ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

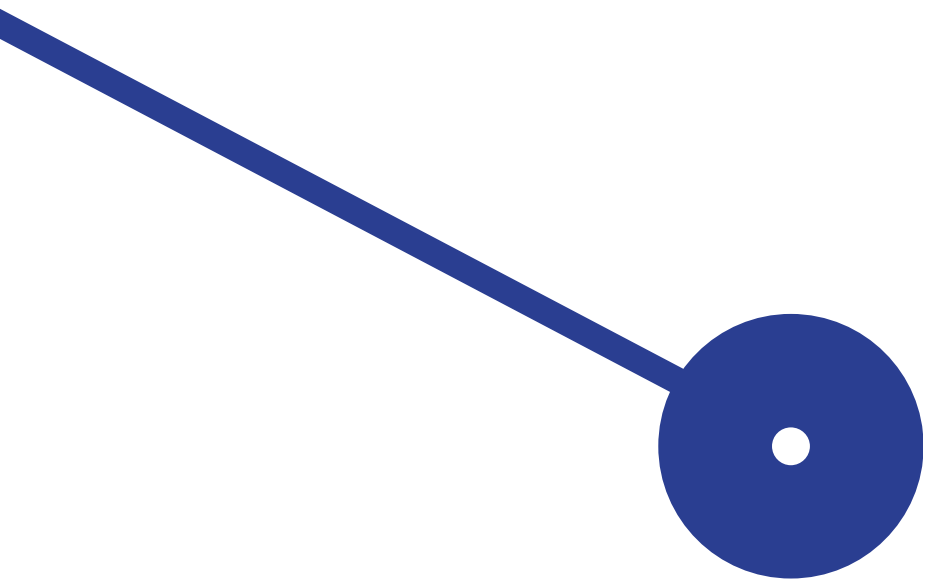
M

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

Relatório de Estágio

Sara Maria Maia Silva

07/**2021**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Maria Maia Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Maria Maia Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

"A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1996, p.29).

AGRADECIMENTOS

Desde muito pequenina que sonho em poder fazer parte do crescimento formativo e pessoal de muitas crianças, ambicionando ser para elas um bocadinho do que a minha educadora e professores que se cruzaram ao longo do meu caminho foram para mim. Agora o sonho está quase a tornar-se realidade e por isso resta-me agradecer a todos aqueles que o tornaram possível, sendo os grandes pilares que me ajudaram a chegar até aqui.

Começo por agradecer à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, faltam-me as palavras quando escrevo para vocês pois um obrigada não chega por todo o apoio que me dão, por serem os primeiros a acreditar em mim, por me darem forças quando às vezes estas me faltam e por nunca me deixarem desistir, se hoje sou o que sou e cheguei até aqui é muito graças a vocês, obrigada!

Agradeço também aos meus avós por toda o apoio que me deram nesta fase e em todos os momentos da minha vida e por toda a preocupação que sempre tiveram comigo, um dia gostava de conseguir ser para os meus netos um bocadinho daquilo que vocês são para mim!

Às minhas melhores amigas, obrigada por terem cruzado o meu caminho e por me terem acompanhado nesta caminhada desde o primeiro dia, um dia disseram-me que na faculdade ia fazer amigos para a vida mas eu não tinha noção do quanto para a vida iam ser até as conhecer, com elas vivi os melhores momentos da minha vida académica, obrigada por estarem sempre presentes, pelos momentos vividos, por todos os desabafos e por me ajudarem a chegar até aqui.

A todas os meus amigos e pessoas especiais que conheci ao longo destes anos, por me terem feito crescer e por me darem sempre força ao longo desta caminhada, levo um bocadinho de cada um de vocês em mim.

À minha díade por ter partilhado este último ano tão importante comigo, pelo companheirismo ao longo destes meses, por todo o apoio, por todas as vivências, por todas as conversas nos momentos de maior aflição e por todo o crescimento tanto ao nível profissional como pessoal que me proporcionaste.

Agradeço também às supervisoras institucionais por todo o crescimento profissional que me proporcionaram, por terem acompanhado este meu percurso e por se mostrarem sempre disponíveis, por acreditarem em mim e por me mostrarem que sem esforço e dedicação nada se consegue, acreditando que podemos ser sempre mais e melhores naquilo que fazemos.

Resta-me agradecer às docentes cooperantes, por terem feito parte deste meu percurso, por me terem feito crescer e por me darem a oportunidade de poder crescer junto com elas, obrigada por todos os ensinamentos e por serem um exemplo de profissionais a seguir, obrigada por terem aceite este desafio de me ajudarem nesta caminhada até ao sonho.

Por fim agradeço a todos os meus meninos, porque vão ser sempre um bocadinho meus, que tive a oportunidade de conhecer e de trabalhar durante estes meses, obrigada por me fazerem todos os dias ter a certeza de que ser um profissional docente é a melhor profissão do mundo.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório apresenta a formação pedagógica, pessoal e social, desenvolvida pela docente durante o período de Prática Educativa Supervisionada (PES), nas valências dos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE).

O percurso formativo evidenciado ao longo do presente relatório, mobiliza um conjunto de saberes práticos em articulação com os referenciais teóricos e legais, sustentada numa postura indagadora, crítica e reflexiva, desenvolvida ao longo da prática educativa, contribuindo para o desenvolvimento formativo da docente, potencializando a construção da sua identidade profissional. Sobrepondo, de forma transversal o saber ser, saber estar, saber fazer e saber transformar de um docente de perfil duplo.

Através das ações pedagógicas desenvolvidas, privilegia-se e potencia-se um desenvolvimento holístico da criança, posicionando-a no epicentro da ação, considerando um paradigma assente numa perspetiva sócio-construtivista e numa metodologia ativa, com vista a um desenvolvimento pleno e significativo da criança, indo ao encontro das suas necessidades e interesses evidenciados, exercendo uma visão de escola inclusiva e de renovação pedagógica.

Assim sendo, o processo investigativo sustenta-se numa Metodologia de Investigação-Ação (MIA) onde a capacidade reflexiva e investigativa se encontra no centro das interações pedagógicas de natureza colaborativa, desenvolvidas ao longo da formação docente e no processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, tendo por base a geração de práticas fundamentadas e transformadoras no contexto da ação educativa, adquirindo conhecimentos não só de carácter pedagógico mas pessoal, essenciais para a construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Paradigma sócio-construtivista; Identidade profissional; Metodologias de Investigação-Ação.

ABSTRACT

The document you are currently reading presents the pedagogical, personal, and social training developed by the teacher during the period of Supervised Educational Practice (SEP), in the contexts of Primary Education (PE) and Pre-School Education.

The vocational journey evidenced throughout this report, gathers a set of practical knowledge in articulation with the theoretical and legal references, sustained by an inquiring, critical and reflective attitude, developed throughout the educational practice, contributing to the professional development of the teacher, enhancing the construction of her professional identity. Overlapping, transversally, the knowing how to be, how to do and knowing how to transform in a double profile teacher.

Through the pedagogical actions developed, a holistic development of the child is privileged and enhanced, placing the child at the epicenter of the action, considering a paradigm based on a social constructivist perspective and an active methodology, with a view to a full and meaningful development of the child, meeting their needs and interests, exercising a vision of inclusive school and pedagogical renewal.

Therefore, the investigative process is based on a Research-Action Methodology (RIA) where the reflective and investigative capacity is at the center of pedagogical interactions of collaborative nature, developed throughout teacher training and in the cyclical process of observation, planning, action and reflection, based on the application of well-founded and transformative practices in the context of educational action, acquiring not only pedagogical knowledge but also personal knowledge, essential for the construction of the professional teacher identity.

Keywords: Supervised Educational Practice; Child; Paradigm social-constructivism; Professional identity; Research-Action Methodology.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS IX

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS X

INTRODUÇÃO 1

1. CAP. I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL 3

1.1. SER PROFESSOR/EDUCADOR NA ATUALIDADE: QUE MUDANÇAS 3

1.2. SER PROFESSOR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICAS DOCENTES 11

1.2.1. O JOGO COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS 17

1.3. SER EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA 19

2. CAP. II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO 29

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE 29

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 32

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 37

2.4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO 45

3. CAP. III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO 49

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 49

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 67

METARREFLEXÃO 84

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 86

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS 94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Explicação das fases do projeto "Micro contos em cartas".....53

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física Desportiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção Geral da Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE – Educação Pré-Escolar

H-S – High-Scope

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologias de Investigação Ação

MTP – Metodologia do Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT – Orientação Tutorial

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Plano Curricular do Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

PMET – Plano de Medidas Excecionais e Temporárias

PTT – Plano de Trabalho da Turma

STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi produzido no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pertencente à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Esta Unidade Curricular tem como principais objetivos de formação a construção de uma atitude docente reflexiva, problematizadora e investigativa. Desenvolvendo e mobilizando os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na prática educativa, através de um saber pensar e agir que atende à diversidade e forma o docente para uma visão mais inclusiva e equitativa da educação. Problematizando questões emergentes da prática educativa, que originam um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, referente à Metodologia de Investigação-Ação (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021).

Este processo de formação inicial do docente, permite a habilitação do profissional para um perfil duplo, que no término do ciclo de estudos habilita o formando ao desenvolvimento da ação educativa em ambos os contextos: na EPE e 1º CEB. Esta formação é fragmentada em dois ciclos de estudos, licenciatura e mestrado, sendo que o primeiro ciclo (licenciatura) é responsável por assegurar uma formação base ao docente e o segundo ciclo (mestrado), serve para complementar a primeira formação, reforçando-a e aprofundando-a, tal como constatado no Decreto-Lei nº79/ 2014, de 14 de maio.

O presente relatório expressa o processo formativo realizado pela docente ao longo da PES, cuja a sua estrutura se encontra dividida em três capítulos principais e estes por sua vez se encontram divididos em subcapítulos, que precipitam uma metarreflexão, no que concerne às experiências e aprendizagens vivenciadas durante o período de PES.

Posto isto, o primeiro capítulo concerna a fundamentação relativa ao enquadramento teórico e legal, que estiveram na base das ações desenvolvidas pela díade. Onde, numa primeira fase é refletido e analisado, recorrendo a referenciais teóricos, o papel docente (professor e educador) na atualidade e as suas mudanças, considerando numa primeira etapa os paradigmas comuns a cada nível educativo e posteriormente as especificidades intrínsecas a cada um.

O segundo capítulo destina-se à caracterização do contexto de estágio, identificando e caracterizando em cada contexto, 1º CEB e EPE: o grupo de crianças (desenvolvimento, necessidades, dificuldades, interesses, etc.); a organização e gestão do espaço/tempo, através

da observação e caracterização do ambiente educativo, materiais, recursos didáticos e rotinas evidenciadas; as interações manifestadas entre os diversos intervenientes da ação educativa e o processo avaliativo. Por fim, como parte complementar deste capítulo é realizada uma abordagem à metodologia de investigação desenvolvida durante a prática educativa.

O terceiro capítulo apresenta as ações desenvolvidas ao longo da PES, em ambos os contextos educativos, através de uma postura descritiva, analítica, crítica e reflexiva, sustentada nos referenciais teóricos e legais elencados no primeiro capítulo e na caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação apresentada no segundo capítulo, deste relatório de estágio, fundamentando e sustentando as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES.

Por fim, expõe-se uma metarreflexão, onde é efetuado pela docente uma análise reflexiva e retrospetiva acerca do seu percurso formativo. Seguindo-se as referências utilizadas na preparação deste relatório de estágio, assim como os anexos e apêndices, considerados de importância fundamental no decorrer da PES.

1. CAP. I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal, que fundamenta, sustenta e orienta as opções metodológico-didáticas tomadas, bem como as ações educativas desenvolvidas ao longo da PES, em ambos os contextos: EPE e 1º CEB. Posto isto, no primeiro subcapítulo é abordada uma temática comum às duas valências, onde é elaborada uma descrição, análise e reflexão sobre o papel do docente (professor e educador) na atualidade, pelo meio de mudanças. De seguida, no segundo e terceiro subcapítulos, evidencia-se uma fundamentação específica a cada nível educativo, começando pelo 1ºCEB e passando para a EPE. Relativamente ao 1º CEB, encontra-se um sub-subcapítulo, no qual se procede a uma análise e reflexão relativamente ao jogo como fator de motivação e desenvolvimento das crianças. Neste seguimento, encontra-se patente uma articulação entre a teoria e prática, através da fundamentação, sustentação e orientação da prática pedagógica realizada nas referências teóricos e legais, elencados ao longo deste capítulo.

1.1. SER PROFESSOR/EDUCADOR NA ATUALIDADE: QUE MUDANÇAS

Quando proferimos a profissionalidade docente na atualidade sentimos necessidade de compreender o seu passado para entender a sua evolução e tendências futuras. Isto porque se as sociedades se movimentam, evoluem e desenvolvem, também os sujeitos se reconstroem num processo dinâmico e estratégico de apropriação de novas culturas, de novos conhecimentos, de novos modos de se relacionarem e de viverem a vida (Flores et al., 2013).

No que concerne ao passado educacional, são referenciadas por Nóvoa (s.d.a) duas datas (1870 e 1920) que representam importantes marcos transitivos educacionais. Consignando a data de 1870, onde se dá a "consolidação e difusão do modelo escolar", o termo "modelo" segundo o dicionário de língua portuguesa remete-nos para um "molde/exemplar", ou seja, algo único, igualitário que devemos seguir. Assim, predominava nessa época um modelo escolar homogéneo, baseado num paradigma educacional transmissivo. David Tyack intitula este sistema como "The one best system", o único melhor sistema, visto que "a educação primária foi durante muito tempo o único nível de ensino obrigatório" (Formosinho et al., 2016, p.95). No que concerne à EPE, neste

período do séc. XIX, surgiram os primeiros jardins de infância em Portugal, maioritariamente pertencentes à iniciativa privada, sob a orientação de Froebel, que albergavam crianças pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, concedendo um maior relevo ao "apoio às famílias do que ao desenvolvimento da própria criança, cujas caraterísticas sociológicas eram apenas consideradas tendo em conta os problemas que delas podiam advir para o seu desenvolvimento" (Marta, 2015, p.25). Conjugando esta problemática com a falta de formação profissional a docentes da educação pré-escolar, tendo os mesmos que realizar formações fora do país, uma vez que a formação profissional em Portugal, neste período, era fornecida apenas a professores do ensino primário (Bairrão & Vasconcelos, 1997). A educação de infância, cabia principalmente à família, onde a mãe tinha a principal função de educar os filhos, conferindo à criança um papel passivo no seu processo educativo, desvalorizando as suas características individuais (Marta, 2015).

