 10h30 e as 11h para a tomada do lanche da manhã. Em seguida, retomavam-se as atividades letivas até às 13h, a partir desta hora as crianças almoçavam e tinham tempo de brincadeira livre até às 14h30. Depois retomavam as atividades letivas até às 15h30, em seguida algumas crianças iam para casa, outras permaneciam na instituição, onde tomavam o lanche da tarde e participavam na oficina dos jogos, organizada pela psicóloga do agrupamento, com a duração de meia hora. Às 16h30 iniciavam-se as AEC até às 17h30. A carga horária das disciplinas era flexível e gerida pela professora, adequando-a às necessidades, motivações e interesses dos alunos. Contudo tentava lecionar a matemática e o português todos os dias, não realçando tanto o estudo do meio, o que por consequência se traduzia numa prática horária reduzida, comparativamente às restantes áreas curriculares. A turma maioritariamente trabalhava de forma individual para a realização de tarefas dos manuais e de fichas de trabalho ou em grande grupo quando se abordava um tema novo, através de debates e de diálogos entre as crianças, a docente e as docentes estagiárias, e para a correção dos exercícios realizados, recorrendo muitas vezes à escola virtual e ao manual digital através do quadro interativo.

Terminada a caracterização do contexto onde foi realizada a PES no 1.º CEB, importa salientar que esta foi fundamental para uma boa análise, reflexão e implementação da ação pedagógica sustentada no conhecimento das crianças, das rotinas, do ambiente, do contexto escolar e familiar.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Antigamente, ensino e investigação eram conceitos distintos e dissociáveis, o ensino e prática competia aos docentes, enquanto que a investigação era um

papel para os investigadores, que indicavam o caminho que os docentes deveriam seguir (Latorre, 2003). Atualmente, a sociedade está em constante evolução, o que influencia diretamente a educação. Neste sentido, um docente deve ser um persistente investigador, para que a sua prática seja constantemente melhorada em prol das crianças. “A imagem do corpo docente investigador considera-se como uma ferramenta de transformação das práticas educativas” (Latorre, 2008, p. 7).

Segundo Tuckmann (2012), “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 47). Desta forma, é de extrema relevância investigar na educação para seja possível dar respostas aos problemas da sociedade e da comunidade envolvente, mais especificamente, das crianças com que estaremos a exercer a nossa prática pedagógica. Por outro lado, a Lei de Bases do sistema educativo também afirma que a formação do pessoal docente deve ser contínua e “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 35.º). Deste modo, a metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, quer no estágio do contexto da EPE, quer no estágio no contexto de 1º CEB, foi uma aproximação à metodologia de investigação-ação.

Existem várias definições e propostas sobre a metodologia de investigação-ação, no entanto, esta pode ser compreendida “como um estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Elliot, 1993, citado por Latorre, 2008, p. 24). Lewin (1946, citado por Latorre 2003) defende a investigação, a ação e a formação são três conceitos que estão intimamente ligados e que são essenciais para o desenrolar profissional, através de ciclos de reflexão e ação. Deste modo, o docente investigador deve adotar uma postura crítica e autorreflexiva a fim de melhorar constantemente as suas práticas. O processo de investigação-ação constitui-se numa espiral de ciclos de investigação e ação reflexivos, subdivididos nas seguintes fases: observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2008).

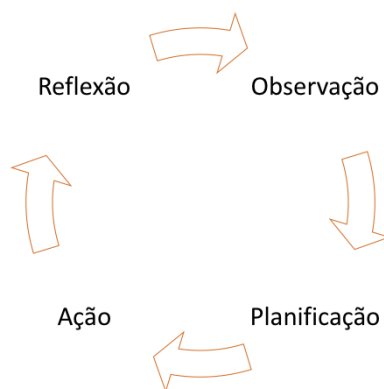


Figura 2- Ciclo do processo de investigação-ação

(Adaptado de Latorre, 2008)

A primeira fase do processo de investigação caracteriza-se pela observação atenta e eficaz do grupo, tendo por objetivo a definição do problema para estudo, através de uma “ideia geral” (Latorre, 2008; Tuckman, 2012). A observação “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 29). É por meio da observação que se adquirem os dados e informações essenciais para uma intervenção adequada ao contexto.

A observação teve um grande enfoque no início do processo de investigação, no entanto, esta é fundamental em todo o processo de formação e investigação. Assim, para a observação realizada foram utilizados instrumentos de apoio e orientação. Destes é relevante salientar a grelha de observação do contexto do 1.º CEB realizada pelo par pedagógico (Apêndice A), instrumento de reflexão antes da ação, e as ferramentas e estratégias utilizadas em ambos os contextos educativos tais como os diálogos informais entre a díade e entre a díade e o orientador cooperante, as notas de campo, os registos fotográficos e audiovisuais e o diário de formação, onde a mestrande registava as principais evidências que considerava pertinentes sobre o acontecia no contexto.

Tendo em vista a análise dos dados recolhidos por meio da observação, a segunda fase da metodologia de investigação-ação consiste na planificação. Esta é essencial, pois possibilita uma articulação de atividades pensadas a partir das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas nas crianças, através do processo de observação. A planificação é de carácter flexível, devendo ser

ajustada aos tempos e aos interesses das crianças, sempre que assim for necessário, pois segundo John (2007, citado por Moreira e Duarte, 2019)

não se planifica para descrever uma aula, mas sim para procurar que a ação detenha significado e sentido, tomando em consideração as idiosincrasias de cada lugar, de cada estudante e, talvez não menos importante, de cada professor, uma vez que existe uma dimensão de personalidade que não deverá ser arredada desta dinâmica (p. 46)

Deste modo, a planificação assumiu dois modelos distintos na EPE (cf. anexo A) e no 1.º CEB (anexo B) e foi organizada pelo par pedagógico e pelas docentes cooperantes, com *feedback* das supervisoras institucionais. Na EPE a planificação partiu das necessidades, interesses e aprendizagens observadas no grupo, definindo objetivos que eram operacionalizados em atividades que se situavam em decisões pedagógicas. Relativamente ao 1.º CEB a planificação também partiu de uma contextualização tendo em conta as necessidades, interesses e dificuldades e definindo os principais objetivos da aula, as áreas curriculares eram apresentadas num mapa de articulação, onde se previa uma transversalidade de saberes e transdisciplinaridade. Por último eram apresentadas as ações estratégicas que se dividiam nos quatro momentos essenciais de uma aula: desafio inicial, desenvolvimento de estratégias, aplicação dos conhecimentos construídos e sistematização.

Depois da fase de planificação, ou seja, depois de traçado o percurso de ações estratégicas a desenvolver, segue-se a terceira fase da metodologia de investigação-ação, que consiste no momento da ação, onde eram implementadas as estratégias definidas na planificação e/ou sugestões das crianças. Durante esta fase, é essencial uma constante observação e recolha de informações, de forma a refletir nas estratégias utilizadas. Na investigação-ação, a observação recai sobretudo na ação, pois aponta evidências do que ocorreu, que apoiam a reflexão e permitem perceber se foi uma boa estratégia ou não (Latorre, 2008), tal como se pode verificar no terceiro capítulo do presente relatório de estágio.

Por último, importa analisar a reflexão, que é transversal e acompanhou todo o processo de permanência no contexto educativo, ou seja, foi e deve ser realizada antes da ação, durante a ação e após a ação. Segundo Schön (1998) “através da reflexão [um profissional reflexivo] pode fazer emergir e criticar os entendimentos tácitos que amadurecem em torno de experiências repetitivas de uma prática especializada, e pode dar um novo significado às situações de incerteza ou singularidade” (p. 66). Desta forma, o mesmo autor defende que

reflexão deve ser na ação, sobre a ação e para a ação, assim, é importante salientar alguns registos cruciais para este processo. Os guiões de pré-observação da EPE (Anexo C) que emergiram de uma observação e reflexão antes da ação, evidenciando-se como instrumentos de reflexão prospetiva. As reuniões pós-ação e orientações tutoriais entre a díade, o docente cooperante e as supervisoras, que permitiram fazer uma análise sobre o percurso na PES, bem como apoiaram a construção do presente relatório. Os seminários, oportunidades únicas de reflexão, de partilha e de discussão entre pares pedagógicos, tendo em vista a construção do saber profissional. E por fim, as narrativas individuais e colaborativas (Anexo D), que tal como referem Ribeiro, Claro e Nunes (2007) a “escrita de narrativas profissionais como prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si” (p. 3116)

A avaliação, que é aliada à reflexão, pode ser considerada também uma fase da metodologia, pois a partir de uma “reflexão reflexiva e sensível, o educador recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução (...) e tomar consciência da sua ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). A avaliação constitui-se num processo de formação e de construção de conhecimento direcionada para a prática, ou seja, tendo como centro o melhoramento da ação realizada, partindo das aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelas crianças. Assim segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º1, capítulo II) e o professor do 1.º CEB “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º2, capítulo II). Na EPE a avaliação realizou-se por meio da observação contínua da evolução e desenvolvimento das crianças. No 1.º CEB o que estava previsto, que não foi realizado devido ao tempo de pandemia vivenciado, era procurar avaliar os alunos de modo formativo, tendo em conta o processo evolutivo de desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes.

Apesar de o método de investigação utilizado se basear numa aproximação à metodologia de investigação-ação, esta contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas e dos saberes profissionais da docente estagiária, uma vez que potenciou momentos de observação, reflexão e análise constantes sobre

toda a ação realizada. Por outro lado, permitiu aprimorar as capacidades de observação, atenção, reflexão e crítica da estudante estagiária, com vista à promoção de aprendizagens significativas adequadas a cada grupo de crianças. Com o objetivo de desenvolver momentos de aprendizagem criativos e significativos específicos para os grupos de crianças caracterizados nos subcapítulos anteriores, esta aproximação à metodologia de investigação-ação permitiu ter um olhar indagador e reflexivo, tendo em vista o desenvolvimento da criança. Desta forma, permitiu uma reflexão mais atenta e cuidada das práticas desenvolvidas explanadas no decorrer do capítulo III.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida família, da escola, da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2004, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 33).