Admitia-se que o 1º CEB denominado como escola primária era visto como o único ciclo de estudos, onde se fazia cumprir um vasto currículo, não existindo espaço para dar voz aos alunos, não escutando os seus interesses e necessidades (Rodrigues, 2012). No que concerne a este paradigma transmissivo é evidente uma aproximação à teoria comportamentalista (behaviorista) onde, segundo Pinto (2003), se admitia a criança como um reprodutor dos comportamentos intencionados do adulto, sendo a aprendizagem gerada como "respostas passivas a estímulos ou reforços" (p.27) e a tónica colocada no produto final e não nos meios para atingir esse fim, atribuindo o significado de aprendizagem a "um [conjunto de] associações que se vão complexificando progressivamente" (p.27). A teoria comportamentalista caracteriza a criança como um ser passivo, desvalorizando os processos mentais na aquisição de novos conhecimentos e centraliza-se no papel docente, estando a criança totalmente dependente deste para a aquisição de novos conhecimentos. Sustentado numa educação orientada com vista à massificação do ensino, no qual os alunos eram formatados como um todo igualitário ao aprenderem exatamente da mesma forma, não sendo vistos como seres com diferenças individuais, dotados de competências especificas e únicas (Pinto, 2003). Relativamente aos recursos didáticos utilizados neste paradigma tradicional e transmissivo, baseavam-se em recursos analógicos, como manuais escolares e fichas de trabalho, "com o decorrer do tempo, desenvolveram-se no mercado editorial muitos materiais para ajudar nessa transmissão (livros de texto, manuais, livros de exercícios, livros de fichas, etc." (Formosinho et al., 2016, p.97).

Posto isto, entre os anos de 1870 e 1920, verificou-se uma forte evolução no desenvolvimento de ideias pedagógicas que provocaram e mobilizaram um vasto leque de conhecimentos a nível psicológico, sociológico, médico, filosófico, ao nível do desenvolvimento da criança e nas ciências educativas. Surgindo assim, no ano de 1920, uma nova data considerada por Nóvoa (s.d.a), como um importante marco histórico educacional, e intitulada por "Educação Nova e Pedagogia Moderna", trazendo à educação e às escolas uma "era nova", tendo como base quatro pilares fundamentais: "educação integral", "autonomia dos educandos", "métodos activos" e "diferenciação pedagógica" (Nóvoa, s.d.a, p.4). Assim sendo e em oposição à teoria comportamentalista, com o objetivo de dar reposta a este conjunto de transformação no sistema educativo, destaca-se o construtivismo. Segundo Fosnot (1998), esta é uma teoria que se preserva por compreender "a aprendizagem como um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social" (p.47). Colocando a criança no centro do processo educativo, defensor de uma aprendizagem baseada na compreensão, que por sua vez descarta a imitação dos comportamentos. Realizando aprendizagens que partam dos interesses individuais ou dos conhecimentos prévios de cada criança, tornando assim as suas aprendizagens mais significativas. A valorização dos conhecimentos prévios das crianças, considera-se um ponto fundamental para a aprendizagem, sendo tido sempre em consideração nas práticas educativas realizadas ao longo da PES. Em concordância com esta teoria, surge a metodologia de aprendizagem cooperativa, permitindo que as crianças realizem tarefas em conjunto, contribuindo para um melhor desenvolvimento, rendimento e motivação das mesmas ao longo do processo educativo. Visto que, a dimensão social da educação, revela um papel fundamental na formação da criança, uma vez que esta se desenvolve nas e pelas interações com o outro (Oliverira-Fomosinho, 2011).

Segundo Nóvoa (s.d.a), a instrução deve basear-se nas relações que são estabelecidas com o outro e com o meio, na criatividade e na colocação de questões-problema que as fazem investigar. Uma vez que, o desenvolvimento da criança só se processa através das interações que são estabelecidas entre os diferentes meios e ambientes que as envolvem, numa relação recíproca, influenciando e sendo influenciadas pelos mesmos (Bronfenbrenner, 1979). Centrando o desenvolvimento da criança numa perspetiva ativa e sócio-construtivista, cuja a mesma constitui o centro do seu processo formativo, desenvolvendo-se de forma autónoma e integra, sendo o agente das suas próprias aprendizagens, onde ao docente compete "oferecer aos

estudantes oportunidades e incentivos" (Fosnot, 1998, p.23) para construírem o seu próprio conhecimento. Respeitando as necessidades e ritmos individuais de cada criança, garantindo um "esforço de compreensão e de aceitação das diferenças não como um obstáculo, mas como uma mais-valia na construção do sucesso educativo de cada aluno e de uma sociedade mais livre, justa e humana" (Leitão & Alarcão, 2006, p.54).

Posto isto, podemos afirmar que ao longo dos anos, existiu uma evolução dos paradigmas educativos, onde se evidencia a evolução de uma pedagogia de transmissão, centrada no papel docente, no ensino acumulativo de saberes que se pretendiam transmitir, desvalorizando a construção do conhecimento de forma progressiva para uma pedagogia de participação em que a criança se encontra no centro do processo educativo e é vista como um agente ativo nas suas aprendizagens. Deste modo, e fazendo-se acompanhar da evolução que a sociedade apresenta ao longo dos anos, surge um grande desenvolvimento e avanço tecnológico, caracterizado como a Terceira Revolução Industrial, a partir da década de 1950, que teve um forte impacto na sociedade, sendo essencial proceder-se a uma escolarização tecnológica das sociedades, que se deve a fatores como o grande impacto que estes recursos digitais "têm no modo de ensinar e de aprender" e a grande responsabilidade que é concedida às escolas para a preparação de jovens "para a vida no mundo digital" preparando-os para o mercado de trabalho, "de modo a evitar a exclusão social dos que não detêm competências neste domínio" (C.N.E, 2020, p. 313).

Surge então na educação, práticas educativas com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sendo integradas nas aprendizagens como recursos que visam facilitar a comunicação e melhorar a qualidade educativa (Flores & Escola, 2007). Só assim o docente estará apto para corresponder aos interesses e necessidades destas crianças nativas digitais, com vista ao desenvolvendo de práticas cada vez mais inovadoras e criativas, incitando ao progresso, à mudança proveniente da globalização e à eficiência (Morgado & Ferreira, 2006). Note-se que se a preparar na vida, como referia Jonh Dewey, a educação é " fator de humanização e transformação social" (Pereira et al., 2009, p.155), onde o conhecimento se torna significativo pois é construído através da vivência, assim sendo devido ao elevado contacto com as novas tecnologias, as gerações que cresceram através das mesmas, pensam e processam as informações, de modo bem desigual das gerações anteriores, sendo estas crianças nativas digitais (Prensky, 2001). Sendo reforçado por Nóvoa (s.d.a), que nos diz que

> a "fuga para trás" revela-se no mito de um passado em que não havia escolas, no qual as pessoas se educavam ao ritmo da vida das sociedades, aprendendo de modo informal e convivial. A "fuga para a frente"

> alimenta-se sempre de uma utopia tecnológica, de um dispositivo que permita, enfim, colocar a aprendizagem e o saber ao alcance de todos (p. 8).

Também, a Revolução de 25 de Abril de 1974 assinalou um conjunto de grandes transformações políticas, sociais e económicas na sociedade. A procura da sociedade por um melhor estilo de vida incitou a várias reflexões que influenciaram as modificações do espaço educativo, transversalmente à "participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa" (C.N.E., 2020, p.3). Este processo de mudança constante, não se fez sentir unicamente nos modelos educacionais, mas também no papel da criança e do docente ao longo do processo educativo. O papel da criança sofreu significativas modificações, expressas na Convenção sobre os direitos da criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989 e ratificada por Portugal, em 1990, que garante "o direito [da criança] à liberdade de expressão" (p. 13), onde deve ser tomada em consideração a opinião da criança nas decisões tomadas (UNICEF, 2019).

Acompanhando e dando voz a este processo e conjunto de mudanças, surge o primeiro grande passo da reforma educativa (Nóvoa, 1991), em 1986, através da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE). A Lei de Bases nº 46/ 86, de 14 de outubro "estabelece o quadro geral do sistema educativo" e visa um "conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (artigo 1º) e a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo à livre troca de opiniões" (artigo 2º), formando cidadãos críticos e criativos em relação ao meio social da qual fazem parte, pois " à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (Delors et al., 1998, p.89). Após o 25 de Abril, viveu-se um período de expansão e valorização da EPE devido ao facto de em 1986 pela consciencialização da importância da educação pré-escolar, onde o nome de José Augusto Coelho um dos primeiros pedagogos modernos mereceu um especial destaque, verificando um movimento em torno da valorização da educação infantil, defendendo a educação pré-escolar como uma "experiência agradável, proporcionando-lhe conforto e segurança, embora [tenha em vista] preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária" (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 8). Tornando-se patente esta etapa

educativa, a nível legislativo, através da aprovação de Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro; Figueiredo, 2010).

A mudança é constante e progressiva e o ato educativo já não pode ser visto como um conjunto de conhecimentos que a criança vai acumulando, mas sim desenvolvendo de uma forma plena e holística. Segundo Delors et al. (1998), para a educação conseguir dar resposta à sua missão deve fundamentar-se em quatro princípios fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser, que se interligam entre si, compreendendo a educação como um todo, privilegiando um conhecimento que não pode ser compartimentado em diversas áreas do saber (Morim, 2000). Para que a educação atinja estes princípios, segundo Alarcão (2001), é necessário e urgente "mudar a escola" (p.19), modificando as instituições escolares em locais transformadores de práticas educativas mais inovadoras e criativas (Morgado & Ferreira, 2006). Abandonando o cumprimento de um currículo rígido, que fragmenta e limita o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Na educação é fundamental a coordenação e articulação entre dimensões curriculares e pedagógicas, para que estas não sejam trabalhadas de forma compartimentada, mas colaborativa, transversal, transdisciplinar e multifacetada, o que as disciplinas isoladas ou uma sequência didática tem alguma dificuldade (Alarcão, 2001). Assim, o currículo tem o papel de guiar e orientar as aprendizagens (Leite, 2012), onde aos docentes se atribui o papel de divisor e gestor do processo curricular e consequentemente de "elementos estratégicos de decisão curricular" (Morgado & Ferreira, 2006, p.69), promovendo "aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada" (Decreto-Lei nº240/ 2001, de 30 de agosto).

O período de reformas educativas, iniciadas nos anos de 1980, usufruiu de um forte incremento na formação contínua dos docentes, concebendo um aspeto fundamental para a transformação educacional (Ferreira, 2008). No que concerne à formação académica dos educadores e professores do 1º CEB, também esta sofreu alterações. Algumas dessas mudanças são evidenciadas no documento referente à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nos artigos 12º, 13º, 31º. Onde refere princípios no ingresso no ensino superior (art. 12º). Acresce ainda, no artigo 13ª, os graus académicos de bacharel com a duração de três anos, podendo ter uma duração inferior de um ou

dois semestres em casos específicos, licenciado duração de quatro anos, mestre e doutor. Ainda na mesma Lei, art. 31º, o Governo define os perfis específicos do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário que revelam que "os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura" (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, p. 5083). Note-se que através da assinatura, em 19 de Junho de 1999, da Declaração de Bolonha, o ensino superior passou a ser organizado em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento) com durações mais curtas, alterando assim os planos curriculares do ensino superior, a licenciatura passa a ter a duração de três anos e os mestrados passam a ser profissionalizantes, tendo assim os profissionais da educação uma melhor formação. Desenvolvendo competências que permitam ao docente "tornar-se num profissional capaz de reflectir e de resolver problemas emergentes nas suas práticas, de mobilizar e de conceber estratégias pedagógicas adequadas aos contextos em que trabalha" (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998, citado por Leitão & Alarcão, 2006, p. 63). Por meio de uma "análise problematizada da sua prática pedagógica, [d]a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e [d]o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais" (Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, anexo V).

Assim sendo, os profissionais da educação soltam-se de uma visão profissionalizada, onde possuíam apenas um grau educativo (Arends, 2008), onde os educadores e professores só podiam ser docentes profissionalizados no ato educativo se tivessem licenciatura (antes de Bolonha) ou mestrado (pós Bolonha), protagonistas na gestão do currículo que perspetivam a construção da profissionalidade docente, sendo construída ao longo de toda a vida, numa articulação entre a teoria e a prática, "como um meio de ultrapassar a dicotomia teoria-prática, gerir contextos de incerteza e produzir conhecimento[s] pedagógico[s] e científico[s] inovador[es]" (Leitão & Alarcão, 2006, p. 64). É através das experiências educativas e das reflexões sobre essas experiências, que o docente se conhece e vai formando a sua identidade profissional (Rodrigues, 2013), exercendo sempre uma postura investigativa, reflexiva e de constante mobilização de saberes. Neste sentido, salienta-se a importância da aprendizagem pela experiência e do trabalho colaborativo na construção da identidade profissional.