O presente capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos, onde são apresentadas algumas das ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos da EPE e do 1º CEB e a sua análise, respetivamente. A prática pedagógica sustentou-se em pressupostos legais e teóricos que foram explicitados no Capítulo I, bem como na contextualização do ambiente educativo, exposta no Capítulo II, fatores cruciais à planificação, implementação e desenvolvimento das atividades. Nas ações desenvolvidas procurou-se partir dos interesses e necessidades das crianças com vista a uma prática consciente e adequada ao grupo de crianças

Como tal, apresentando uma postura reflexiva e investigativa, são apresentadas algumas das ações desenvolvidas e o seu contributo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e assim como no crescimento profissional e pessoal da docente estagiária.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida no contexto da EPE visou um percurso de observações e reflexões constantes que sustentaram as ações desenvolvidas, tal como refere Freire (1996) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39), incentivando assim ao desenvolvimento profissional, amadurecendo os conhecimentos e aperfeiçoando a reflexão sobre a prática. Este percurso realizado revelou-se um grande momento de aprendizagem para a mestranda, pois permitiu articular a teoria com a prática e compreender que esta construção da identidade profissional é bem complexa e que exige investigação, indagação e reflexão

permanentes. Ribeiro e Moreira (2007) afirmam que “uma formação profissional, de natureza reflexiva e indagatória, assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente, favorece a compreensão da complexidade da prática profissional” (p. 44). Neste sentido, a PES revelou-se bastante significativa para a mestrandia na construção dos saberes necessários que moldam a sua identidade enquanto futura profissional.

A EPE tem como objetivo “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º). Foi seguindo esta premissa que par pedagógico procurou responder às necessidades e interesses das crianças no decurso da prática educativa, adequando estratégias na realização das planificações semanais. Assim, teve como base observações, registos e reflexões partilhadas como veículo facilitador para uma prática compreensiva e adequada ao grupo de crianças em questão. Além disso, par pedagógico procurar criar um fio condutor entre as diferentes ações pedagógicas, de forma a torná-las mais significativas para as crianças, colocando a criança no centro da ação, atendendo às suas especificidades enquanto ser único.

No início do percurso da díade neste contexto, ainda durante as semanas de observação, foi possível constatar que o grupo em questão, tal como referido no Capítulo II, evidenciava alguma dificuldade em se adaptar ao jardim de infância, pois a maioria no ano transato, ou frequentava outra instituição ou ainda não tinha frequentado nenhum jardim de infância, revelando-se a despedida dos familiares um momento com bastantes fragilidades. Também apresentava dificuldades na interação entre as várias crianças, acabando por, sobretudo nos momentos em grande grupo, as crianças ficarem inibidas e acanhadas, recorrendo por diversas vezes ao choro. Deste modo, tendo em conta que o grupo era bastante heterogéneo, tanto a nível das idades como ao nível de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, foi necessário criar algumas estratégias para facilitar a adaptação ao ambiente educativo.

A transição para a EPE exige “uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade por parte do/a educador/a” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 99), pois tal como refere Brazelton e Sparrow (2004), “a separação de manhã é sempre um problema quando as crianças vão para o infantário pela primeira vez” (p. 83), no entanto, segundo o mesmo autor, com o tempo conseguem criar uma relação afetiva com o adulto, esta transição torna-se mais fácil, difícil e dolorosa na mesma, mas mais fácil, visto que as crianças têm uma relação forte

com os pais e deparam-se com um ambiente novo com pessoas estranhas. Com o tempo, vão criando relações e encontrando conforto no adulto, desenvolvendo assim capacidades sociais. Neste seguimento, a equipa pedagógica tentou arranjar estratégias que transformassem a adaptação mais tranquila e equilibrada, nomeadamente dando mais tempo para a exploração livre do espaço e do grupo e deixando a rotina bem definida, para que a criança soubesse o momento seguinte, de forma a que se sentisse segura e confortável. A criação de uma relação afetiva logo desde muito cedo com as crianças, também facilitou a sua adaptação, de frisar que o grupo nunca se demonstrou desconfortável com a presença do par pedagógico, dado que as crianças em idade de EPE tendem a tentar criar relação com um adulto. A família e a escola são dois pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança, visto estes serem as referências mais próximas e o exemplo mais significativo na vida das mesmas, acabando o educador por ser encarado como mais parecido com as figuras parentais.

Durante as duas primeiras semanas de observação participante, mais intensa e profunda, foi possível à díade observar um especial interesse pelo Planeta Terra, nomeadamente o G que fez um desenho ilustrando o planeta (figura 2), o que suscitou curiosidade nas outras crianças e causou imediatamente um grande diálogo entre as mesmas sobre o que era o Planeta Terra, o que existia no mesmo e quem lá vivia.

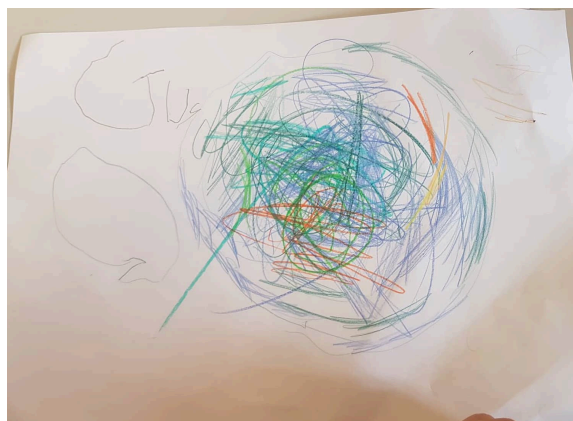


Figura 3- Desenho do G que despoletou o diálogo sobre o Planeta Terra

Partindo deste momento, considerou-se que o mesmo possuía as condições e motivação/interesse necessários para o desenvolvimento de um projeto. A

díade não desenvolveu a MTP como seria de pressuposto, respeitando eximamente todas as fases, no entanto, tentou aplicar uma aproximação à mesma. Desta forma, a mestranda apresenta seguidamente o trabalho desenvolvido com as crianças, tentando-o enquadrar nas fases da MTP.

A primeira fase desta metodologia é onde “formula-se o problema ou as questões a investigar” (Vasconcelos et al., sd., p. 14), partilhando aquilo que já se sabe em conversa com o grande ou pequeno grupo. Neste momento, foi possível observar um grande envolvimento e vontade de partilhar curiosidades por parte das crianças, como por exemplo: “Tem muitas árvores, animais e pessoas” (JR), “Tem países e muitas praias” (LE), “O Planeta Terra tem água e areia” (LA). Assim, foi decidido em conjunto com as crianças que se iria explorar sobre o Planeta Terra. Deste modo, a díade decidiu levar um livro “provocatório”, tendo por objetivo compreender o que realmente as crianças queriam saber e descobrir sobre o nosso planeta. Assim, o livro “Aqui estamos nós” de Oliver Jeffers permitiu observar o entusiasmo e curiosidade das crianças na exploração das ilustrações face aos animais e às diferentes pessoas de diversas partes do mundo. Neste momento, em diálogo em grande grupo chegou-se à conclusão que se iria investigar sobre “quem habita o Planeta Terra”, explorando as características dos animais, das pessoas e das plantas.

Após estar definido que se iria descobrir um pouco mais sobre os habitantes do Planeta Terra, deu-se início ao desenvolvimento do projeto que se prolongou até ao término da PES neste contexto. Inicialmente, planificou-se a ação educativa que contemplou as propostas e sugestões das crianças e procurou responder aos seus interesses e dificuldades. Assim, decidiu-se dividir o projeto em três temas: “Os Animais”, “As Pessoas” e “As Plantas”. Por conseguinte, deu-se o nome ao projeto de “O Planeta é de todos”, sugestão do AN, aprovada por unanimidade no grupo, para o projeto realizado em grande grupo. No entanto, no decorrer do projeto não foi possível explorar o tema das plantas, pois os dois primeiros temas estenderam-se mais do que o que foi inicialmente previsto. Porém, não foi considerada uma desvantagem ou perda, pois foi em resposta aos interesses e curiosidades que as crianças foram demonstrando ao longo do projeto que os dois primeiros temas duraram um pouco mais. Por outro lado, a educadora cooperante também decidiu que durante os meses de janeiro e fevereiro iria explorar o tema que ficou em falta.

A fase de execução é onde são desenvolvidas atividades com uma sequência pedagógica e que possibilitam a construção de novos conhecimentos, partindo de conhecimentos prévios, através da experimentação e exploração.

Relativamente ao primeiro tema - “Os Animais” – as atividades realizadas incidiram na distinção entre os animais selvagens e os animais domésticos, conhecendo as suas características através de jogos pedagógicos, como jogos de mímica, jogos de correspondência, *powerpoint* interativo em formato de questionário, entre outros, que exploram noções matemáticas de número, correspondências, conjuntos e organização e tratamento de dados, da visualização de vídeos construídos pelas estagiárias, de canções e da leitura de obras literárias. A segunda temática – “As Pessoas” incidiu nas características das diferentes culturas, africana, indígena, oriental (extremo e médio oriente) e europeia, através, sobretudo, da experimentação de aspetos de cada cultura, tais como a confeção de pratos típicos, visualização de vídeos de danças típicas e realização de coreografias, exploração de costumes e de *hobbies*, tais como realização de origami, de máscaras de pau preto, entre outros.

Dada a extensão das atividades e experiências vividas ao longo PES, não poderá ser apresentada no presente relatório toda a ação educativa. Desta forma, atribui-se um particular enfoque às atividades “Máscaras de Pau Preto”, “Desenhos no quadro interativo” e “Vamos todos brincar na areia”. No relatório do par pedagógico encontram-se descritas as atividades “Dragão Chinês”, “Brincando com o robot” e “Vamos todos brincar na areia” desenvolvidas no decorrer da PES.

A descrição das atividades inicia-se com a atividade “Máscaras de Pau Preto”, que foi desenvolvida durante a exploração da segunda temática “As Pessoas”, e surgiu após a leitura de uma obra literária, “Ynari – a menina das cinco tranças” de Ondjaki, que falava de uma menina africana que com as suas tranças descobriu que, com o poder das palavras, conseguia ajudar algumas aldeias, mostrando que uma criança através da sua ternura e magia consegue mudar o mundo. A leitura da obra literária foi feita por parte da educadora cooperante e sofreu algumas adaptações, pois era uma história bastante longa para a faixa etária. No entanto, as crianças demonstraram-se bastante atentas e entusiasmadas com a leitura e tiveram depois a possibilidade de explorar o livro livremente, de salientar que nas semanas seguintes algumas crianças recorriam ao livro nos momentos de jogo espontâneo e recontavam a história umas às outras. Partindo deste momento, investigou-se um pouco mais sobre a cultura africana, onde nomeadamente se explorou o instrumento *djambé* e onde se conheceram as máscaras de pau preto, máscaras de madeira específica das árvores *Mpingo*, bastante importantes nas festividades africanas. De frisar que foram apresentadas máscaras verdadeiras, tendo cada criança a possibilidade

de as explorar. Primeiramente foi explicado às crianças o simbolismo das máscaras e o material de que era feito e em seguida, cada criança pode livremente manusear e explorar a máscara, observando as suas características.

Após a apresentação das máscaras, seguiu-se a construção das mesmas pelas próprias crianças. Esta atividade foi realizada a pares, onde cada par teve um balão cheio e teve de o forrar com cola branca e papel de jornal, formando uma camada forte e uniforme, de forma a que quando o balão secasse, ficasse uma camada dura e resistente. De cada balão surgiram duas máscaras, ficando uma para cada elemento do par. Em seguida, cada criança decorou a máscara a seu gosto, ficando esta depois exposta na sala. Esta atividade permitiu desenvolver várias competências e capacidades, tais como a motricidade fina, a criatividade através da utilização de técnicas de expressão plástica diferentes, a estética, o sentido de empatia e ajuda, o trabalho colaborativo.



Figura 4- Decoração das máscaras de pau preto

Uma das grandes dificuldades deste grupo, elencada no Capítulo II, consistia no relacionamento e interação de algumas crianças, quando as atividades exigiam partilha e cooperação, criando-se muitas vezes situações de conflito. Neste sentido, o facto de esta atividade exigir um trabalho colaborativo entre as crianças, contribuiu para combater essa dificuldade, uma vez que as crianças queriam que a sua máscara ficasse resistente e bem elaborada, onde para o mesmo acontecer era necessário um diálogo entre as crianças para criação de estratégias dentro dos pares, tendo como finalidade a construção das máscaras. Apesar de terem existido algumas situações de conflito, nomeadamente sobre quem é que segurava o balão ou quem é que colocava a cola, foi visível a

autonomia das crianças presente na gestão do mesmo conflito, sendo na maioria das vezes desnecessária a intervenção do adulto, dado que “a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18)

Por outro lado, esta atividade também possibilitou o conhecimento de outras culturas por meio da experimentação, auxiliando a criança a compreender outras realidades, além daquela que lhe é natural e socialmente circundante. O conhecimento de outras culturas ajuda na compreensão da diferença como uma riqueza social, assim, encarando que cada criança é um ser único com as suas especificidades e particularidades, promove-se um ambiente de inclusão, evidenciando as diferenças existentes e dando ênfase às qualidades de cada uma. Ressalva-se também a importância da abordagem destes temas, por parte dos educadores, no combate às desigualdades sociais e, conseqüentemente, a discriminação, nomeadamente quanto à etnia, culturas e até mesmo características biológicas, entre outras, sempre que seja observado que esta é uma necessidade ou um interesse do grupo, assim como se verificou no grupo em questão.

A segunda atividade aqui apresentada, “Desenhos no quadro interativo”, centrou-se na dificuldade de integrar o S na grande maioria das atividades realizadas e no grupo. Tal como referido no Capítulo II, o S é uma criança de seis anos com perturbações do espectro do autismo, com um grau relativamente elevado, que se preconiza nas interações com as restantes crianças e na fala.

Numa atividade realizada em grande grupo, apresentada no relatório do par pedagógico, recorreu-se ao quadro interativo para a realização de um jogo sobre a cultura do extremo oriente. Nesse jogo, as crianças teriam de selecionar a resposta correta, através do uso da caneta do quadro interativo. Quando chegou a vez do S, este não expressou qualquer atitude de repulsa ao pegar na caneta e ao selecionar no quadro a resposta que as restantes crianças afirmaram como correta, o que não foi uma atitude usual no S, este não pega nem em canetas, nem em lápis e nem em pincéis, ficando nervoso e revoltado quando alguém tenta que ele o faça. Após ser observado este comportamento, decidiu-se em tríade fazer uma atividade que o deixasse explorar as potencialidades do quadro interativo, visto que as TIC são um recurso educativo que se tem revelado “uma mais valia para o desenvolvimento de competências individuais e sociais” (Marta, 2017, p. 1). Noções Desta forma, a partir do programa do quadro interativo *Smart Board*, o S teve oportunidade de se expressar através da realização de um desenho com diversas cores (cf. Apêndice C), sendo a criança

“incentivada a ser ativa, participativa, colaborante e crítica” (Marta, 2017, p. 2), o que como já referido anteriormente nunca teria sido observado.

A realização desta atividade permitiu ir ao encontro de um dos interesses do S, sendo visível uma grande satisfação na realização do desenho, que poderá depois ser impresso. Possibilitou também momentos de interação com o restante grupo, uma vez que as tecnologias são um interesse geral do grupo, o que ousou valores como a partilha, a cooperação e uma atitude de tolerância e respeito dentro do grupo e em especial com o S, o que auxiliou a fortalecer a autoestima, tornando-se evidente a significação desta atividade para a aprendizagem da criança e do grupo. Assim como permitiu desenvolver a motricidade fina, noções de limitação de espaço no que concerne à realização do desenho, sendo que a caneta apenas funciona no quadro interativo e o controlo oculo-manual. É relevante mencionar que o S durante a atividade explorou as potencialidades da caneta, verificando por tentativa erro, qual o lado da caneta que permitia concretizar o desenho.



Figura 5- Exploração do S das potencialidades caneta e do quadro interativo e interação com as outras crianças que encorajavam e auxiliavam a exploração, nomeadamente na alteração das cores do desenho

Em resposta ao desafio lançado pela supervisora institucional na valorização do espaço exterior, uma vez que este “é um local privilegiado para as atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração dos materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), decidiu-se criar algo em conjunto com as crianças que permitisse gerar momentos lúdicos entre as diferentes

crianças da instituição, dois grupos da EPE e o 1.º CEB. Assim, e visto que o grupo se encontrava na fase final da exploração das diferentes culturas, as crianças foram desafiadas a realizar uma pesquisa sobre o que as crianças de todo o mundo, apesar de serem todas diferentes e viverem diferentes experiências, têm em comum, chegando-se à conclusão que todas gostam de brincar e, nomeadamente, todas gostam de brincar com areia e água. Desta forma, após um levantamento de propostas das crianças em grande grupo, percebeu-se que todas manifestavam um grande interesse em construir uma caixa de areia e água para colocar no espaço exterior.

Neste âmbito, destaca-se os contributos da perspetiva pedagógica de Maria Montessori na aprendizagem pelos sentidos. “O *feedback* sensorial transmite-nos informações importantes do que nos rodeia” (Hanscom, 2018, p. 53), assim Maria Montessori defende que a educação dos sentidos permite “uma análise e aperfeiçoamento dos movimentos e provocam a concentração da atenção irrealizável quando pelo ensino de viva voz se pretende despertar as energias com solicitações externas” (Montessori, 1972, p.202). Desta forma, tal como Montessori (1972) defende, um ambiente adequado permite que estímulos externos provoquem a integração dos sentidos, possibilitando o desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e socioemocionais.

Neste seguimento, foi necessário criar um plano de construção da mesa de atividades sensoriais com os materiais necessários e um esboço da banca. O passo seguinte foi a construção da mesa. Primeiramente, foi revisto o plano de construção, onde se verificou se os materiais e a quantidade dos mesmos estavam de acordo com aquilo que tinha sido decidido. Após a verificação, as crianças lixaram a madeira, explorando as diferentes texturas da mesma e das lixas, antes e após a lixarem. Em seguida, colocaram cola e pregaram os pregos, de modo a que a mesa começasse a ganhar forma. O último passo consistiu em envernizar a mesa, para que esta não se danificasse, uma vez que estará exposta às condições climatéricas. Concomitantemente, ia sendo preenchido um cartaz com ilustrações, realizadas pelas crianças, representativas das diferentes fases da construção, apresentadas através de rimas.