Uma vez que se entende pelo estabelecimento da EPE "a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família" (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, art. 3º), as crianças deixaram de ser

vistas, quando ingressam no 1º CEB, como "tábuas rasas" (Oliverira-Formosinho et al., 2013) mas como portadoras de conhecimentos prévios, tendo em conta os mesmos para aprendizagens futuras. O 1º CEB passou então, por um processo de transformação deixando de ser visto como o único clico de estudos para um "ciclo intermédio", que submete a educação primária a uma visão aprofundada colocando "no centro das suas preocupações a problemática das transições, quer a transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, quer a transição deste ciclo para os restantes ciclos do ensino básico" (Formosinho et al., 2016, p.96). A EPE passou então a ser vista, "a partir dos anos 90", como a "primeira etapa da educação básica", de modo a que exista uma continuidade entre os vários níveis educativos (Formosinho et al., 2016, p.102; Lei nº 5/97, 10 de fevereiro). Neste âmbito, salienta-se a importância da habilitação docente para o perfil duplo, reconhecida e aprovada pelo Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, formando profissionais de perfil duplo capazes de assegurar uma continuidade metodológica sob um olhar reflexivo, sequencial e crítico, no que concerne à transição educativa entre os dois níveis educativos: EPE e 1ºCEB (Ribeiro et al., 2018). Respeitando as exigências e habilitações profissionais essenciais a uma formação inicial, mas sendo considerado fundamental a "indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados" (Decreto- Lei nº240/ 2001, de 30 de agosto, p.5569).

O principal objetivo da escola do séc. XXI é fazer com que todos os alunos terminem o ciclo de estudos com êxito e para isso "as escolas enfrentam efetivas dificuldades para concretizar a missão e os objetivos que lhes estão atribuídos no sentido de garantir que todos os alunos aprendem e atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens" (Rodrigues, 2012, p.172). Para concretizar esses objetivos é essencial que o docente seja um gestor do currículo, um modificador do atual sistema educativo, permitindo e proporcionando recursos para que os seus alunos trabalhem segundo um paradigma construtivista e não transmissivo, colmatando as desigualdades sociais e dando resposta às necessidades de cada aluno. Só através deste processo de mudança, se conseguirá atingir os objetivos acima citados. Este processo de mudança, solicita um conjunto de alterações aprofundadas nos "sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação" (Rodrigues, 2012, p.172).

Em suma, o processo de mudança educacional não depende só do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades nas crianças de modo a que estas sejam capazes de investigar e solucionar problemas. Exigindo a par da mudança educacional um trabalho de mudança emocional, uma vez que os relacionamentos constituem um grande foco de segurança e bem-estar no processo educativo (Hargreaves et al., 2002).

1.2. SER PROFESSOR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICAS DOCENTES

O sistema educativo do 1º CEB apresenta uma duração de 4 anos e engloba crianças com idades compreendias entre os 6 e os 10 anos. É caracterizado por possuir um ensino "de carácter universal, obrigatório e gratuito" (C.N.E, 2020, p.126) capaz de proporcionar meios e estratégias para que as crianças construam competências de aprendizagem necessárias para a conclusão da escolaridade obrigatória, correspondendo às necessidades individuais dos alunos e contribuindo para um desenvolvimento "pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos, livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (Decreto-Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, artigo 2º).Os objetivos gerais para o 1º CEB encontram-se vinculados na LBSE, de onde se salientam "o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora" (Decreto-Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, artigo 7º).

O currículo do ensino básico estabelece os fundamentos que orientam a "conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, artigo 1º). Perfil este, homologado pelo Despacho nº 6478/ 2017, de 26 de julho, de base humanista, que se encontra estruturado pela "matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo" (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho), formando um documento referencial para a organização de todo o sistema educativo. Permitindo o desenvolvimento ativo dos alunos e fomentando nas escolas o desenvolvimento de um currículo flexível, capaz de se adaptar e corresponder às

necessidades individuais de cada criança envolvendo "competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores" (Despacho nº 5908/ 2017, de 5 de julho, p.13881).

Neste enquadramento, surgem homologadas pelo Despacho nº 5306/ 2012, de 18 de abril, como uma componente do currículo nacional, os programas e as metas curriculares do 1º CEB, como forma de estruturar os conteúdos que se pretende que as crianças desenvolvam em cada nível educativo e em cada área de conteúdo. Fornecendo uma conceção mais objetiva do que se pretende atingir, permitindo uma maior concentração dos professores face ao essencial e apoiando o planejamento de melhores estratégias de ensino. No entanto surge, face a estes documentos orientadores, o reconhecimento da sua elevada extensão, por vários intervenientes educativos, constituindo um entrave na "consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica" (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho ,p. 19734-(2)). Carenciando de uma articulação entre si e de uma atualização capaz de corresponder às necessidades atuais da educação. Posto isto, surgem assim as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, permitindo uma maior flexibilização e gestão curricular, onde apresentam o "racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas" (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho ,p. 19734-(2)).

As AE constituem um conjunto de conhecimentos a adquirir, de forma articulada, relevante e significativa e de capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada componente curricular, constituindo-se como um "referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos" (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)). Assim sendo, é essencial que os alunos desenvolvam competências que lhes concedam o questionamento de "saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos" (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, p. 2928).

O desenvolvimento de competências significativas pelos alunos implica um determinado tempo para a sua "consolidação e [para] uma gestão integrada do conhecimento" (p. 2928) de modo que as crianças relacionem, analisem e argumentem, desenvolvendo competências de cooperação e autonomia (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho). Posto isto, é elencada a matriz curricular-base do 1º CEB, que integra a carga horária prevista para cada uma das áreas disciplinares, servindo como alicerce para o desenvolvimento curricular (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho). A componente curricular do 1º CEB é constituída por quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória, sendo elas: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, e Expressão Físico-Motora. Concebendo um total de 25 horas semanais, incluindo no total de horas letivas previstas, um mínimo de 7 horas para a área de Português e 7 horas para a área de Matemática. Por áreas não disciplinares: Área de projeto, Estudo acompanhado, e Educação para a cidadania, sendo desenvolvidas em articulação com as áreas disciplinares. E as disciplinas de frequência facultativa como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Decreto-Lei n.º 139/ 2012, de 5 de julho).

Posto isto, é fundamental que se execute nas escolas uma gestão curricular que integre estratégias promotoras de aprendizagens significativas para os alunos, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades individuais, enxergando a diferenciação pedagógica como um instrumento fundamental para sustentar melhores aprendizagens (Despacho nº 5908/ 2017, de 5 de julho). Promovendo assim escolas inclusivas, capazes de reconhecer o quão enriquecedor se torna a diferença e diversidade de alunos nos contextos educativos, encontrando estratégias educativas capazes de lidar com a mesma, sendo essencial a criação de recursos didáticos diferenciados e a adaptação dos "processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa" (Decreto-Lei nº 54/ 2018, 6 de julho, p. 2918). De modo que, se compreenda quais as necessidades e preferências dos alunos, encontrando-se evidenciadas nas planificações realizadas ao longo da PES, evidentes no Cap. III. Colocando o aluno no centro de todo o processo educativo, concedendo o reconhecimento do criança como o principal agente do mesmo, firmando esta ideia nos princípios orientadores da educação inclusiva, de onde destacamos: a educabilidade universal, acolhendo todas as crianças no direito a aprender; a equidade, garantindo um apoio necessário a todos os alunos para um bom desenvolvimento; a inclusão, concedendo a todos os alunos o direito ao acesso e participação nos contextos

educativos; a personalização, que consiste num planeamento educativo centrado nos interesses, necessidades e potencialidades dos alunos; a flexibilização, exercendo uma gestão flexível do currículo de modo a corresponder às particularidades de cada aluno; a autodeterminação, respeitando a criança como um ser autónomo, que expressa a sua identidade cultural e linguística; e o envolvimento parental, informando e envolvendo os encarregados de educação ao longo de todo o processo educativo do seu educando (Decreto-Lei nº 54/ 2018, 6 de julho, artigo 3º).

Também o processo avaliativo, tem em vista esta diferenciação pedagógica, através de medidas que possibilitam a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens. A avaliação externa é referenciada através do cumprimento das aprendizagens essenciais que se destinam à promoção e desenvolvimento das áreas de competência descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). A avaliação interna das aprendizagens divide-se em três modalidades distintas: diagnóstica que "facilita a integração escolar dos alunos", formativa que "gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver" e sumativa que é realizada "no final de cada período letivo" (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24º e 25º).

Concomitantemente a estes princípios verificámos o papel do docente, que se revela fundamental no cumprimento dos mesmos. Cabendo ao professor do 1º CEB, o desenvolvimento do "currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, p.7). O ensino do 1ºCEB é um ensino monodocente, por isso esta flexibilização e gestão do currículo é da inteira responsabilidade do professor titular, responsável por fazer cumprir o currículo de uma forma articulada, isto é, através do "estabelecimento de relação entre disciplinas", que pode ser de cariz: multidisciplinar, onde as várias disciplinas "estabelecem, pontualmente, relações entre si"; interdisciplinar, que consiste na "valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam" promovendo "uma visão global das situações" ; e transdisciplinar onde "deixa de existir o parcelamento das disciplinas", conferindo o grau mais elevado de articulação disciplinar (Leite, 2012). É importante que o professor seja este gestor e articulador do currículo, que proporcione o desenvolvimento de projetos, pois "é fazendo que se aprende a fazer" (Kilpatrick, 2007, p.15). Para

isto cabe ao professor participar no projeto curricular da escola e desenvolver o projeto curricular da turma, "em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos" (C.N.E., 2020, p. 126).

Assim sendo, salienta-se a importância da Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP) no 1º CEB, consistindo numa prática pedagogia participativa e dinâmica, utilizada ao longo das práticas desenvolvidas na PES, elencadas ao longo do Cap. III. A Metodologia do Trabalho de Projeto consiste na valorização das aprendizagens das crianças por projetos, permitindo o "desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade" (p. 9). Concebendo à criança, nesta pedagogia, um papel ativo na criação dos seus saberes, em oposição a um papel passivo que recebe os saberes de outos (Vasconcelos, 2011). A utilização da MTP revela-se significativa pois parte de questões-problemas reais dos alunos, procurando respostas e soluções para as mesmas, onde os alunos são envolvidos nas planificações dos trabalhos a realizar, trabalhando de forma colaborativa e cooperativa (Rangel & Gonçalves, 2011).

Consequentemente os docentes exercem a principal função de "agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar" (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930). Observando cada criança de forma individual e coletiva, conhecendo-a, descobrindo quais os seus conhecimentos prévios e adequando as atividades aos seus interesses e necessidades, gerindo assim e flexibilizando o currículo. Integrando nas suas práticas educativas as várias vertentes do currículo, e procurando executar sempre uma articulação entre as "aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, p.7), com vista à promoção de um melhor processo de transições educativas entre os diferentes níveis.

No que concerne à dimensão relacional e afetiva é importante que o professor estabeleça relações de afetividade e confiança com os vários intervenientes no processo educativo, integre as famílias nos processos de ensino-aprendizagem, criando estratégias para as crianças se relacionem umas com as outras, desenvolvendo-se com o outro e em sociedade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), contribuindo para o desenvolvimento de "processos mais abertos e mais democráticos na gestão escolar" (Rodrigues, 2012, p. 175).

O processo de ensino-aprendizagem não pode ser algo desprovido de significado e sentido para a criança, pois só quando as crianças se encontram envolvidas na construção dos seus próprios conhecimentos é que "o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo)" (Dewey, 2010, p.38). O paradigma construtivista defende a construção do conhecimento, o conhecimento não se adquire mas vai sendo construído, através de interação com o outro e com o meio, tendo a criança um papel não passivo mas ativo nas suas aprendizagens. É através de uma metodologia ativa baseada num paradigma construtivista que a criança é construtora das suas próprias aprendizagens, pois o professor não é um ditador mas um orientador do processo ensino-aprendizagem. Sendo importante que o professor proporcione recursos onde através da sua exploração as crianças constroem o seu conhecimento, promotores de aprendizagens significativas para as mesmas, onde o paradigma construtivista permite também a utilização de métodos diferenciados de ensino. É importante que se desenvolvam metodologias ativas, que permitam tal como o termo indica, que o aluno se encontre nesta metodologia ativo e envolvido durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com o avanço da tecnologia, os recursos digitais são cada vez mais fonte de interesse e motivação das crianças, por isso é importante que o professor se instrua a este nível, "é necessário melhorar o nosso conhecimento sobre as metodologias e formas de organização pedagógica, sobre o potencial de novos instrumento de ensino, como as TIC" proporcionando às crianças aprendizagens diversificadas indo ao encontro dos seus interesses, promovendo o "desenvolvimento de competências de trabalho autónomo" e " de saberes essenciais a uma plena cidadania" (Rodrigues, 2012, pp. 174 -175). De entre estes novos avanços tecnológicos, destacamos a robótica educacional, que se tem mostrado um forte aliado do paradigma construtivista no processo de ensino-aprendizagem, pois permite que o aluno seja um agente no seu processo de aprendizagem, resolvendo problemas, encontrando soluções e discutindo ideias, desenvolvendo a sua criatividade, "necessitamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas" (Illich, 1973, p.22).

Em suma, um professor do 1ºCEB é um professor que tem por obrigação dar resposta a estas três dimensões: saber-fazer, referente às práticas de ação educativa pois um professor deve de adaptar as suas práticas consoante os interesses e necessidades dos seus alunos, gerindo assim o currículo da melhor maneira possível, criando métodos diferenciados de ensino,

proporcionando assim uma escola inclusiva; saber-ser, relacionado com o pessoal e social, dado que um professor deve ser uma fonte de relações humanas, ser professor é dar-se ao outro, respeitá-lo, conhecê-lo e aceitá-lo como é; saber-estar, mais referente à postura profissional do docente; e o saber-transformar que envolve todos estes saberes (Ribeiro et al., 2007).