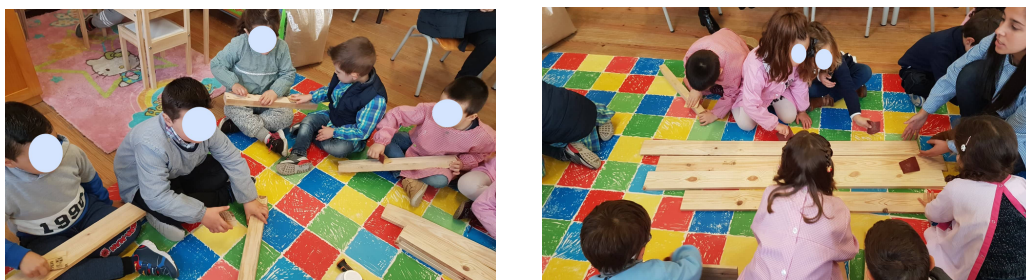


Figura 6- Crianças a lixarem a madeira para a construção da caixa sensorial



Figura 7- Crianças a pregarem os pregos



Figura 8- Caixa sensorial de areia e água já construída

Esta atividade envolveu um grande entusiasmo por parte das crianças, uma vez que as mesmas recorreram a ferramentas que não fazem parte do seu quotidiano e assumiram responsabilidades. Assim, proporcionou-se um momento de novas brincadeiras que permitem desenvolver competências de convivência democrática e cidadania, de autonomia, de colaboração, de noções de segurança e de noções matemáticas de número, medida, comparações, entre

outras. Ao mesmo tempo, através das rimas, foi possível estimular a oralidade para o desenvolvimento da consciência fonológica, desenvolvendo a capacidade de identificar rimas pela audição. Este também foi um interesse que foi sendo observado nas crianças, a construção de rimas, especialmente na música “Fui à feira”, que as crianças cantavam com bastante frequência, tentando sempre acrescentar novas rimas com as partes do corpo. Juntamente com os materiais necessários para a construção da banca, o par pedagógico levou alguns utensílios como coadores, colheres, garrafas e ainda contas coloridas. Deste modo, tentou proporcionar momentos em que as crianças pudessem ter mais oportunidades de exploração da caixa sensorial, como por exemplo, através de jogos de transferências, desenvolvendo noções de conjuntos, volume, comparações, número. Através da areia e da água, também é possível “misturar, agitar, amontoar, despejar, escavar, encher, esvaziar, alisar, peneirar, moldar, espalhar, e ainda, fazer bolos a fingir, casas, estradas, lagos e castelos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 182). O par pedagógico também apelou ao grupo de crianças que trouxessem materiais, de preferência reciclados, de casa de forma a enriquecer a caixa sensorial. Uma vez que a construção da caixa sensorial de areia e água prolongou-se mais que o previsto, apenas foi possível envernizar a mesma na última semana de permanência da díade no contexto, pois foi necessário conciliar com as restantes atividades previstas. Assim, a exploração pretendida da caixa sensorial de areia e água acabou por não ser realizada pela díade, contudo a educadora pretendia explorar a mesma no decorrer do segundo período, colocando-a no espaço exterior como previsto.

Por forma a terminar o projeto “O Planeta é de todos” fez-se a divulgação do mesmo. Na MTP, a última fase caracteriza-se pela divulgação das aprendizagens. Assim, enquadrando o trabalho realizado e partindo da vontade das crianças de partilhar aquilo que fizeram, decidiu-se criar um cartaz (cf. Apêndice E) para apresentar o projeto à na sala 2 do jardim de infância, onde cada criança desenhou as aprendizagens mais significativas, ou seja, atendendo àquilo que as crianças mais gostaram de fazer, ao longo do projeto, foram desafiadas a desenharem os momentos que mais lhes marcaram e lhes deram prazer de realizar. Após a elaboração do cartaz, as crianças que assim o pretenderam foram à outra sala do jardim de infância e apresentaram aquilo que fizeram e aprenderam, mostrando bastante entusiasmo, implicação e orgulho, salientando-se os seguintes diálogos: “Aprendemos que há muitas pessoas no planeta terra e que todas são diferentes” (G), “Gostei muito de fazer comida dos outros sítios” (MA), “Nós tocamos e construímos instrumentos de

música de outros países” (LA), “Vimos que antes existiam dinossauros e agora não” (JR), “Nós aprendemos que o Sol é muito importante para vivermos e que há muitos animais” (L), “Eu gostei de tudo” (G).



Figura 9- Elaboração do cartaz de divulgação

Desta forma, a diáde conseguiu compreender que as crianças construíram aprendizagens significativas com um impacto positivo. De salientar que, durante o decorrer de todo o projeto, quando de manhã estas chegavam ao jardim de infância, tinham um grande interesse em apresentar às famílias aquilo que tinha sido construído e realizado no dia anterior, trazendo muitas vezes materiais de casa para acrescentar e complementar as construções realizadas.

Terminado o período da PES na EPE é de salientar que toda a ação pedagógica desenvolvida privilegiou as três áreas do saber, em virtudes de estas não serem estanques, nem o saber ser compartimentado, existindo uma grande preocupação para que as crianças aprendessem pelo saber ser, saber estar e saber fazer, mencionado no capítulo I, através de momentos de brincadeira e jogos. A atividade pedagógica revelou-se um grande contributo para a mestranda, dado que permitiu enriquecer os conhecimentos relativamente à postura e atitude reflexiva, à investigação-ação, fortalecendo a base teórica que sustenta a ação, bem como permitiu, através do contacto forte com as crianças, pensar e refletir sobre o papel do educador de infância e da importância do papel ativo das crianças e da escuta das suas vozes, em prol do seu desenvolvimento holístico. Este percurso desenvolvido permitiu maturar características da identidade profissional da mestranda, foi um percurso com fragilidades, mas que possibilitou experiências únicas e aprendizagens significativas através do

“aprender fazendo”, realçando os aspetos positivos da futura docente profissional e os aspetos que necessitam de melhoramento.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo incide sobre as ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, no âmbito da PES, sustentadas por uma análise crítica e reflexiva, uma vez que as experiências vivenciadas revelaram-se promotoras de aprendizagens bastante significativas e da construção de conhecimentos profissionais.

Aquando a realização da PES no contexto educativo de 1.º CEB, a sociedade deparou-se com a pandemia mundial de Covid-19, vendo-se obrigada a ficar confinada em casa. Desta forma, o estágio foi suspenso e o par pedagógico teve de se adaptar ao ensino a distância, auxiliando e dando apoio à docente cooperante. Deste modo, o presente subcapítulo também incide sobre as ações desenvolvidas no ensino a distância e sobre a estratégia criada pelo governo, numa parceria entre a RTP e o Ministério da Educação e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, o #EstudoEmCasa, que tinha como objetivo combater as desigualdades sociais e facilitar o acesso a conteúdos educativos.

Importa salientar que o percurso desenvolvido teve como alicerces os construtos teóricos e legais explanados no capítulo I e os interesses e necessidades da turma evidenciados no capítulo II do presente relatório de estágio. Devido ao novo conceito de ensino a distância, não foi possível desenvolver a MTP tal como estava previsto, mas sim um conjunto de ações pensadas e criadas para a turma, tendo em atenção as necessidades do grupo e as sugestões da docente cooperante. Assim, o presente relatório contempla a descrição e análise das ações estratégicas desenvolvidas presencialmente na única aula dinamizada pelo par pedagógico e das duas atividades desenvolvidas no ensino a distância, tal como o relatório de estágio do par pedagógico.

De ressaltar que todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas tiveram como epicentro da sua ação os interesses, necessidades e potencialidades do grupo de crianças, tentando criar uma articulação de saberes transversal às diferentes áreas curriculares e onde a criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

A temática da planificação elaborada teve como base um interesse observado durante as duas primeiras semanas no contexto. Este interesse surgiu durante a exploração da obra literária “A árvore dos duendes” de José Jorge Letria, inserida no manual de português, que despertou bastante curiosidade na turma sobre os diferentes tipos de árvores existentes. Este mesmo interesse voltou a ser observado pelo par pedagógico durante a visita de estudo realizada no dia 6 de março de 2020 a Serralves, onde os alunos se mostraram bastante entusiasmados e motivados pela mesma temática. Desta forma, optou-se por aproveitar o interesse por esta temática para a exploração e abordagem dos números entre o 600 e o 699, conteúdo sugerido pela professora cooperante, dando seguimento à sua planificação mensal.

Neste âmbito, a atividade “Quantos anos tem a árvore?” teve como principal intenção abordar os números entre o 600 e o 699, desenvolver o raciocínio matemático, fomentar o conhecimento de diferentes tipos de árvores e estimular a perícia e manuseamento do MAB, articulando as áreas curriculares Matemática e Estudo do Meio. Esta sequência pedagógica foi organizada de forma a ser realizada em dois blocos de 90 minutos da parte da manhã em dois dias distintos e por sugestão da supervisora institucional foi acrescentado mais um bloco de 60 minutos da parte da tarde no segundo dia. Devido à situação da pandemia mundial vivenciada, apenas foi possível vivenciar o primeiro bloco de 90 minutos, uma vez que no segundo dia a díade já não pôde comparecer na instituição por suspeitas de infeção.