1.2.1. O JOGO COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

No sistema de ensino da atualidade caminha-se e luta-se para que os alunos desenvolvam as suas competências através do domínio dos seus processos de aprendizagem, eliminando um ensino baseado na absorção de conteúdos, uma vez que o "estudo e brincadeira ainda ocupam momentos distintos na vida de nossos alunos" (Nogueira, 2008, p.12300). Assim sendo, é necessário a destruição desta ideia concebendo o jogo educativo como um processo fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que este exerce a função de sensibilizar a criança "para a construção de seu conhecimento com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições" (p.1). Constituindo um incentivo face aos interesses do aluno, auxiliando-o "a construir [as] suas novas descobertas, desenvolve e enriquece [a] sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (Moratori, 2003, p.3).

Segundo Barbeiro (1998) o jogo é definido como sendo uma "atividade livre, para poder ser fonte de prazer e divertimento, autónoma em relação ao universo que a rodeia, ordenada segundo regras próprias, que instauram uma ruptura com esse universo, fazendo-o adquirir sentido por si" (pp.16-17). Sendo visto sobre dois pontos de vista distintos: "liberdade e margem de manobra" e "regra e ligação precisa" (Barbeiro, 1998, p.12). Assim sendo, o jogo tem como finalidade o cumprimento de um conjunto de regras, fazendo-o da forma mais atrativa e motivadora para a criança, sendo esse ato o brincar. Mas este ato de brincar, por vezes é desvalorizado no processo de ensino-aprendizagem, onde "surge a recusa do valor formador do jogo" não lhe sendo atribuído qualquer valorização pedagógica, educativa e instrutiva durante a sua atividade, sendo visto o ato de brincar como um mero ato desprovido de sentido e significado para a criança, afastando "o jogo, [e sendo] tomado como supérfluo, como desvio e perda de tempo, face aos objetivos a alcançar" (Barbeiro, 1998, p.21). Posto isto, é deveras importante que o docente realize uma estruturação

pedagógica dos jogos realizados no processo educativo, constituindo-se como um "gerador de situações estimuladoras e eficazes" (Moratori, 2003, p.2). Segundo Chateau (s.d.),"perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança" (p.6), sendo esta atividade do jogo intrínseca à sua natureza e através da sua atividade a criança desenvolve o pensamento e a sua "actividade, através das condutas sensoriais-motoras reproduzidas por prazer funcional" (Barbeiro, 1998, p.15). Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da criança é influenciado pela atividade lúdica, pois pelo meio do jogo a criança "aprende a agir, [a] sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração" (Vygotsky, 1989 citado por Moratori, 2003, p.5).

De acordo com Piaget, são concebidas três fases relativas ao desenvolvimento infantil: a fase sensório-motor (desde o nascimento até aos 2 anos de idade); a fase pré-operatória (dos 2 aos 6 anos de idade); e a fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos de idade), onde relaciona o jogo com cada fase de desenvolvimento. No que concerne à fase sensório-motor, o jogo surge como uma atividade natural, reprodutora de gestos e movimentos. Já o jogo simbólico surge com mais enfâse na fase pré-operatória, reproduzindo "nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar, dessa maneira, a realidade, sendo uma maneira de se auto-expressar" (p.8). No que concerne ao jogo de regras este desenvolve-se maioritariamente na fase das operações concretas, implicando "a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social" (Moratori, 2003, p.8).

A realização de atividades no contexto escolar que envolvam o jogo como um fator essencial e motivacional no processo de ensino-aprendizagem são deveras importantes, tendo sempre uma intencionalidade educativa, caso contrário a aprendizagem torna-se escassa e desprovida de sentido, resumindo a atividade apenas ao ato de brincar como foi mencionado anteriormente. Assim sendo, "a pluralidade (infinidade) de relações em que pode assentar o jogo, bem como a pluralidade de orientações que ao jogo pode ser atribuída tornam crucial o papel do professor para a sua inserção no ensino- aprendizagem" (Barbeiro, 1998, p.28). Posto isto, Moratori (2003) refere que, o jogo é "considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes" (p.9). Através do jogo os alunos desenvolvem a "sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses,

testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação" (Moratori, 2003, p.12). O jogo é um importante recurso para que as crianças sejam envolvidas numa "pedagogia sem imposição" (Barbeiro, 1998, p.22), pois através dele a criança é construtora das suas aprendizagens, é autónoma, investiga, envolvendo-se numa metodologia ativa e construtivista, concedendo ao professor o papel de orientar as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante a PES foi possível colocar em prática estas teorias e confirmar se o jogo constitui um fator de motivação e desenvolvimento para as crianças ao longo do processo ensino-aprendizagem, recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas, a uma abordagem interpretativa, onde "o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento" (Pacheco, 1993, p.28) e naturalista definindo assim "a investigação qualitativa [como] uma perspetiva multimetódica que envolve a abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise" (Denzin & Lincoln, 1994, p.2). Desenvolvendo o ciclo investigativo: observação, planificação, ação e reflexão, pois "os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando" (Vieira et al., 2013, p.2644). Concluindo-se através do processo investigativo realizado na PES, desenvolvido ao longo do Capítulo III, que o jogo constituiu um forte recurso de motivação e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Notando-se também uma evolução no discurso das crianças passando de questões como "Qual é o jogo que vamos aprender hoje?" para "O que vamos aprender hoje?", entendo o ato de jogar proveniente de uma intencionalidade educativa e não desprovido de significado nas suas aprendizagens. Concebendo os jogos educativos como "meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo" (Moratori, 2003, p.10).

1.3. SER EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A educação é um processo contínuo que visa um desenvolvimento pleno da criança e para isso é essencial a existência de uma articulação entre as transições dos vários níveis educativas, reconhecendo cada criança como um ser individual, portadora de um caminho de desenvolvimento e aprendizagem, influenciado pelo contexto sociocultural em que insere, "importa [por isso] que o jardim de infância dê continuidade a esse processo, respeitando o papel ativo das crianças na construção da sua aprendizagem" (Cardona et al., 2021, p.51). A partir de

1996, evidencia-se um forte desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, decorrente do crescente número de crianças na frequência deste nível educativo, e com a confirmação da entrada da EPE, para o sistema educativo público, decretada pela Assembleia da República na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Verificando-se no mesmo ano a aprovação pela Assembleia da República, de um quadro legislativo próprio para a Educação Pré-Escolar, designada por Lei-Quadro nº 5/ 97, de 10 de fevereiro (Figueiredo, 2010, p.21)

A Educação Pré-Escolar, tal como consignada na Lei-Quadro nº 5/ 97, de 10 de fevereiro, destina-se à "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (artigo 2º), complementando a ação educativa de forma cooperativa com as famílias, promovendo o desenvolvimento pleno da criança, inserindo-se na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. (Lei-Quadro nº 5/ 97, de 10 de fevereiro, art. 2º). Esta etapa educativa, apresenta um carácter facultativo, integrando crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, idade em que ingressam na escolaridade obrigatória. Consequentemente, nesta Lei encontram-se elencados um conjunto de objetivos pedagógicos prioritários a ter em consideração, de onde se destacam: promover o desenvolvimento holístico da criança estimulando e respeitando as suas competências individuais; fomentar a criança a nível pessoal e social, desenvolvendo valores como o respeitando pelo outro e pela diversidade cultural, fomentando o seu incremento como membro de uma sociedade mais justa; envolver as famílias e a comunidade no processo educativo; desenvolver competências de comunicação e expressão; estimular o uso do pensamento crítico e da curiosidade; gerar um despiste na criança face a inadaptações, deficiências e preconceitos; e proporcionar um ambiente confortável, estável e seguro, que respeitem a saúde individual e coletiva da criança (artigo 5º). A par da Lei-Quadro nº 5/ 97, de 10 de fevereiro, em 1997, surge a primeira edição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reformuladas em 2016, que visam o cumprimento dos objetivos acima referidos, com o objetivo de sustentar e apoiar a "construção e gestão do currículo no jardim de infância" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), estabelecendo um conjunto de princípios que suportam as decisões pedagógicas tomadas pelo educador em conjunto com as crianças, "constituindo um indicador e não um programa a cumprir" (Figueiredo, 2010, p.21).

No que concerne à estrutura das OCEPE, estas encontram-se divididas em três capítulos. No primeiro é feita uma abordagem relativa aos fundamentos e princípios que sustentam o desenvolvimento das ações pedagógicas para a infância, baseada numa intencionalidade

educativa que assenta no ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar. O desenvolvimento deste processo educativo é realizado com a cooperação de vários intervenientes, onde se inclui o educador, fundamentalmente crianças e encarregados de educação, onde o educador tem o dever de proporcionar diversas "formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5) permitindo que a criança desenvolva as suas aprendizagens de forma própria e holística, abrangendo as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Considerando a organização do ambiente educativo como um facilitador desse processo educativo, assumindo "uma perspectiva sistemática e ecológica" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Seguindo-se o segundo capítulo, onde são apresentadas as três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são vistos como "vertentes indissociáveis do processo educativo e [de] uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de uma forma integrada e globalizante" (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). Por fim é realizada uma abordagem sobre a importância da continuidade e transições educativas, pois o "desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1º ciclo, numa perspectiva de continuidade das aprendizagens que já realizou" (Lopes da Silva et al., 2016, p.6), dado que "no desenvolvimento e aprendizagem das crianças não se podem separar os aspetos socio-emocionais, motores e cognitivos, nem também áreas de saber, como a linguagem, a matemática ou o conhecimento social, científico ou tecnológico" (Cardona et al., 2021, p.54).

Deste modo, na EPE, a ação do educador de infância desenvolve-se através da "planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) recorrendo aos registos de recolha de informação, que fluem das práticas pedagógicas como forma de refletir sobre as suas práticas, o que propicia ao educador de infância a atribuição de um "sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Para isso, o educador de infância recorre à observação e utiliza instrumentos de recolha e registo de informação pedagógica como: registo de episódios de natureza significativa e relevante para a criança; instrumentos de observação sistemática, elaborados pelo educador, como por exemplo a assiduidade com que as crianças

frequentam uma determinada área na sala; registos que servem de apoio à organização do grupo (registos da regra da sala, quadro de tarefas, quadro de presenças); recolha de trabalhos realizados pelas crianças de forma individual ou coletiva; entre outros, onde " a organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação" (Lopes da Silva et al., 2016, p.14).

O ato de planear implica um profundo conhecimento do educador de infância acerca do grupo, refletindo sobre as suas intencionalidades educativas, sendo essencial que o educador nas suas planificações admita "acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), constituindo o ato de planificar um desafio para a profissão docente na medida em que se questiona e reflete sobre as ações desenvolvidas, "sendo este questionando orientador da avaliação" (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). O ato de avaliar encontra-se a par com o ato de planificar (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), uma vez que a avaliação consiste na recolha de informações que permitam ao docente a tomada de decisões que reflitam sobre a prática, considerando assim a avaliação numa perspetiva contextualizada e formativa que direciona o conhecimento para a ação, sendo a avaliação na educação pré-escolar "uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem"(Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Desenvolvendo ao longo das ações um ciclo interativo, onde o educador "planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para além das dimensões mencionadas, o educador de infância manifesta também um papel fundamental na organização e gestão do ambiente educativo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro), considerado fundamental para um bom desenvolvimento e bem-estar da criança, envolvendo-a na tomada de decisões sobre o mesmo, considerando-a como um sujeito e agente do processo educativo, aspetos que contribuem para o desenvolvimento da sua independência e autonomia. Planeando a sua intervenção no processo pedagógico, segundo os princípios e fundamentos presentes ao longo das OCEPE, o que implica uma "abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p.17).

Segundo Figueiredo (2010) paralelamente às funções de intervenção pedagógica que o educador de infância apresenta na organização do ambiente educativo, relativamente ao desenvolvimento e gestão do currículo, à organização intencional e educativa dos espaços e materiais, bem como a gestão dos recursos educativos, com o intuito de proporcionar as condições necessária para um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dispondo de "materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe[s] oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar" (Lopes da Silva et al., 2016, p.11), também as relações apresentam um papel fundamental, cabendo ao educador criar estratégias que proporcionem o envolvimento das famílias e da comunidade nas ações educativas e nos projetos que desenvolve, uma vez que " a cooperação com a família permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afeto, respeito e confiança com os pais ou educadores, condição essencial para uma acção educativa participada" (Figueiredo, 2010, p.19). Nesta perspetiva, salienta-se a "necessidade de envolver as famílias e a comunidade na realização destes objetivos, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo" (Mata & Pedro, 2021, p.11).

Nesta linha de pensamento, em concordância com as OCEPE, deve também ser realizada uma integração na gestão do currículo por parte do educador de infância dos vários modelos curriculares, constituindo importantes referências de qualidade para a EPE, promovendo assim "aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada" (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Apresentam-se assim os vários modelos curriculares, cujo o seu quadro conceptual e teórico serviu de referência para as ações desenvolvidas ao longo da PES, em concordância com os modelos curriculares privilegiados pela educadora cooperante, onde se observou a adoção dos modelos pedagógicos: High Scope (H-S), Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM). Visando o envolvimento da criança numa pedagogia participativa e ativa, cabendo ao educador de infância o papel de orientador de todo o processo educativo.