Para a planificação da sequência de aprendizagem procurou-se ter em vista que “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças com atividades significativas” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). Assim, dando oportunidade ao aluno de participar e refletir nas atividades propostas,

o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares. Mas trata-se de um meio e não de um fim; o essencial está na natureza da actividade intelectual dos alunos” (*idem*)

Deste modo, a sequência de atividades iniciou-se através de um desafio lançado por um avatar com recurso ao *Voki*, a intenção inicial seria o avatar ser uma árvore, no entanto, não existia na plataforma, pelo que se optou por escolher o avatar de um rapaz, o “Lucas”, que referiu que viu o grupo durante a visita de estudo a Serralves e que necessitava da ajuda deles. Este desafio consistia na descoberta da idade da árvore, apresentada em código com recurso

ao material multibásico (MAB), considerando-se que esta ferramenta digital envolve e motiva as crianças para a atividade, tal como referem Flores e Ramos (2016, citados por Quadros-Flores, Marta, & Sá, 2018, p. 73)

envolve o aluno na interação com o contexto real, com a articulação de saberes curriculares, com diferentes recursos digitais ou físicos, com eles mesmos e os outros; b) estimula a inclusão envolvendo todos os crianças nas tarefas e outros atores de educação, desafia novos ambientes de interesse dos alunos; c) orienta o agir do aluno de modo a que realize a aprendizagem facilmente e com satisfação, impõe liderança e controlo da situação; e d) promove a criatividade libertando o eu do aluno na construção do conhecimento e no respeito por si e pelo outro

O mesmo avatar também solicitou às crianças que recolhessem todas as imagens de árvores impressas que tinha deixado espalhadas pela sala. Todas as imagens continham um *QR Code*, que deveria ser lido através dos *tablets* da instituição. A leitura indicava um número entre 600 e 699, existindo deste modo 100 imagens de árvores impressas. A díade não conseguiu instalar a aplicação de leitura dos *QR Code* nos *tablets* da instituição, recorrendo assim aos telemóveis pessoais. Esta dificuldade na instalação prejudicou a duração da atividade, pois como se recorreu apenas a dois telemóveis pessoais, a tarefa acabou por durar mais tempo que o previsto. No entanto, apesar da longa duração deste momento, as crianças revelaram-se sempre bastante entusiasmadas, de acordo com as reações observadas. A utilização de recursos digitais também permitiu tornar este momento de desafio inicial bastante motivador e interessante para as crianças, onde foi possível cativar a atenção da turma para as atividades seguintes. Corroborando com as palavras de Paiva (2020) “com a inclusão da tecnologia na educação, o ensino tem-se tornado cada vez mais interessante e divertido para estudantes e professores” (p. 264), uma vez que é possível adotar “a tecnologia como parceiro pedagógico, como ferramenta diferente e colaborativa para promover conhecimento” (*idem*), tal como explicitado no capítulo I.

Posteriormente, após os alunos terem identificado todos os números presentes nos *QR Code*, foi solicitado pelo par pedagógico que representassem numa reta numérica (apêndice) os números do 600 ao 699 com intervalos de 10, de forma a ativar os conhecimentos prévios e para a compreensão dos saberes já adquiridos. Aquando a realização da tarefa, foi possível observar algumas dificuldades na realização da mesma, nomeadamente nas crianças ML e MR, assim um dos elementos do par pedagógico, de forma a auxiliar na ultrapassagem das dificuldades, dinamizou a atividade com estes dois alunos,

recorrendo aos números de 0 a 100 para a compreensão dos números que estavam a ser explorados, ativando assim os conhecimentos prévios.

Após a representação dos números numa reta numérica, seguiu-se a exploração do MAB, onde foi solicitado a uma das crianças que representasse o número 599 e em seguida adicionasse uma unidade. Neste momento, partindo dos conhecimentos prévios, rapidamente toda a turma percebeu que era necessário substituir as 10 unidades por uma dezena e as 10 dezenas por uma centena, ficando assim com seis placas representativas do número 600. De realçar que neste momento o par pedagógico apenas solicitou a representação do número 599 e a adição de uma unidade, pois autonomamente a turma começou a intervir e a chegar às conclusões pretendidas e previstas.

A atividade prosseguiu com um momento em pequenos grupos, sendo distribuídos um MAB por cada grupo e uma ficha de registo por cada criança. Esta atividade consistia num jogo, onde eram lançados três dados, representativos dos algarismos das centenas, das dezenas e das unidades, sendo que o dado representativo do algarismo das centenas possuía todas as faces com seis pintas.

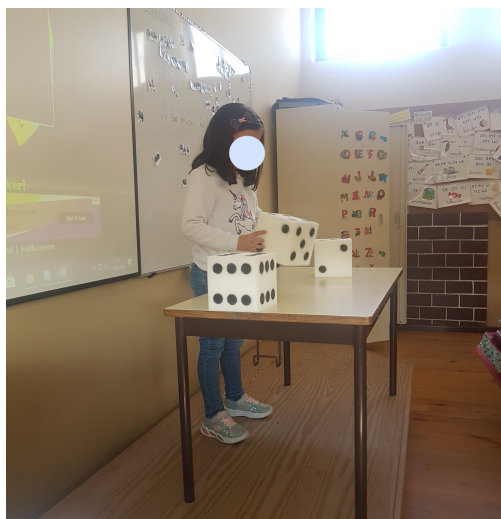


Figura 10- MR a lançar os dados

Após o lançamento dos dados, cada grupo representava no MAB o número obtido pelos três dados e cada aluno registava na sua ficha de registo. Os grupos foram formados pela tríade com o objetivo de criar grupos heterogêneos ao juntar os alunos que possuem mais dificuldades com os alunos que têm mais facilidade nos conteúdos. Desta forma, desenvolveu-se o conceito de Vygotsky

da “zona de desenvolvimento proximal” (Civitillo et al., 2016; Jarvis et al., 2017; Tomlinson et al., 2003, citados por Maia e Freire, 2020, p.16), onde as crianças podem trabalhar em grupos com “níveis de dificuldade moderados” (Maia e Freire, 2020, p. 16), de modo a que todos se sintam motivados e possam contribuir para o sucesso do grupo com as suas potencialidades. Por outro lado, ao envolver os alunos em trabalho de equipa com diferentes níveis de realização, também se “ilustra a ideia de que a sala de aula é uma democracia, pelo que os alunos se organizam em pequenos grupos, onde têm de arranjar soluções para determinados problemas, na interação uns com os outros” (Neves, 2019, p. 36).

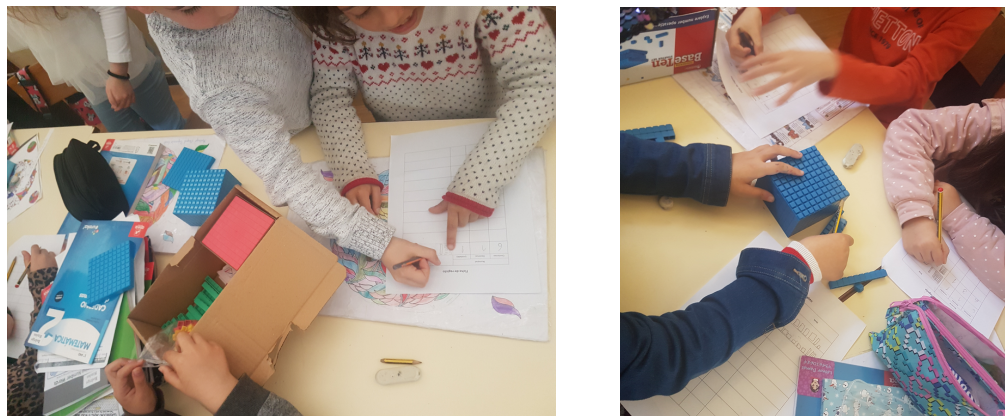


Figura 11- Trabalho em pequenos grupos na representação do número no MAB

Para o sorteio dos alunos que iriam lançar os dados, recorreu-se a uma roleta digital, recurso que criou um grande entusiasmo nas crianças, uma vez que o elemento surpresa estava bastante presente, elemento este que potencia a curiosidade e atenção numa tarefa que todos os alunos desejavam participar.

O percurso de tarefas pedagógicas pensadas e criadas para o primeiro bloco de 90 minutos revelou-se importante no desenvolvimento do interesse pela matemática e na valorização do seu papel ativo na relação com as outras ciências e domínios da relação humana e social. De salientar o entusiasmo observado das crianças durante a manipulação dos dados, construídos pela díade, e do MAB, sendo legítimo afirmar que este foi um momento lúdico e com intencionalidade pedagógica. No entanto, a díade sentiu algumas dificuldades na dinamização das atividades, nomeadamente na gestão do entusiasmo do grupo, chegando-se a criar algumas situações de conflito nos momentos em pequenos grupos, uma vez que todas as crianças queriam participar, por

exemplo na representação no MAB do número obtido pelos dados, e não tencionavam dar oportunidade aos colegas. Neste momento, através da observação, análise e reflexão dos comportamentos e atitudes do grupo, a díade percebeu que um dos objetivos a trabalhar nas seguintes planificações seria desenvolver o espírito de grupo, o respeito pelo outro e o valor da entreatajuda. Desta forma, uma possível hipótese que a docente estagiária propõe de modo a desenvolver este objetivo seria a criação de jogos entre grupos, onde apenas é possível alcançar o objetivo da tarefa se as crianças trabalharem em grupo colaborativamente, onde o sucesso da tarefa depende de todos os seus intervenientes. Neste sentido criar alguma competição saudável entre grupos com parâmetros de apreciação e pontuação dos grupos, dando mais ênfase ao trabalho em equipa e ao espírito de grupo. Desta forma, desenvolvia-se as capacidades de superação e desafio, procurando sempre melhorar a fim de alcançar o objetivo. Por outro lado, a criação de jogos onde existe competição desencadeia sentimentos de êxtase e/ou frustração, onde cabe ao professor auxiliar a criança, quando necessário, no desenvolvimento de mecanismos de gestão das emoções. Assim sendo, a criança através do lúdico aprende a lidar e a gerir as suas emoções num local seguro e acolhedor. Todavia, o professor também pode desenvolver os valores de empatia, cooperação e entreatajuda com as crianças, promovendo uma relação entre o grupo positiva, quer seja no decorrer do jogo, quer seja no término deste.