No que concerne ao currículo H-S, segundo Formosinho et al. (1998) este surgiu na década de 1960 por David Weikert, localizando-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista, e defendida por teóricos cognitivo-desenvolvimentista, de onde se destaca Piaget, defendendo uma perspetiva de desenvolvimento humano sequencial, sendo construído pela criança em

interação com o meio físico e social e organizativa em estádios, uma vez que os estádios "são instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social" (Lourenço, 1994, citado por Formosinho et al., 1998, p. 62). A organização das várias componentes da abordagem H-S, encontram-se estruturados e pensadas de forma a dar reposta à finalidade piagetiana que visa o desenvolvimento da autonomia intelectual da criança. Para isto o espaço encontra-se dividido em várias áreas diferenciadas, permitindo o desenvolvimento de diferentes aprendizagens curriculares, uma vez que "esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas" (Formosinho et al., 1998, p.67). Sendo que através da exploração das várias áreas, a criança fomenta as suas aprendizagens contactando e explorando com o mundo que a rodeia, exercendo diferentes papeis sociais e estabelecendo diversas relações interpessoais, permitindo o desenvolvimento da criança através de uma aprendizagem ativa e significativa, possibilitando a exploração do Mundo pela criança, escolhendo, usando e manipulando os diversos materiais pertencentes às diversas áreas, uma vez que "em cada área devem existir materiais diversificados e acessíveis às crianças para que estas possam encontrar, utilizar e arrumar o que necessitam"(Roque, 2017, p. 18). Nesse sentido, segundo Formosinho et al. (1998), "para Piaget, a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilibração são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, [e] a construção do conhecimento" (p.69).

Dado que, o educador no currículo H-S, organiza o espaço e os materiais de uma forma cuidada, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, também sob esta perspetiva é realizada a gestão temporal, sendo necessária a criação de uma rotina diária constante e estável, incluindo "momentos de planear-fazer-rever, [e] tempos em pequeno e grande grupo" (Roque, 2017, p.18), onde a criança possa prever os acontecimentos que se sucedem bem como os que se antecederam, conhecendo o seu tempo e as suas finalidades, uma vez que "a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança" (Formosinho et al., 1998, p.72), dispondo sempre tanto a organização do espaço/matérias como a do tempo, de um caráter flexível e ajustável às necessidades da criança. Posto isto, é fundamental que o educador de infância através da rotina diária, organize "os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos" (Formosinho et al., 1998, p. 71), permitindo no decorrer desse mesmo tempo o estabelecimento e o fomento de diversas interações, entre criança-criança, através do pequeno e grande grupo e

criança-adulto. Uma vez que, as interações adulto-criança, no currículo H-S, se revelam fundamentais para a criação de "situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo" (Formosinho et al., 1998, p.73).

Relativamente à abordagem Reggio Emilia, esta surgiu por volta de 1945, liderado por Loris Malaguzzi e baseia-se nas relações e interações que se estabelecem, visando um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo, fomentando assim a pedagogia da escuta, onde todos os intervenientes têm a oportunidade de serem ouvidos, privilegiando a escuta do outro, uma vez que "escutar é valorizar e respeitar o outro". Escuta esta que incentiva as crianças "a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando" (Formosinho et al., 1998, p. 101). Sendo o Reggio Emilia um modelo curricular onde as relações e as interações são promovidas através da comunicação, as crianças são incentivadas a exercerem essa comunicação recorrendo a diversas formas: desenho, pintura, colagens, palavras, e movimentos, sendo que "as diferentes formas de expressão permitem à criança comunicar com os pares e adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos" (Formosinho et al., 1998, p. 102). Uma vez que, é através do recurso às representações realizadas pelas crianças que o educador evidencia e tira conclusões sobre o desenvolvimento da criança comunicando-as aos seus familiares, assim sendo "os trabalhos realizados pelas crianças tornam-se a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com os pais e famílias" (Formosinho et al., 1998, p. 104).

Para além das relações também a organização do espaço e dos materiais constitui uma dimensão fundamental no modelo Reggio Emilia, sendo denominado como o terceiro educador. Dado que os espaços são organizados de forma a promover o desenvolvimento das interações sociais e o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes. Assim sendo, comum a todas as salas existe um espaço central que se denomina por *piazza*, uma vez que "a existência de espaços comuns permite, a todas as crianças e adultos que trabalham numa mesma escola, estabelecer interacções, envolver-se em actividades comuns e partilhas experiências, conhecimentos, espaços e materiais" (Formosinho et al., 1998, p. 104). Para além da *piazza* destacam-se outros espaços comuns, que fomentam as relações, como o refeitório e as casas de banho. Dentro de cada sala, o espaço encontra-se, tal como na abordagem H-S, dividido por diversas áreas, com recurso a diversos materiais providenciados pelos adultos. Também o espaço exterior é

fortemente valorizado em Reggio Emilia, sendo "cuidadosamente planeado e preparado de forma a permitir uma continuidade do espaço interior" (Formosinho et al., 1998, p. 109). Uma vez que, é necessário em vez de retirar os espaços exteriores às crianças, criar condições para que as mesmas possam beneficiar destes, explorando-os em segurança (Araújo, 2009).

No que concerne à organização do tempo, não se considera em Reggio Emilia a existência de uma rotina ou de um tempo predeterminado, sendo este tempo organizado de forma a que todas as crianças estabeleçam vários tipos de interações: individual, a pares, em pequenos ou grandes grupos. Sendo concedida uma total liberdade e autonomia à criança na escolha das atividades em que querem trabalhar, bem como os materiais a utilizar. Posto isto, uma vez que as crianças são as protagonistas ativas nas suas aprendizagens, onde o educador "serve de apoio, guia e [é] fonte de recursos para a aprendizagem" (Formosinho et al., 1998, p. 114) das suas crianças, proporcionando-lhes um ambiente rico indo ao encontro dos seus interesses e necessidades individuais e do grupo e estabelecendo uma relação pessoal com cada criança.

Concomitantemente, esta organização dos grupos em Reggio Emilia, valoriza a interação das crianças como uma forma potenciadora da sua comunicação, partilha de ideias e experiências, essenciais para o seu desenvolvimento de uma forma plena e contribuindo para uma aprendizagem mais abundante, através de uma maior troca de ideias, instigando o seu interesse e curiosidade para novas descobertas, suscitando o desenvolvimento de novos projetos. Assim, as crianças através do trabalho de projeto, observam, investigam, levantam hipóteses e questões e tiram as suas próprias conclusões, uma vez que " o trabalho de projeto ajuda as crianças a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia" (Formosinho et al., 1998, p.123), sendo o educador um potenciador desse crescimento da criança proporcionando o seu desenvolvimento "num contexto de investigação e de experimentação em grupo" (Edwars, 1993, citado por Formosinho et al., 1998, p.124). Em Reggio Emilia as crianças são incentivadas a expressarem-se recorrendo a várias formas de expressão verbais e não verbais, a estas formas de expressão Malaguzzi intitulou por "as cem linguagens" da criança, o que permite a expressão da criança e a compreensão do educador sobre a forma como a mesma vê a realidade e o mundo que a rodeia (Lino, 2013).

Posto isto, salienta-se o desenvolvimento de projetos ao longo da PES, uma vez que a MTP, valoriza a criança como um ser ativo no seu processo de ensino aprendizagem, atendendo

sempre aos seus interesses, partindo de uma situação considerada como uma problemática para o grupo (Killpatrick, 2007). O Trabalho de Projetos, revela-se então uma metodologia que envolve a criança na construção do seu saber, desenvolvendo-se através de uma prática colaborativa que emerge e se desenvolve "na interação de um grupo particular de crianças e adultos, originando uma dinâmica única" (Katz & Chard, 1993, citado por Formosinho et al., 1998, p.126). Dividindo-se em quatro fases, a fase I - definição do problema, onde é definido o problema e as questões que se pretendem investigar. Fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, nesta fase é estruturado e planificado o projeto, respondendo às questões "o que se vai fazer?"; "por onde se começa?" e "como se vai fazer?", onde os educadores em conjunto com as crianças formulam hipóteses e intenções do que pode acontecer, tendo sempre um carater flexível e ajustável face aos interesses e necessidades das crianças do grupo. Fase III – execução, onde é desenvolvido o projeto e são aprofundadas as informações e pesquisas realizadas. E por fim, surge a fase IV – divulgação/ avaliação, onde são expostos e divulgados à comunidade escolar, os projetos desenvolvidos pelas crianças (Vasconcelos et al., 2012).

No tocante ao MEM, este surge em fevereiro de 1965, a partir da atividade de um grupo de seis professores e caracteriza-se por ser um modelo de "cooperação democrática" e de "autoformação cooperada de docentes" (Formosinho et al., 1998, p. 139), uma vez que é através desta organização cooperada que se tomam as decisões sobre as atividades, os meios e os tempos, numa troca mútua de experiências vividas. Dado que o MEM, defende a convivência e cooperação democrática como forma de fomentar o desenvolvimento cognitivo e sociocultural, onde a constituição dos grupos no processo educativo é caracterizada pela sua heterogeneidade, uma vez que a cooperação entre as diferentes faixas etárias, se revela num importante processo de "interajuda e colaboração formativas" (Formosinho et al., 1998, p. 146), valorizando a diversidade e promovendo interações diferenciadas (Roque, 2017), o que fomenta o desenvolvimento de aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), "que se situa na diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha – desenvolvimento – e o que consegue fazer com o apoio de adultos ou de outras crianças – aprendizagem" (Cardona et al., 2021, p.52). Nesta linha de pensamento, também o espaço educativo visa o desenvolvimento do trabalho colaborativo, uma vez que beneficia de uma área central polivalente, onde são realizados trabalhos de forma cooperativa, tal como em Reggio Emilia, e em áreas básicas de atividades.

A distribuição e gestão do tempo em MEM é realizada em duas etapas: a etapa da manhã e a etapa da tarde. A parte da manhã destina-se ao tempo lúdico de atividades exploratórias, onde as crianças exploram livremente o meio que as envolve e os seus materiais, de uma forma ativa, sendo construtoras das suas próprias aprendizagens (Roque, 2017). Por sua vez a parte da tarde é coberta por sessões plenárias dinamizadas por alunos, educadores ou convidados. Esta organização é apoiada pelo educador visando o estabelecimento de "processos de cooperação progressivamente reforçados, de forma a garantir o exercício directo e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente, potencia" (Formosinho et al., 1998, p. 155). Posto isto, salienta-se a importância do brincar nesta faixa etária, uma vez que é através destas atividades lúdicas que as crianças constroem as suas aprendizagens, interagindo e explorando o mundo que as rodeia (Cardona et al., 2021), assim sendo é "através da brincadeira, [que] as crianças aprendem a escolher, tomar decisões, avaliar, distinguir, [e] decidir" (Araújo, 2009, p.136).

Concluindo, o educador no decorrer das práticas que são desenvolvidas , bem como nos modelos e estratégias a utilizar, deve manifestar sempre uma ação observadora sobre as mesmas, uma vez que os modelos curriculares, as OCEPE e as estratégias desenvolvidas corporizam as práticas educativos, estando sempre assente numa reflexão crítica e sistemática sobre as ações educativas, estabelecendo sempre um articulação dialética entre ensino e investigação, visando a promoção nas suas práticas de uma "maior justiça, participação e igualdade para todos, pela articulação da reflexão e experimentação" (Hobson, 2001; Imbernón, 2002, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). Posto isto, salienta-se a importância da EPE no desenvolvimento da criança uma vez que fomenta na mesma o desenvolvimento de inúmeras competências fundamentais para o seu crescimento pessoal e social ao longo da vida (Lei-Quadro nº5/97, de 10 de fevereiro).

2. CAP. II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo destina-se a uma abordagem macro do agrupamento e da instituição cooperante, no contexto de estágio, seguido de uma descrição mais específica, no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, que se observaram durante a Prática Educativa Supervisionada. Realçando aspetos relativos ao meio local e ao ambiente educativo, enquanto espaço, tempo, interações e missão. No final deste capítulo, encontra-se também descrita uma abordagem aprofundada da metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, onde é evidente uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA), pertinente para esta prática.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O percurso na PES ocorreu num Agrupamento localizado na periferia da área metropolitana do Porto, da qual fazem parte cinco estabelecimentos de educação e ensino: uma Escola Básica e Secundária, que constitui a Escola Sede do Agrupamento, uma Escola EB1/JI e três centros escolares, no qual se insere a instituição cooperante, caracterizada como um organismo de ensino público. Segundo o documento orientador do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2019-2023), este beneficia de uma boa rede de transportes públicos, como consequência de uma privilegiada localização, fatores que se devem a um forte crescimento populacional ao longo dos últimos anos, o que contribui para o acentuar das desigualdades ao nível formativo e a heterogeneidade socioeconómico das famílias, que vão influenciar o acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. Este Agrupamento integra uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) constituída por docentes de educação especial, docentes da equipa diretiva, elementos do Conselho, que realizam funções de coordenação pedagógica e psicológica e por outros elementos, como educadores e professores titulares, outros docentes assistentes operacionais, pais e encarregados de educação. Relativamente ao corpo docente da instituição, este é constituído por 18 docentes, da qual fazem

parte: 9 professores do 1ºCEB; 4 educadores de infância; 2 professores de inglês e 2 professores de informática.

De acordo com PEA (2019-2023), a principal missão consiste em tornar o agrupamento de escolas num espaço de aprendizagem, interação e inclusão, proporcionando a todos os indivíduos uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos "ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença". Destacando assim cinco áreas de intervenção prioritárias: a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem; a articulação a nível curricular e entre os ciclos educativos; a promoção do trabalho colaborativo e interdisciplinar; a efetiva autonomia e flexibilização e gestão curricular, em sala de aula; a melhoria da diferenciação pedagógica na qualidade dos apoios educativos, tornando a escola mais inclusiva e o incentivo à promoção do sucesso e dos resultados escolares. Ressaltando como pontos essenciais à caracterização deste Agrupamento a existência de uma política equitativa e justa, exercendo consecutivamente uma autoavaliação; uma boa relação existente com o meio, com a comunidade educativa e o constante envolvimento da comunidade escolar em projetos. No que se refere ao Plano Anual de Atividades (PAA) (2020-2021), sendo este um documento que apresenta os projetos desenvolvidos na instituição, evidenciando o trabalho colaborativo existente entre os vários níveis educativos, ao longo da prática como enriquecimento da mesma, salienta-se o desenvolvimento de três projetos: "Outubro Rosa", em parceria com a Liga Portuguesa Contra o Cancro, alertando para a importância da promoção da saúde e prevenção do cancro da mama, que integrou docentes, não docentes, encarregados de educação, comunidade educativa e alunos; projeto "Já sei ler" e "Leituras em vai e vem", dinamizada por professores bibliotecários, que consistiu na requisição de livros lidos, explorados em casa e partilhados em contexto escolar, que contou com o envolvimento de encarregados de educação, comunidade educativa e crianças.