Infelizmente, apenas foi possível implementar este bloco de atividades pedagógicas, pois a partir deste momento as escolas foram encerradas, adaptando-se os grupos e os docentes ao ensino a distância. No entanto, a restante planificação contemplava as atividades de aplicação dos conhecimentos construídos, através de dois jogos: a “Batalha Naval do 600” (Apêndice B), uma adaptação do jogo “Batalha Naval”, e uma adaptação do jogo “Mauzão” da Concentra, onde as crianças eram convidadas a lançar os dados anteriormente referidos e utilizados e teriam de retirar do jogo o número de ossos correspondente ao algarismo das centenas, das dezenas e das unidades, correspondendo uma cor de ossos a cada ordem, devendo depois registar na sua ficha de registo (Apêndice C). Neste âmbito, “a atividade lúdica tem no desenvolvimento da criança onde os jogos ocupam um lugar de destaque, pois as crianças revelam uma grande atração pelos mesmos, sendo evidente a sua capacidade de as motivar para outras atividades menos apelativas” (Alves & Brito, 2013, p. 3). A planificação contemplava ainda o momento de sistematização, onde os alunos retomariam as árvores do desafio inicial e as

colocariam por ordem crescente e em seguida, eram convidados a responder ao desafio inicial lançado pelo avatar “Lucas”: “Quantos anos tem a sequoia?”.

A díade acredita ter criado um percurso de experiências de aprendizagem bem pensadas e com intencionalidade pedagógica, que permitiam aos alunos observar, participar, interagir, compreender e assimilar, através de diferentes estratégias e recursos diversos e que permitia, sobretudo, que as crianças se divertissem enquanto aprendiam, através do jogo. Como refere Paiva (2020), “associar o aprender à diversão favorece o ambiente de aprendizagem, tornando-se uma maior garantia de sucesso” (p. 175). No entanto, é necessário ter em atenção que “o jogo por si só não é suficiente para aprender. O aluno quando joga é com intenção de ganhar, cabe ao professor fazer com que ele adquira algum conhecimento” (Moura & Viamonte, s.d., p. 4).

No dia em que díade não compareceu no estágio por suspeitas de infeção, dia 12 de março, foi anunciado que as escolas iriam encerrar devido à pandemia mundial de Covid-19. Este momento foi vivido, pela docente estagiária, num misto de emoções, se por um lado se vivia o medo e a angústia do desconhecido, da incerteza e do próprio vírus, por outro lado vivia a tristeza de cessar o estágio e se criar uma incógnita sobre como seria o futuro do mesmo. De frisar que a mestranda nunca tinha planificado nem dinamizado atividades para o 1.º CEB, pois a instituição de ensino superior que frequentou e onde realizou a Licenciatura em Educação Básica, apenas realiza estágio num dos níveis educativos, sendo este escolhido aleatoriamente, e nos restantes níveis os formandos apenas realizam observações não participantes. Deste modo, a docente estagiária sentiu-se desiludida e apreensiva quanto ao futuro como docente profissional no 1.º CEB, uma vez que apenas dinamizou uma atividade no estágio presencial no decorrer dos cinco anos de formação inicial. No entanto, acredita que o momento vivenciado permitiu pensar e refletir sobre uma nova realidade, onde é necessário aprofundar os conhecimentos das TIC e aproveitar as suas potencialidades para o sucesso de todas as crianças.

No dia 20 de abril iniciou-se o 3.º período na nova modalidade de ensino a distância, através da iniciativa criada pelo Governo, #EstudoEmCasa, transmitida no canal televisivo RTP Memória, e através das plataformas *Google Classroom* e *Google Meets*, que permitiam realizar videochamadas e manter o contacto entre os alunos, os pais, a docente e as docentes estagiárias. De salientar, o esforço de todos os professores, que rapidamente se mobilizaram para encontrar soluções, umas melhores e outras menos boas, de forma a manterem o contacto com os seus alunos, visto esta ser uma profissão bastante

humana, que exige relações, contacto e afeto. O #EstudoEmCasa constituía-se num complemento educativo com o objetivo de melhorar as aprendizagens das crianças e combater as desigualdades sociais. Regia-se por um horário semanal, organizado em blocos temáticos de 30 minutos e agregado em blocos comuns para vários anos desde o 1.º ano do 1.º CEB até ao 9.º ano do 3.º CEB. De frisar, que este recurso educativo disponibilizado consistia num complemento para o ensino a distância, desta forma não se pretendia substituir os professores, mas sim que os alunos mantivessem contacto com os mesmos. Assim, “estes recursos têm características próprias na sua conceção e que permitem que as escolas tenham em conta a forma como podem ser integrados nos seus Planos de Ensino à Distância” (Sindicato Independente de Professores e Educadores, 2020). As planificações das sessões televisivas foram realizadas tendo em atenção três princípios: os conteúdos relevantes para a consolidação e desenvolvimento de aprendizagens, procurando que houvesse relação entre os temas explorados em anos distintos; os blocos que estão articulados entre si numa planificação semanal, mas que podem ser utilizados de forma individual; e a organização dos blocos, semelhante à dinamização de uma aula, recorrendo a várias opções metodológicas acompanhadas de diferentes instrumentos e recursos (*idem*).

Após a observação, análise e reflexão desta iniciativa e do *feedback* obtido pelas crianças, foi possível constatar que dentro dos possíveis conseguiram criar um modelo que, apesar de não corresponder a uma aula, onde o diálogo é fulcral para o seu desenvolvimento, conseguia ser interativo, com propostas de atividades simples. Existia também uma preocupação em criar uma articulação curricular que abarcasse todas as áreas curriculares, nomeadamente, o primeiro dia cada semana começava com uma aula de Português, onde era explorada uma obra literária infantil que era utilizada como mote para as aulas das restantes áreas curriculares ao longo da semana. Por outro lado, visto que uma aula se baseia num diálogo entre as crianças e o docente, foi possível observar algum nervosismo inicial, pois a ausência de comentários e questões das crianças, não permitiram obter um *feedback* das mesmas de forma a melhorar a dinamização das atividades.

Outro aspeto positivo desta iniciativa que pretendo ressaltar foi o facto de os docentes criarem recursos com materiais que a grande maioria das crianças possui em casa, permitindo assim o acesso fácil aos recursos e a possibilidade de todos puderem participar. Além disso, os docentes recorriam a materiais concretos, como por exemplo na sessão de Estudo do Meio a docente possuía os diferentes tipos de revestimento da pele dos animais, o que cria uma

aproximação à realidade e estimula as crianças. A transmissão de diferentes vídeos também potenciava uma melhor compreensão e consolidação dos conhecimentos.

Numa outra perspetiva, a docente estagiária considera que a agregação do 1.º e 2.º ano se revelou numa fragilidade, uma vez que as crianças que frequentam o 1.º ano ainda se encontram no processo de ensino e aprendizagem das letras, o que dificultava a leitura e por conseguinte, o acompanhamento dos conteúdos. Em contrapartida, uma vez que existia uma preocupação na acessibilidade dos conteúdos para o 1.º ano, algumas das crianças do 2.º ano não sentiram a estimulação e desafio das competências adequadas a este nível educativo. A “Hora do Conto” também apresentou bastantes fragilidades, uma vez que eram lidas bastantes obras literárias com pouca entoação por parte do leitor e não era realizada a exploração das mesmas, não se tornando este um momento entusiasmante nem prazeroso para as crianças.

Relativamente aos momentos síncronos, todos os dias, 10 minutos após o término das sessões do #EstudoEmCasa, os alunos reuniam-se com a docente e a diáde através da plataforma *Google Meets* durante cerca de 30/40 minutos. Este momento era sobretudo utilizado para o esclarecimento de dúvidas, explicação das tarefas diárias e o contacto entre todos, verificando-se momentos de partilha de dificuldades, alegrias, preocupações e, sobretudo, muita saudade de voltar a contactar com o grupo e as docentes. Tão importante como realizar tarefas e aprender conteúdos novos, foi que as crianças compreendessem que os professores não se esqueceram delas, um gesto que pode parecer quase insignificante, faz com que as crianças se sintam acarinhadas pelo professor. A participação da diáde nas videochamadas foi um ponto bastante positivo, pois permitiu manter o contacto e acompanhar a turma ao longo do 3.º período, tendo ainda a possibilidade de dinamizar dois momentos de exploração e consolidação de conteúdos com a turma. Devido a questões alheias à diáde, a mesma apenas conseguiu ter as credenciais de acesso à plataforma *Google Classroom* nas duas últimas semanas de estágio, pelo que sentiu alguma dificuldade no acompanhamento das videochamadas, pois não tinha acesso às tarefas e propostas da docente.

Os conteúdos abordados nas duas experiências de aprendizagem criadas pela diáde foram sugeridos pela professora cooperante. Assim, o primeiro momento consistiu-se na criação de um recurso didático e tecnológico, um jogo na plataforma *Kahoot* sobre os sinais de pontuação, sendo este conteúdo também abordado durante a semana nas aulas de Português do #EstudoEmCasa. Como

forma de contextualização do jogo, a díade aproveitou a obra literária explorada durante aquela semana, a história “Sábios como camelos” do livro “Estranhões e Bizarros” de José Eduardo Agualusa. De salientar a importância da educação literária no desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que esta é um “veículo precioso veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que a criança/jovem tem acerca do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre ele” (Bento & Balça, 2016, p. 82). Por sua vez, o ato de ler é uma “operação que implica a pessoa no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (Sobrinho, 1994, p. 10), desta forma, estimula o raciocínio, pois “exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão” (*idem*).



Figura 12- Primeira questão do Kahoot

Deste modo, criou um jogo do género questionário com o objetivo de consolidar as aprendizagens, onde eram feitas questões de escolha múltipla sobre os sinais de pontuação com recurso a citações da obra literária.

As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com o desafio, pedindo para a díade alargar o prazo de duração do jogo de forma a conseguirem jogar mais vezes, de frisar que existiram crianças que chegaram a jogar cinco e seis vezes de forma a obterem a melhor pontuação possível. Na sessão síncrona seguinte ao lançamento do jogo, as crianças demonstraram-se bastante divertidas, chegando a agradecer à díade por ter criado o jogo, fazendo com que

as crianças que ainda tinham participado ficassem mais curiosas e empolgadas. Neste momento também se salienta a participação das famílias, uma vez que as crianças necessitam do auxílio das mesmas para acederem ao jogo, mas também através do momento criado para um jogo com intenção pedagógica divertido, como no caso da F que acabou por explorar a plataforma *Kahoot* com o irmão mais velho, participando noutros jogos já existentes e partilhando com a turma as potencialidades da plataforma. Nesta atividade, é possível verificar e confirmar que

a gamificação no contexto educacional consiste na utilização de elementos de *design* de jogos no ambiente de aprendizagem, não para jogar, mas para motivar, comprometer o aluno e melhorar o rendimento no processo de ensino, aumentando assim a sua satisfação com as atividades propostas

(Neves, 2019, p. 38)

O segundo momento de aprendizagem a distância potenciado pela díade teve como intenção pedagógica abordar a tabuada do 5 e a tabuada do 6. Deste modo, com a ajuda da supervisora institucional, decidi recorrer a dedoches, fantoches de dedo, com os amigos do 5 e criou um vídeo com os dedoches e uma música sobre a tabuada do 5, a música foi aproveitada de um recurso da Escola Virtual. Em seguida, as crianças tiveram de decorar e construir os seus próprios dedoches da tabuada do 5.



Figura 13 -Dedoches das crianças LF e D da tabuada do 5

Para explorar a tabuada do 6, a díade inspirou-se em João Pedro Mésseder e criou um poema sobre a mesma, desafiando os alunos a criarem o seu próprio poema da tabuada do 6. Na aula síncrona foram apresentados os recursos e criado um diálogo entre as docentes estagiárias e a turma sobre as

características de cada uma das tabuadas, recorrendo aos conhecimentos prévios das tabuadas anteriormente abordadas. A díade considera este um momento muito rico, pois permitiu articular as áreas curriculares da matemática, português, expressão musical, expressão plástica e expressão dramática para a aprendizagem das tabuadas. Saber as tabuadas implica decorar após compreender a sua constituição, no entanto, se a experiência matemática se baseia em atividades de memorização sem significado para as crianças, estas irão encarar a matemática de forma negativa. Como refere Paiva (2020), “se as experiências forem significativas, então as crianças desenvolvem atitudes, valores e conceções favoráveis e tornam-se mais confiantes, autónomas e flexíveis na evolução do seu pensamento e raciocínio lógico-matemático” (p. 90). Desta forma, o recurso a músicas e poemas com rimas auxilia essa mesma memorização. O *feedback* obtido pelas crianças e pela professora cooperante foi bastante positivo, sentindo-se motivação e entusiasmo por parte das crianças e verificando-se uma partilha de ideias e comentários entre o grupo.

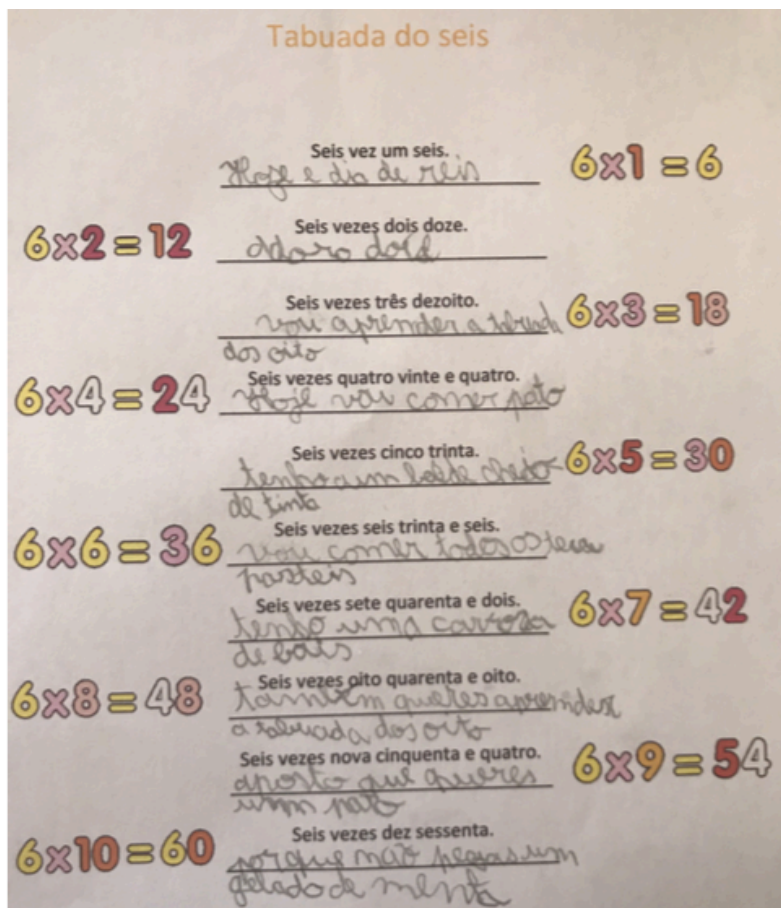


Figura 14-Poema da tabuada do 6 criado pela criança JB

Ao longo deste tempo de ensino a distância foi possível observar bastantes desigualdades entre as famílias o que prejudicou o desenvolvimento de algumas crianças. Este momento vivenciado exigiu muito das famílias, sobretudo na faixa etária do 1.º CEB, uma vez que as famílias desempenharam “o papel de ponte entre a escola e os filhos” (Sá, 2020) e exigiu conhecimentos relativos às TIC que algumas famílias não possuíam, como por exemplo, o caso do J que apenas conseguiu aceder às videochamadas na terceira semana, pois vive com a mãe e a mesma não sabia como aceder, conseguindo através de muita ajuda da docente e de outros pais. Existiam também casos de crianças que ficavam com os avós e nesses dias não participavam e o caso da I, onde foi possível observar dificuldades sociais que fizeram com que a mesma raramente participasse nas sessões síncronas. Este caso entristeceu a tríade, pois a I quando estava presente, participava bastante e observava-se entusiasmo, no entanto, não dependia de si a sua participação. Desta forma, é de extrema relevância salientar, que mesmo neste momento de pandemia, é necessário ter sempre em atenção a diferenciação pedagógica, pois cada criança é única e desenvolve-se no seu próprio ritmo de aprendizagem, tendo em conta todo o seu meio envolvente, tal como mencionado no capítulo I. Assim, mais do que nunca foi necessário um trabalho colaborativo entre a díade, a professora cooperante e a supervisora institucional, de forma a minimizar o impacto deste tempo vivido e promover aprendizagens significativas para todo o grupo. Assim como referem Johnson e Johnson (1989, citado por Silva, 2002) “a cooperação como um processo interativo que proporciona às pessoas, com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos” (p. 11).

Mais do que inicialmente se esperava, este percurso da PES teve um impacto positivo no desenvolvimento profissional da docente estagiária, uma vez que desafiou ainda mais a superar barreiras e fragilidades, tornando-se assim um processo de ensino e de aprendizagem mais exigente. Foi um tempo que obrigou a pensar e a refletir ainda mais sobre as estratégias utilizadas e com certeza foi uma preparação e aprendizagem para o futuro, visto que se viveu uma situação sem precedentes, onde ninguém estava preparado e a adaptação rápida e eficaz foi extremamente necessária. Por outro lado, a perspetiva das famílias em relação à escola também vai mudar, o confinamento “vai fazer com que o papel da escola e dos professores, aos olhos dos pais, seja, hoje, entendido com mais

carinho” (Sá, 2020). Desta forma, também fará com que “a escola e os professores acolham melhor (do que nunca) a função da família como complemento interpelante da escola” (Sá, 2020).

REFLEXÃO FINAL

“Das tuas fragilidades surgirá a tua força”
(Anónimo)

Aproximando-se o findar do percurso de formação inicial do docente, momento que emergiu uma multiplicidade de aprendizagens e experiências vividas, importa analisar retrospectivamente algumas das principais aprendizagens construídas que moldam a identidade profissional, constituindo-se numa “bagagem” com vista à futura atividade profissional.

Primeiramente, é de salientar os sentimentos vividos ao longo de toda a PES. O início desta etapa foi vivido num grande clima de ansiedade e nervosismo pelo desconhecido, o sentimento de não estar preparada para a grande responsabilidade de ter um papel ativo e importante no desenvolvimento das crianças invadiu os pensamentos da mestranda e fizeram-na bloquear em muitos momentos. No entanto, como refere um grande exemplo pessoal “o que importa é que na presença do perigo nos não detenhamos a medi-lo, pois quanto mais se observa menos agrada, mas demos o mergulho, enfrentemo-lo sem receio e, uma vez metidos nele, não será tão mau como parecia” (Baden-Powell, 2013, p. 283). Entenda-se, neste caso, o perigo como o receio e anseio de falhar e errar, causando prejuízos no desenvolvimento pessoal e profissional e no desenvolvimento das crianças. Porém, e apesar de muitas vezes sentir que deveria ser feita uma pausa na formação, pois nem sempre a força era maior que a fragilidade, o afeto por todas as crianças que a mestranda teve oportunidade de conhecer e a alegria que estas espalhavam, motivavam e suscitavam o entusiasmo de começar um novo dia.

Por outro lado, o segundo semestre também implicou uma dualidade de sentimentos, causados pela situação pandémica que se vivenciou. Neste âmbito é de ressaltar a atitude nobre de todos os docentes que rapidamente adequaram estratégias, umas melhores e outras menos boas, de forma a acompanhar os seus grupos de crianças e tentar minimizar o impacto nas mesmas. Esta nova realidade desafiou todos os participantes do processo educativo, acabando por se revelar numa grande aprendizagem para todos, preparando para eventuais situações semelhantes. Mais do que nunca é necessário considerar a escola como se possa constituir num “ligar pleno de valores, afetos e princípios em que

os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, e conseguem responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Neves, 2019, p. 100). Desta forma, a experiência vivida veio reforçar a necessidade de estimular a criatividade, a autonomia e a resolução de problemas, tornando-se futuramente em adultos capazes e cidadãos ativos numa sociedade em constante transformação.