No que concerne aos espaços pedagógicos, a Instituição cooperante em análise possui dois grandes edifícios, sendo que um deles foi construído mais recentemente. O edifício mais antigo, destinado apenas para o 1ºCEB concebe quatro salas de aula, seis casas de banho, um salão polivalente e dentro dele uma sala destinada à reprografia, um gabinete para a coordenação, uma sala de informática e duas arrecadações. O edifício construído mais recentemente destinado para o 1ºCEB e para EPE, concebe sete salas de aula, entre as quais quatro pertencem ao 1º CEB e três ao Jardim de Infância. Dispõem de quatro casas de banho, uma destinada aos professores,

com duas sanitas, outra unissexo para os alunos do pré-escolar e duas para os alunos do 1º CEB, com um polivã para banhos. Possui também uma sala de professores, uma sala que guarda a central do sistema informático e duas arrecadações. No centro da Instituição encontra-se outro edifício, pertencente ao refeitório, que contem a cozinha, uma arrecadação e uma casa de banho próxima. O espaço exterior é amplo, com várias árvores e um campo de jogos, no chão do mesmo estão também desenhados vários jogos didáticos entre eles a macaca e o caracol dos números, que permitem que as crianças durante o intervalo brinquem e trabalhem conceitos matemáticos. É importante mencionar que as infraestruturas da Instituição cooperante, se encontram adaptadas a alunos que apresentam uma mobilidade mais reduzida.

Relativamente à atual situação pandémica que vivemos, a instituição beneficia de um Plano de Medidas Excecionais e Temporárias (PMET) (2020-2021), onde se estabeleceram medidas gerais e provisórias de organização e funcionamento para a boa prática das atividades letivas de forma presencial em condições de segurança e a sua transição para um regime misto ou não presencial, quando assim se justifica. O regime da atividade letiva de modo presencial impõe um conjunto de medidas com o objetivo de minimizar o risco de transmissão do vírus COVID-19, o que implica dentro da instituição o uso obrigatório de máscara; o distanciamento físico (dentro e fora da sala de aula); o desfasamento e a diminuição dos horários de intervalo e a obrigatoriedade de um kit de limpeza em cada sala de aula. Por sua vez, o regime de atividades letivas de modo não presencial, se assim o fosse necessário, ocorreria no 1ºCEB assegurada pelos professores titulares, três aulas síncronas intercaladas com duas aulas assíncronas. Na EPE, assegurado pelo educador que desdobraria a turma em três grupos e cada grupo teria diariamente, uma aula síncrona. Em referência à avaliação pedagógica, formativa e sumativa, no regime não presencial, os educadores, professores e crianças preservam os mesmos fins, com recurso a diferentes meios, de onde se destacam os seguintes objetivos: "clarificar cada um dos critérios de avaliação ao longo de todo o processo de aprendizagem"; "selecionar criteriosamente as tarefas a propor aos alunos" ; "distribuir feedback de qualidade, efetivo e útil aos alunos" ; "diversificar os processos de recolha de informação"; "envolver outros intervenientes (alunos, encarregados de educação e outros docentes)" e "promover a autoavaliação, a avaliação pelos pares e a avaliação em grande grupo" (PMET, 2020-2021). Através do recurso a plataformas e ferramentas como o "Google Meet"; "Classroom"; "Jamboard", entre outros.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Educativa Supervisionada, na valência do 1º CEB, ocorreu no 2º ano de escolaridade, num grupo constituído por 21 alunos, 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A média da faixa etária dos alunos correspondia aos sete anos, existindo ainda uma aluna que completava os sete anos em outubro e sete alunos que completavam oito anos até dezembro deste ano. Em concordância com a observação direta e sistemática realizada ao longo da PES e com as entrevistas informais realizadas à professora cooperante, alegou-se que esta é uma turma que se caracteriza pela constante motivação para a aprendizagem, beneficiando de uma participação pertinente e constante, recorrendo frequentemente aos seus conhecimentos prévios e por uma heterogeneidade evidente, no que diz respeito às características individuais de cada aluno. As crianças desta faixa etária encontram-se na passagem do estado pré-operatório, para o das operações concretas, o que assume um papel fundamental no que concerne aos níveis de desenvolvimento físico-motor, cognitivo e emocional. A nível emocional, a turma apresentava alunos que manifestavam uma baixa autoestima, insegurança e autoconfiança, solicitando constantemente o apoio das professoras (titular e estagiárias) na realização das tarefas escolares, cuja a sua gênese provêm de um ambiente familiar instável, o que afetava o seu aproveitamento e rendimento escolar, dispondo de uma maior carência emocional, afetiva e relacional, "as crianças esperam afeto e apoio de seus pais, além da orientação (guidance) e segurança" (Montandon, 2005, s.p.). Como forma de colmatar estas lacunas emocionais a professora cooperante adaptava as suas práticas através de medidas e estratégias que visassem uma diferenciação pedagógica, com o objetivo de dar resposta às necessidades individuais de cada aluno.

Em referência ao Plano de Trabalho da Turma (PTT), a maioria dos alunos residia na mesma freguesia da Instituição Cooperante, existindo apenas dois alunos que residiam em freguesias vizinhas. No que concerne ao agregado familiar das crianças, estas são consideradas famílias estruturadas e pouco numerosos, sendo na grande maioria compostas por quatro elementos, existindo quatro casos em que os pais estão divorciados. Meramente dois alunos apresentavam uma maior carência a nível monetário, beneficiando do escalão B, auxílio económico fornecido pela Câmara Municipal. É importante também mencionar que a turma era

constituída por um aluno de etnia cigana, o aluno D., que apresentava um ambiente familiar pouco estruturado, residia com os avós que são analfabetos e possuía uma forte carência a nível económico, mas que não dispunha de qualquer ajuda financeira por parte da instituição, por falta de entrega dos documentos pelos familiares, aos órgãos superiores, para o auxílio da mesma. Fatores que afetavam o seu desenvolvimento e rendimento escolar, apresentando uma carência elevada a nível do apoio familiar nas tarefas escolares, o que portava um apoio mais individualizado pela professora cooperante. No que concerne ao envolvimento dos pais, estes eram muito ativos e interessados na vida escolar dos seus educandos, evidenciando-se através de reuniões semanais com a professora cooperante, realizadas via digital ou telefónica, devido à atual situação pandémica que vivemos e através da partilha mútua de atividades, ideias e comentários realizada na plataforma "Classrom" entre pais, a docente e os educandos, onde se promovem " interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos" (Decreto-Lei nº240/ 2001, p. 5571), que serviam para dar a conhecer e comunicar com os pais sobre o trabalho desenvolvido pelos seus educandos.

A nível das competências físico-motoras a turma manifestava de um modo geral, um bom desenvolvimento, existindo neste âmbito a necessidade de um apoio adicional para o aluno G., referenciado com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), diagnosticados com Paralisia Cerebral – hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio no membro superior, manifestando dificuldades ao nível psicomotor e funções psicomotoras. Demonstrando apenas dificuldades na realização de tarefas que implicassem a destreza motora do membro superior direito, necessitando do auxílio da professora cooperante ou de um elemento do par pedagógico para a realização das mesmas, conseguindo acompanhar assim a turma na realização de todas as tarefas propostas, desenvolvendo-se ao nível da mesma. É importante mencionar que este aluno referenciado com NAS era constantemente estimulado pela professora cooperante e pela professora de apoio, que o auxiliava uma vez por semana.

A nível cognitivo, esta era uma turma muito diversificada, no que concerne ao desenvolvimento e ritmo de trabalho e aprendizagem, existindo um grupo de crianças que realizava as tarefas com rapidez e outro que necessitava de mais tempo para a realização das mesmas, de onde se destacavam têS alunos, que apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, cuja necessidade de motivação era constante. Estes encontravam-se matriculados no 2º ano de escolaridade, mas ainda a lecionar conteúdos de 1º ano, beneficiando

assim de Apoio Educativo, duas vez por semana. Segundo o Decreto-Lei nº240/2001, o professor "perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática". Existindo assim uma necessidade de diferenciação pedagógica tida em consideração pela díade, no planeamento das ações que se realizaram ao longo das práticas pedagógicas, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em consideração as suas dificuldades, necessidades especificas e interesses.

A organização e gestão do tempo constitui também uma dimensão fundamental na ação pedagógica. Nesta turma, a atividade letiva decorria das 9h até às 15h, tendo os alunos três intervalos destinados a tempos não letivos, das 10h às 10h 30min., pausa para o lanche da manhã, do 12h até às 13h, pausa para o almoço e das 15h até às 15h 30min., pausa para o lanche da tarde. A distribuição do horário pelos tempos letivos destinava-se às componentes de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Inglês e Apoio Educativo. Embora a componente de Inglês se realizasse dentro da componente letiva não existia uma articulação e coadjuvação com a professora titular no desenvolvimento das planificações e das práticas educativas. Esta coadjuvação era verificada apenas entre as professoras titulares do 2º ano na realização das planificações, favorecendo de um caracter flexível e ajustável às necessidades e interesses de cada turma. Relativamente à oferta complementar de Atividades de Enriquecimento Curricular, que se seguiam no horário não letivo, das 16h30min. até às 17h 30 min., faziam parte as atividades de Relaxamento, a Atividade Física Desportiva e o "Projeto Cria +", projeto que visa o desenvolvimento sustentável em articulação com a educação artística, frequentada por 13 alunos, que demonstravam um forte interesse na frequência das mesmas.

Relativamente às necessidades e interesses, verificou-se nestes alunos deste contexto uma forte curiosidade e vontade em aprender, embora as preferências relativas às diversas áreas fossem diversas, a maioria dos alunos manifestava preferência pela área da Matemática, especialmente alunos que apresentavam mais dificuldades a nível da disciplina do Português. A área de Português apresentava-se como sendo aquela em que os alunos manifestavam mais dificuldades, e corroborando com a informação obtida ao longo da PES, evidenciou-se que a mesma se deve ao período de confinamento que viveram entre os meses de março e setembro, devido à atual situação pandémica em que nos encontramos. Devido ao período de confinamento e de aulas não presenciais, não foi possível fornecer aos alunos o acompanhamento necessário a

alunos do 1º ano de escolaridade, essencial para um bom aproveitamento e rendimento escolar, deixando maiores lacunas principalmente ao nível da leitura e da escrita de frases. É importante mencionar que os alunos demonstravam também um grande interesse pela área de Estudo do Meio e da Educação Artística, nomeadamente na Expressão Plástica. Assim como, pela gamificação principalmente quando eram realizadas atividades de forma colaborativa em grande grupo e entre pares. Aspetos que foram tidos em conta pela díade nas ações desenvolvidas, colmatando estas dificuldades e dando respostas aos interesses e motivações dos alunos, tornando assim as suas aprendizagens mais significativas.

Durante o período de observação, foram também evidentes algumas rotinas internas semanais e diárias no contexto de sala de aula, que contribuíram para o desenvolvimento e motivação dos alunos. Referente à rotina semanal, todas as segundas-feiras a aula se iniciava com uma atividade intitulada por "Momento especial do fim de semana", atividade de enriquecimento e desenvolvimento da leitura e da escrita, onde os alunos registavam no caderno o que fizeram durante o fim de semana e de seguida, prosseguia-se a uma partilha em grande grupo. Durante a rotina diária interna, realizada no início de cada aula, os alunos escreviam uma frase sobre o tempo e ainda da parte da manhã, a professora realizava pequenos ditados. A presença de rotinas nesta faixa etária revelasse fundamental e essencial, principalmente neste contexto em que a falta de autonomia é um fator evidente, questionando constantemente a professora cooperante e as professoras estagiárias sobre o que fazer e como fazer. Evidenciou-se também um conjunto de tarefas diárias como: apagar o quadro; ligar o computador; imprimir e distribuir as fichas de trabalho; colocar o dia da semana no calendário e a metereologia no mapa do tempo, descritas no quadro de responsabilidades afixado na sala, concedidas aos responsáveis elegidos pela turma e de cariz rotativo no início de cada mês. Tarefas estas que concediam autonomia aos alunos, tendo o professor o papel de fomentar esse "desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares" (Decreto-Lei nº240/2001, p. 5570).

No que diz respeito à caracterização do ambiente educativo, relativamente à organização do espaço e materiais, verificou-se que a sala de aula constituía um espaço amplo, com muita arrumação, bem organizado e com muita luminosidade o que por vezes dificultava a visibilidade de alguns alunos para o quadro, devido à excessiva luz natural. Nas paredes da sala revestidas por quadros de cortiça encontravam-se afixados, em locais visíveis para todos os alunos, alguns

materiais de consulta: como o alfabeto; os meses e dias do ano; as datas de aniversário de cada aluno; cartazes realizados e analisados na aula; quadro de tarefas e documentos com regras de convivência a ter na sala de aula, que serviam para os alunos consultarem sempre que necessário, pois é deveras importante "proporcionar um espaço à utilização adequada das regras de aprendizagem e nada menos do que isso aos elementos essenciais da qualidade ética da conduta" (Killpatrick, 2007, p.12). Relativamente aos recursos analógicos e digitais, a sala estava equipada com um videoprojector de teto; um computador com acesso à internet; dois quadros um manual e outro interativo; três armários: um com materiais de escrita, outro que servia para os alunos arrumam as suas capas, onde arquivam as fichas que realizam frequentemente e as suas caixas individuais, e outro onde se encontram dois materiais didáticos, como o Ábaco e o MAB, mas o facto de só existir um de cada não permite a exploração e manuseamento dos mesmos pelos alunos, sendo apenas usados pela professora cooperante; por fim, uma mini biblioteca composta por livros que os alunos traziam de casa, incentivando e promovendo hábitos de leitura frequentes nas crianças.