Neste seguimento, urge refletir sobre a equidade na educação, no sentido de que nenhuma criança é deixada para trás. Cada criança é única e são as similitudes de cada uma que dão riqueza ao grupo e produzem aprendizagens significativas. A diferenciação pedagógica, neste sentido, assume-se como uma mais valia, sendo essencial praticar uma escuta ativa, pois esta é uma competência fundamental para a comunicação eficaz, onde é fulcral escutar a mensagem verbal, simbólica e não verbal, criando empatia com a criança. A escuta ativa faz com que a criança se sinta ouvida, incentiva-a a expressar-se e permite-lhe ter um papel ativo no seu desenvolvimento, potenciando o sucesso educativo. Ao ter em consideração as singularidades de cada criança e encarando a heterogeneidade como uma riqueza, promove-se uma educação inclusiva, onde é necessário adotar diferentes estratégias, metodologias e recursos no âmbito da promoção de uma educação de qualidade para todos, experienciando valores de entreajuda e empatia pelo outro.

O trabalho colaborativo entre a equipa educativa, nomeadamente entre o par pedagógico, os docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e o pessoal não docente, revelou-se um pilar basilar durante toda a prática educativa, sendo mais exigente na experiência vivenciada no 1.º CEB durante o ensino a distância. Graças a essa colaboração foi possível adequar a ação educativa a cada grupo em prol das necessidades e interesses identificados e da promoção de aprendizagens significativas. Importa ressaltar a dimensão colaborativa da planificação, realizada pelo par pedagógico e pelos docentes cooperantes e discutida com as supervisoras institucionais, o que permitiu um processo de aprendizagem partilhado, reflexivo e significativo para a mestranda.

Verificou-se ainda que a articulação entre o quadro teórico e legal adquirido ao longo da vida académica e a prática educativa foi essencial. Neste sentido, a MIA revelou-se indispensável, pois só na prática é que se compreende as fragilidades e dificuldades, procurando assim um melhoramento constante das ações. O ideal de o docente investigador foi reforçado com as experiências vivenciadas, cabendo ao mesmo investigar e refletir sobre a sua própria prática, com vista ao desenvolvimento holístico das crianças. Por outro lado, também

permitiu compreender o contributo do perfil duplo na transição harmoniosa entre os dois níveis educativos, uma vez que permitiu aprofundar os conhecimentos sobre cada uma das valências. Durante a PES foi possível compreender que os dois níveis educativos devem trabalhar de forma articulada e dinâmica com o objetivo de promover uma maior aproximação entre estes e por consequência, potenciar uma transição harmoniosa. A passagem do par pedagógico da EPE para o 1.º CEB foi pacífica e positiva, uma vez que a díade teve a possibilidade de ao longo do percurso na EPE ter contactado com as crianças que frequentavam o 1.º CEB, bem como teve a possibilidade de conhecer a professora cooperante e as crianças com quem se iria desenvolver a PES no segundo semestre.

A experiência vivenciada na EPE em contexto presencial possibilitou aprofundar a ideia de que ser educador de infância é encarar a criança como um ser competente, capaz de fazer parte do seu processo de desenvolvimento. Através da partilha de saberes e da relação criada com a educadora cooperante, que envolveu intensamente o par pedagógico no dia a dia do contexto educativo, foi possível fazer uma relação entre a teoria e a prática, que ousou a visão do educador de infância como aquele que possui a grande responsabilidade de fomentar o desenvolvimento holístico da criança, através do exemplo, do afeto, da escuta, da compreensão e da empatia.

Por sua vez, a experiência vivenciada no contexto do 1.º CEB, apesar do curto tempo presencial e da prevalência do ensino a distância, permitiu desenvolver competências e capacidades sobre o que é ser professor. Mais do que nunca compreendeu-se que o meio que circunda a criança influencia-a em todos os aspetos da sua vida, podendo esta influencia ser positiva ou negativa. Desta forma, tendo em mente todas as diferenças e desigualdades, foi possível perceber que ser professor é ir muito além do ensinar, é olhar verdadeiramente cada criança e ajudá-la na escolha do seu percurso, aproveitando todas as suas qualidades. Neste sentido, é necessário romper com a ideia de que o ensino neste nível educativo somente transmissivo e encará-lo como um desafio constante de relação professor-aluno, não desvalorizando as emoções, os saberes e as curiosidades individuais de cada ator do processo de ensino e aprendizagem. Priorizando o pensamento reflexivo e investigativo da criança, a MTP urge como uma mais valia na promoção de aprendizagens significativas.

As modalidades de ensino vivenciadas, ensino a distância e ensino presencial, também permitiram desenvolver competências e conhecimentos, que provocaram uma reflexão sobre a forma como o docente e a família devem

trabalhar colaborativamente em prol do bom desenvolvimento da criança. Por outro lado, o acompanhamento das supervisoras institucionais e das docentes cooperantes permitiu reflexões conjuntas que possibilitaram o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas ao longo de todo este desafio, preparando para possíveis cenários idênticos.

De modo a finalizar a presente reflexão, importa compreender que os obstáculos e desafios encontrados ao longo do percurso da PES, ousaram aprendizagens que, com toda a certeza, serão essenciais para o futuro profissional e pessoal da mestranda. Através do erro, enquanto é tempo de errar, e da procura do melhoramento das práticas, o processo de formação e de aprendizagem torna-se mais significativo, como diz Paiva (2020) “O sucesso não é vencer. É ir de erro em erro até acertar” (p.227). Sendo assim extremamente necessária a capacidade de se colocar no lugar do outro e atitudes humildes e sinceras. Tal como refere Baden-Powell (2013), “um grande passo para o êxito é ser capaz de suportar os desenganos” (p. 284). Posto isto, a mestranda considera que construiu e consolidou aprendizagens essenciais, tendo sempre consciência da responsabilidade do papel do docente na vida das suas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Alves, R. & Brito, R. (2013). *A importância do jogo no ensino da matemática*. Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4701>
- Baden-Powell, R. (2013). *Escutismo para rapazes*. (J. F. Santos, Trad.). Corpo Nacional de Escutas.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, I. & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo biológico do desenvolvimento de Brofenbrenner: implicações para as pesquisas na área da educação infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20.
- Brazelton, B. & Sparrow, J. (2004). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Professores e escolas – conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. (6ªed.). São Paulo: Editora Ática.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

- Costa, J. & Melo, A. (sd.). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (6.^aed.). Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa Editores.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (3^a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transitando entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*. (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Priscila Zigunovas.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade – Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Lefèvre, L. (1978). *O professor, observador e ator*. Coimbra: Livraria Almedina
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora
- Lobo, F. (1993). *Deixa-me ser criança, Professor!....* Aveiro: Estante Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. Doi: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp. 57-98). Porto Alegre: Penso Editora.
- 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 Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación em psicologia y educación* eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13>.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Org.), *Trabalho Docente e Formação - Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. Porto: CIEE.
- Montessori, M. (1972). *A criança*. Lisboa: Portugalia Editora.
- Moreira, A. & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica.

- Indagatio Didactica*, 11 (4), 41-60. CIDTFF: Universidade de Aveiro. Disponível em:
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15173/1/ART_PedroDuarte_2019_8.pdf
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, P. & Viamonte, A. (s.d.). *Jogos Matemáticos como recurso didático*. Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Neves, M. (2019). *Ser professor, a alquimia do conhecimento e da emoção – Um guia para professores do século XXI*. Porto: Mais Leituras.
- Niza, S. (1990). A intervenção no meio social como trabalho pedagógico e afirmação de cidadania. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (Org.), *escritos sobre educação* (2^a ed.) (p. 113). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (1997). Freinet e Vygotsky. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.), *escritos sobre educação* (2^a ed.) (pp. 323-328). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In. J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Disponível em:
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Paiva, R. (2020). *Ensine o seu filho a pensar: como formar crianças e adolescentes independentes, confiantes e bem-sucedidos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pedro, N. & Matos, J. (2019). As Tecnologias nas Escolas (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas. In M. Miguéns (coord.). *Estado da Educação 2018*. (pp. 296-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, M. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Quadros-Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Práctium*, 3 (2), 60-76.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds) (2007). *Libro de atas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). Universidade de Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In J. Ruivo, J. Carrega (Coord.), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 45-56). Castelo Branco: RVJ – Editores, Lda.
- Roldão, M. (s.d.). *Do currículo ao projeto: um percurso a construir pelos professores – Currículo o que é? Quem o constrói?*. Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1º ciclo. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação Encontro de Reflexão Viseu 2000*. Ministério da Educação.
- Sá, E. (2020, abril 14). Escola no meio da sala. Disponível em <https://www.eduardosa.com/blog/a-escola-toda/escola-no-meio-da-sala/>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. (1994). *A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Spaggiari, S. (2016). A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto editores.
- Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L. F. & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e Contextos numa Perspetiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (sd.). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, Série I – A. Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 28/2007, Série I. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho dos Ministros. Estabelece regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho-Normativo n.º 6/2018 de 12 de abril. Diário da República n.º 72/2018, Série II. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos.

Despacho-Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho. Diário da República n.º 116/2018, Série II. Gabinetes da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015, Série I. Assembleia da República. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade.

Projeto Educativo da Instituição (2018-2021). Porto.

SIPE. (2020). 9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa.

Unicef. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

MM

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

dezembro

2020