A disposição dos alunos na sala de aula, sofreu algumas alterações devido à situação pandémica que estamos a viver e está condicionada pela mesma, o que se evidencia na alteração da disposição das mesas, sendo que anteriormente estas se encontravam dispostas em forma de "U", promovendo assim o trabalho colaborativo, mas devido a esta situação a professora cooperante viu-se na obrigação de proceder a algumas alterações. Encontravam-se assim dispostas na vertical, três colunas de mesas, uma no centro e duas nas laterais, com uma maior proximidade ao quadro, dispostas na horizontal, encontravam-se três mesas em forma de "U" onde se encontravam sentados os alunos que apresentavam um ritmo mais lento de trabalho e mais dificuldades ao nível da aprendizagem, estratégia utilizada pela professora cooperante como forma de dar um acompanhamento mais assíduo e individualizado a estes alunos. Esta organização do espaço da sala de aula não era do total agrado da professora cooperante nem do par pedagógico, pois não permitia que as crianças trabalhassem de uma forma tão colaborativa em grande grupo como a disposição em "U" permitia, dificultando a visão de uma forma holística e a comunicação em grande grupo, o que constituía uma adversidade para o processo de ensino e aprendizagem de uma forma cooperativa e colaborativa. A mudança da forma escolar e das suas metodologias de aprendizagem tradicionais, só é possível através do repensar dos ambientes educativos (Nóvoa, 2018).

Relativamente às práticas educativas observadas, realça-se um uso recorrente a fichas e ao manual escolar o que constitui um fator de desmotivação, o que estrutura uma ideia falsa nos alunos de que só aprendem e se desenvolvem por meio da realização de fichas e dos manuais escolares. Considerando fundamental o par pedagógico através das ações desenvolvidas, a desmistificação desta ideia-problema na mente das crianças, constituindo a base do Projeto de Intervenção, como descrito no Capítulo III. Sendo evidente um esforço por parte da professora cooperante para se desviar desta metodologia tradicional em certos momentos, através da articulação curricular entre as várias componentes, da promoção de práticas que visassem o desenvolver da autonomia dos alunos, respeitando os seus interesses e necessidades e fazendo um uso dos recursos tecnológicos, tornando assim as suas aprendizagens mais significativas e lúdicas, aproximando-se mais de um paradigma socio-construtivista, "o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor" (Dewey, 2010, p.49).

As interações professor-aluno presenciavam-se como uma boa relação de respeito mútuo, de afetos, interajuda, contribuindo para um desenvolvimento holístico da criança, na base de um ambiente educativo saudável e enriquecedor para a sua formação. As interações e relações estabelecidas são um ponto crucial para o bom desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, pois "quanto mais numerosas e profundas as afinidades maior probabilidade de uma criança ou jovem ser bem sucedido escolarmente" (Grácio, 2004, p.61).

Por fim, no tocante ao processo avaliativo, as estratégias utilizadas pela professora titular consistiam em: avaliações diagnósticas, com o objetivo de conhecer os conhecimentos prévios das crianças e as suas necessidades individuais; avaliações formativas, principalmente através do recurso a fichas de trabalho e a posterior correção das mesmas e avaliações sumativas, também sobe a forma de fichas, mas de avaliação com o objetivo de classificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no final de cada trimestre.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada, na valência da Educação Pré-Escolar ocorreu num centro escolar pertencente ao agrupamento anteriormente descrito e concretizado na sala três

do mesmo. No que concerne à caracterização do grupo, este era composto por 19 crianças: 6 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Apresentando uma heterogeneidade relativamente à faixa etária das crianças, compreendendo-se entre os 4 e os 6 anos de idade, uma vez que esta opção pedagógica relativamente à composição etária visa a "interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos [e] é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Ao longo do período de observação realizado no contexto, constatou-se que a heterogeneidade do grupo se revela também relativamente ao desenvolvimento da criança, no que concerne ao desenvolvimento físico-motor, cognitivo e emocional, uma vez que a criança se desenvolve num conjunto de interações que estabelece com o meio, influenciando e sendo influenciada pelo mesmo (Bronfenbrenner, 1979). Devido à atual situação pandémica que vivemos, destacaram-se ainda três crianças que só voltaram a retomar a atividade letiva no mês de abril, pois não frequentaram nos meses anteriores devido à pandemia, por terem doenças associadas e por viverem com familiares que pertencem a grupos de risco. Salienta-se também a criança R., referenciado com NAS, pois apresentava um atraso global a nível psicomotor, sendo referenciada com algumas características do espetro de autismo.

No que concerne à caracterização e envolvimento do grupo, segundo o Plano Curricular do Grupo (PCG) e durante as duas semanas de observação, constatou-se que de um modo geral este era um grupo assíduo e pontual, constituído por crianças muito participativas que se envolviam com entusiasmo nas atividades que realizavam, na sua generalidade não tinham dificuldade em expressar os seus sentimentos e emoções; apresentavam uma boa articulação discursiva, destacando apenas as crianças, K., I.L. e M.L. que apresentavam uma maior dificuldade no que concerne à capacidade de comunicação e expressão oral, demonstrando um grande interesse em partilhar as suas experiências diárias com os colegas e eram capazes de manusear e manipular diferentes materiais e utensílios. Relativamente aos seus interesses e motivações, embora apresentassem uma forte relevância por ambas as áreas de conteúdo, realçava-se um forte interesse pela pintura, pelo jogo e pela área do Conhecimento do Mundo, despertando muito a curiosidade pelo mundo que as rodeia. No que concerne às dificuldades, estas tiveram um maior enfoque ao nível da área de Formação Pessoal e Social, na realização de atividades de forma colaborativa e na negação da aceitação da opinião do outro, entrando muitas vezes em conflito com os colegas, de entre as quais se destacavam as crianças K., G., L. e T., isolando-se muitas vezes do restante grupo, principalmente quando se encontravam em atividade livre. Revelando-

se essencial fomentar nestas crianças um maior desenvolvimento ao nível destas dimensões, uma vez que é essencial que as crianças aprendam a partilhar e escutar o outro, desenvolvendo uma consciência de si como um sujeito que aprende fomentando o respeito pelo outro e pela sua opinião, essencial para a sua convivência democrática (Lopes da Silva et al., 2016). Dado que o centro do ato educativo é a criança, e é em torno dos seus interesses e necessidades que são planificadas as ações educativas a desenvolver, todos estes aspetos aqui elencados foram tidos em consideração nas ações desenvolvidas descritas ao longo do Cap. III, com o objetivo de sustentar e fundamentar as mesmas.

Posto isto, no que concerne ao agregado familiar das crianças, era constituído na sua maioria por três ou quatro elementos, uma vez que as mesmas viviam com ambos os progenitores, destacando apenas três que viviam em famílias monoparentais. Revelando-se de um modo geral um contexto familiar estável e seguro, propício para um bom desenvolvimento da criança. Era notório o envolvimento dos familiares e a sua participação nos projetos desenvolvidos ao longo do ano, sendo este envolvimento e participação evidente através da relação que a educadora cooperante procurava manter com as famílias, realizados através de trocas informais, como telefonemas, momentos planeados e reuniões, informando-os sobre os projetos a desenvolver e pedindo o seu auxílio e colaboração sempre que possível, de reuniões presenciais, de partilhas recorrentes através de registos fotográficos dos trabalhos realizados pelas crianças e da frequente troca de emails entre ambos, uma vez que "os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28) e por isso devem estar interligados e ativos no processo educativo, onde "a família educa a criança consoante os seus padrões culturais e sociais, enquanto o JI fornece continuidade à educação familiar " (Godinho, 2016, p. 12). Assim sendo, ressalta-se a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo esta complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, art.2º), tal como citado no Cap.I.

Concomitantemente, também as relações que se estabeleceram entre os diferentes intervenientes se revelaram a base do processo educativo e por sua vez um ponto essencial para o desenvolvimento da criança, tendo o educador o papel fundamental de proporcionar essas

relações de forma recíproca, fomentando o espírito colaborativo e de interajuda, uma vez que "a relação que o/ a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Para além das relações entre crianças, criança / adulto e pais/familiares, é deveras importante realçar as relações entre os profissionais e o trabalho em equipa, evidentes no contexto educativo, realizado através de reuniões diárias que ocorriam entre a educadora cooperante e o par pedagógico, nos encontros semanais entre as educadoras da instituição, como forma de reflexão e partilha mútua das ações pedagógicas desenvolvidas, uma vez que "esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29) e nos encontros entre os profissionais dos diferentes níveis educativos, garantindo o desenvolvimento de uma ação articulada, pois cabe a "toda a organização educativa garantir a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29), uma vez que "o diálogo é o método aplicável para ajudar a reflexão, enriquecer as propostas, [e] levantar soluções" (Niza, 2012, p.42).

Uma das dimensões fundamentais inseridas na organização do ambiente educativo é a organização do tempo, dispondo sempre de um caráter flexível na rotina pedagógica planeada neste contexto em conjunto pela educadora e pelas crianças, uma vez que para o bom desenvolvimento da criança é "fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer" (Bilória & Metzner, 2013, p.2). Assim sendo, destacam-se as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), como apoio às famílias, que decorriam no período das 7h 30min. até às 9h e das 15h 30min. até às 19h, sendo frequentadas por apenas duas crianças do grupo e asseguradas pela Câmara Municipal do agrupamento, onde a equipa que assegurava esta componente era constituída por uma professora e duas assistentes técnicas, uma vez que as suas atividades são supervisionadas e acompanhadas pelas Educadoras de Infância como previsto no Decreto-Lei nº147/97, de 11 de junho regulamentado através do Despacho nº12591/2006, de 16 de Junho.

A rotina diária da sala, iniciava-se às 9h com o momento do acolhimento, sentando-se as crianças ao redor da mesa, em formato oval, que se encontrava no centro da sala, para cantar os bons dias, uma vez que esta disposição das crianças permitia uma visão global do grupo,

fomentando o diálogo e o trabalho colaborativo entre as mesmas. De seguida, seguindo a ordem alfabética dos nomes das crianças era indicado o nome da criança a exercer a função de chefe do dia, responsável por algumas tarefas. Ao chefe cabia também a função de preencher o quadro metereológico, onde com a ajuda da docente e/ou do par pedagógico indicava o tempo, o dia da semana e o mês em que se encontravam. Posteriormente a este preenchimento do quadro, as crianças cantavam a música do tempo e de seguida era realizado em grande grupo um momento de partilha e reflexão sobre os acontecimentos da semana, bem como as atividades a realizar ao longo do dia, uma vez que se considera essencial o reconhecimento da criança como agente do seu processo educativo, bem como "o direito de ser ouvida nas decisões que lhes dizem respeito [assim sendo, o docente] confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p.16).

A seguir, eram realizados os momentos de higienização, lanche, momentos de jogo espontâneo no exterior e de atividades livres nas áreas, constituindo-se importantes momentos que formavam uma parte integrante da rotina diária do grupo. Posteriormente, eram realizadas atividades que partiam da identificação das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Entre as 12h às 13h 30min. era a pausa para o almoço, retomando pelas 13h 30min. com um momento de relaxamento, onde as crianças se deitavam no tapete da sala e descansavam escutando uma música calma, dado que "o barulho em meio ao silêncio, leva as crianças a aperfeiçoá-lo: a repetição do exercício é capaz de levar qualquer um a uma educação exterior das ações — e tão perfeita que seria impossível consegui-la através de ensinamentos externos" (Montessori, 1984, p.139), seguido de atividades propostas e/ou jogo pelas áreas de interesse. Por fim, às 15h 30min. terminavam as atividades letivas para as crianças que não frequentam as AAAF. Ademais salientam-se não só as rotinas diárias mas também semanais, evidentes às segundas-feiras da parte da manhã, onde as crianças à vez partilhavam com o grande grupo o que fizeram durante o fim de semana e às terças-feiras da parte da tarde, com a atividade de educação física. Uma vez que, tanto as rotinas diárias como semanais, são essenciais no dia a dia da criança e correspondem à prevenção e organização temporal, de forma estruturada e flexível "em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem" (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Assim sendo, no currículo High-Scoope "criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer

com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (Oliveira- Formosinho, 2013, p.87).

Salienta-se ainda a importância da permeabilidade entre os vários espaços educativos, onde as rotinas se realizavam tanto no espaço interior como no exterior, sempre que possível, uma vez que se considera o espaço exterior tão rico como o espaço interior, constituindo um importante espaço educativo, pelas oportunidades educativas que oferece, defendendo a ideia de que "se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Posto isto é necessário proceder-se a uma descrição e reflexão acerca da organização do espaço educativo neste contexto, dado que a organização da sala reflete as intenções educativas do educador, bem como as dinâmicas de grupo a serem desenvolvidas, beneficiando sempre de um caracter flexível e ajustável às necessidades do mesmo, sendo as crianças agentes participativos e ativos nessa organização. Assim sendo, o ambiente pedagógico caracterizou-se por possuir uma "textura delicada e dinâmica formada pela interconectividade destas dimensões [e] tem como objetivo o desenvolvimento de identidades plurais e relações cooperativas, pertenças participativas, [e] explorações comunicativas" (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.43).

No que concerne ao espaço interior, caracterizou-se por ser um espaço com muita luminosidade, uma vez que uma das paredes da sala se encontrava totalmente envidraçada, o que permitia a passagem de luz natural para dentro da mesma, ao longo de todo o dia. No interior da sala foi possível observar também, uma parede revestida com armários, onde se arrumavam capas com arquivos dos trabalhos realizados pelas crianças, vários materiais de escrita e pintura, assim como materiais e jogos didáticos, objetos de limpeza, bolachas, leite, etc. e um lavatório com espelho, onde, sempre que necessário as crianças faziam a sua higienização sem sair da sala. No que concerne aos recursos digitais, a sala dispunha de um computador, no qual a educadora recorria frequentemente nos momentos de relaxamento. É importante realçar que o espaço se encontrava organizada segundo o modelo High-Scope, dividido segundo seis diferentes áreas: " a área do acolhimento"; "a área do faz de conta/ jogo dramático"; "a área da biblioteca"; "a área da escrita/ artes visuais"; "a área dos jogos de mesa" e a "área das construções", ajustável às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças do grupo, uma vez que esta divisão do espaço em diferentes áreas, permitiu o desenvolvimento na criança de diferentes aprendizagens

curriculares e "além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas" (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 83) que promoveram nas crianças várias oportunidades de descoberta, com recurso a uma diversidade de materiais.

Relativamente à "área do acolhimento", esta situava-se no centro da sala, numa disposição de mesas em formato oval, onde as crianças cantavam os bons dias todas as manhãs; faziam a eleição do chefe; ouviam histórias, lengalengas; cantavam; conversavam; planificavam; e avaliavam as atividades em grande grupo. Uma vez que, esta disposição permitia uma visão global do grupo, fomentando o diálogo e o trabalho colaborativo entre as crianças, desenvolvendo assim quatro componentes fundamentais ligadas à área de Formação Pessoal e Social: a progressiva construção da sua identidade e da autoestima; o desenvolvimento da independência e autonomia; a consciencialização de si como um sujeito que aprende e o desenvolvimento da sua convivência democrática com o outro. Dado que, é através das interações com o grupo que as crianças " vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros" (Lopes da Silva et al., 2016, p.37). No que diz respeito à "área do faz de conta/jogo dramático", esta encontrava-se dividida em duas partes: a cozinha e o quarto. Na cozinha e quarto evidenciavam-se vários objetos de plástico, de madeira, bonecas, vestuários, mobiliário, permitindo que as crianças brincassem e associassem aos utensílios de uma cozinha e quarto real. Sendo que, segundo Hohmann & Weikart (2007), "as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os [educadores] constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar" (p.98). Visando a participação das crianças em atividades de jogo simbólico, imitando os papeis que observam os adultos a desempenhar no seu dia-a-dia. Fomentando nas crianças o desenvolvimento de competências básicas, tais como: a linguagem oral; a interação com o outro; o respeito pelo outro; a autoestima; e a capacidade de iniciativa e autonomia. A "área da biblioteca" beneficiava de uma estante com vários recursos como: livros de vários temas, enciclopédias, revistas, jornais informativos e um dicionário, expostos num estante à disposição das crianças, uma mesa e três puffs, situada junto da parede envidraçada, favorecendo de bastante luminosidade. Nesta área as crianças desenvolviam competências como a imaginação e criatividade; o gosto pela leitura; o interesse pelo código escrito; enriquecimento da linguagem oral; e a capacidade de comunicação e expressão. No tocante à "área da escrita/artes visuais", esta dispunha de materiais como: folhas de vários tamanhos e cores, estojos individuais, lápis de cor de várias grossuras, de carvão, de cera,

marcadores, esferográficas de várias cores, borracha, tesouras, cola, cavalete, tintas, copos, pinceis e trinchas. Na realização de atividades nesta área a criança desenvolvia o seu sentido estético e artístico; a responsabilidade e a autonomia; e a destreza motora através de realização de atividade como desenhar, recortar, colar, pintar e modelar. Por fim, na "área dos jogos de mesa" e na "área das construções" encontravam-se presentes recursos pedagógicos e didáticos como: dominós, puzzles, enfiamentos, jogos de associação, jogos de encaixe, ímanes, legos, blocos de encaixe, animais, jogos em tamanho grande de enfiamento, e outros jogos variados. Através da exploração destas duas áreas as crianças desenvolviam competências como: a coordenação óculo-manual; a motricidade fina; a classificação e a seriação; o respeito pelos outros; e o trabalho colaborativo, entre outras. Nas paredes da sala, encontravam-se afixados vários trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano, sendo colocados de acordo com as atividades e o projeto a desenvolver no momento, uma vez que "o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Constituindo assim em Reggio Emília um importante espaço "temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os [educadores] produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam", desempenhando importantes funções pedagógicas (Lino, 2013, p.123).

No que concerne ao espaço exterior este era explorado pelas crianças maioritariamente depois do lanche da manhã e da hora do almoço, realizando atividades de jogo espontâneo, uma vez que este espaço se revela escasso a nível de recursos para a sua exploração, aspeto que o par pedagógico teve em consideração durante a PES, visando o seu enriquecimento, tornando-o assim um espaço exterior mais enriquecedor do ponto de vista pedagógico para o desenvolvimento das crianças, envolvendo-as numa perspetiva ativa na sua dinamização e transformação. Dado que, o espaço exterior é um espaço de forte valorização e preferência das crianças, o que se deve ao cansaço que manifestam pelos ecrãs tecnológicos e a necessidade que as crianças apresentam de brincar no exterior. Posto isto, é essencial que mais do que nunca os educadores privilegiem o espaço exterior, visto em Reggio Emilia, tal como mencionado no Cap. I do presente relatório, como uma continuidade do espaço interior (Formosinho et al., 1998), como "um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas" (Lopes da Silva et al., 2016, p.27) que oferecem, constituindo um espaço de libertação da criança, onde elas

têm a oportunidade de fortalecer a sua atividade física ao ar livre e contactar com o mundo exterior.

2.4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Ser um profissional da educação requer uma formação constante e sistemática, discernindo a "experiência educativa enquanto praxis problematizadora e transformadora, ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada" (Carr, 2007; Freire, 2003 citado por Vieira et al., 2013, p.2634), procurando corresponder aos propósitos educativos emergentes de cada contexto educativo, através de uma postura observadora e crítica sustentada "na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa" (Decreto-Lei nº241/ 2001 de 30 de agosto). De acordo com Vieira et al. (2013), o processo investigativo é crucial no desenvolvimento das práticas educativas e dos projetos possuindo uma elevada relevância na formação inicial à prática profissional, formando docentes investigativos e reflexivos, através da "fundamentação da prática de ensino na investigação" (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, p. 1321). Segundo Coutinho (2014), investigar significa procurar e para a procura ser investigativa, o investigador recorre a duas perguntas: "qual é o meu problema?" e "que devo fazer?", que originam o processo investigativo de cada área científica. A investigação educativa traduz-se então num processo sistemático, flexível e objetivo, onde são refletidos os problemas emergentes da prática educativa, que pressupõem "um conjunto de metodologias, métodos, e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação" com o objetivo de transformar e aperfeiçoar as ações educativas, através da "dialética entre investigação e acção" (Lopes da Silva, 1996, p.7).

Posto isto, e segundo Frison e Simão (2011), a obtenção de uma postura reflexiva sustentada na investigação favorece uma melhor compreensão das ações educativas, "onde os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando" (Vieira et al., 2013, p.2644), mantendo uma postura investigativa perante as suas ações, o que os aproxima a uma Metodologia de Investigativa – Ação. Tendo como ponto de partida a observação no contexto de uma problemática que se pretende resolver, a planificação das suas ações educativas, a ação e avaliação reflexiva que permite a recolha de informação que visam um melhoramento das práticas posteriores e o recurso ao pensamento reflexivo antes, durante e

após a ação "no plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência" (Dewey, 2010, p.34). Prática e reflexão estão intimamente ligadas no âmbito educacional, uma vez que é nos diferentes contextos e práticas educativos que o docente encontra "inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir" (Coutinho et al., 2009, p.358).

A MIA foi a metodologia de preferência relevante utilizada ao longo do período na PES devido à sua afirmação como "a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais" (Coutinho et al., 2009, p.356) atuando como "uma forma de pesquisa que ocorre, no lugar da ação, [que] é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo" (Cardoso, 2014, p.11). Esta metodologia utilizada ao longo da PES caracteriza-se pelo seu cariz interpretativo, qualitativo e descritivo onde o processo de mudança se faz acompanhar "por uma reflexão sistemática, que se apoia na recolha e tratamento organizados da informação sobre a evolução da situação, o que permite não só a adequação da ação, mas também a avaliação do processo e dos efeitos" (Lopes da Silva, 2013, p.299). Todo o processo investigativo, foi realizado de forma cíclica seguindo as várias etapas previstas na metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão, através da recolha de instrumentos adequados a cada uma delas. Relativamente à primeira etapa, designada por observação, privilegiada ao longo da PES através de uma observação participante, que permitiu ao docente a sua integração no meio, uma observação detalhada do contexto, bem como a recolha de informação relevante e pertinente referente ao mesmo, "orientados por uma observação e um registo organizados, que vão sendo interpretados à luz dos conhecimentos profissionais e científicos de que se dispõe, que se vão alargando, para enquadrar as opções tomadas e aprofundar o sentido da prática" (Lopes da Silva, 2013, pp. 298-299). Para a recolha de informação foram utilizados em ambos os contextos, um conjunto de instrumentos de observação: grelhas de observação, guião de pré-observação e um diário de formação. No diário de formação era realizado o registo das conversas formais e informais entre pares, com as crianças, entre crianças e com os docentes cooperantes, através da transcrição de diálogos, entre outros; procedia-se também aos registos de observações diretas consideradas relevantes; registava-se a análise de documentos do PTT e das fichas de trabalho dos alunos. Considerando

esta primeira etapa, a observação, fundamental para a recolha e tratamento da informação observada e recolhida nas planificações das ações a serem realizadas.

No tocante à etapa da planificação foram utilizadas duas matrizes de grelhas de planificação para ambos os contextos, uma destinada à EPE e outra ao 1º CEB. No que concerne à matriz da grelha de planificação do 1º CEB, que serviu de modelo base para todas as planificações das ações desenvolvidas na prática educativa, inicialmente era realizada uma contextualização onde se encontravam evidenciadas as necessidades, interesses e dificuldades dos alunos. Posteriormente e tendo em consideração as evidências anteriores eram elencados os objetivos que se pretendia que os alunos atingissem no decorrer daquela semana, dia, aula ou atividade. Seguindo-se um mapa de articulação de conteúdos onde constavam as áreas a serem trabalhadas assentes nos diferentes domínios, subdomínios, conhecimentos, capacidades e atitudes, demonstrando a articulação existente entre as mesmas. Expresso numa tabela, e com a finalidade de atingir os objetivos elencados anteriormente evidenciava-se um conjunto de ações estratégicas, num tempo determinado, os recursos a serem utilizados bem como os descritores do PASEO a serem trabalhados. Por último, surgia a grelha de avaliação onde através do seu preenchimento o par pedagógico evidenciava e refletia se os alunos conseguiram alcançar os objetivos pretendidos, bem como um *feedback* das ações estratégicas e dos recursos utilizadas, com o objetivo de melhorar em práticas futuras algumas dificuldades emergentes. No que concerne à grelha de planificação da EPE, esta era realizada semanalmente em coadjuvação entre o par pedagógico e a docente cooperante, beneficiando sempre de um carácter flexível, realizada a partir da identificação das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas nas crianças do grupo, provenientes das observações realizadas no contexto. Posteriormente eram definidos objetivos a desenvolver, tendo em consideração a reflexão retrospetiva realizada anteriormente, acerca das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas. Por fim, procedia-se à apresentação das atividades a desenvolver ao longo da semana, tendo como o enquadramento as decisões pedagógicas nas várias áreas/ domínios de conteúdo; a organização do espaço; a organização dos materiais; e a organização do grupo. Terminando com os responsáveis pela dinamização das atividades propostas. Inerente à planificação encontramos a terceira etapa da MIA, a ação. Pois é através do caracter flexível da planificação e do *feedback* da mesma, que é possível reajustar e melhor as ações educativas, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e respeitando o ritmo individual de cada uma.

A última etapa da MIA, a reflexão, desenvolve-se de modo transversal a todas as etapas anteriores através de uma postura reflexiva do docente antes, durante e após a ação. De onde se destacam as narrativas individuais e colaborativas, as Orientação Tutorial (OT), os seminários e as reflexões pós-observação realizadas no contexto de estágio. As narrativas individuais traduziram-se em importantes momentos de "auto-reflexão e auto-análise" (Nóvoa, s.d.b, s.p.), fundamentais para a construção do conhecimento a nível profissional e desenvolvimento das atitudes e capacidades pessoais, permitindo que o docente realize uma reflexão individual e pessoal, confrontando ideias, interações e práticas com o seu próprio eu, pois "através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação" (Reis, 2008, p. 4). As narrativas colaborativas, "entre os atores de formação, é percepcionada como um meio privilegiado para aceder à compreensão do modo como cada um pensa e interpreta as experiências vividas nos contextos educativos" (Ribeiro et al., 2007, p.3115). Sendo deveras importantes para a reflexão após a ação, pois permitem um confronto de ideias entre os vários intervenientes (par pedagógico, docentes cooperantes e supervisoras institucionais) indispensáveis para a reflexão sobre a prática. Contribuindo para o enriquecimento de práticas futuras, profissional e pessoal, levando à aceitação e ao respeito pela opinião do outro. Estas narrativas colaborativas permitem assim desenvolver dimensões ao nível do saber-fazer, saber-ser, saber-estar e saber-transformar. No que concerne às OT, seminários e momentos de reflexão pós-observação, consideraram-se também importantes momentos de reflexão antes da ação e após a ação, pois neles foi exercida uma reflexão com as supervisoras institucionais e docentes titulares para e sobre a prática, tornando-a assim mais enriquecedora. Segundo Arends (1995 citado por Reis, 2008), "a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do [docente] para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas" (s.p.), a construção do conhecimento só poderá ser comprovada e testada se o docente analisar e reflectir de modo crítico sobre a sua prática, melhorando-a e eliminado eventuais falhas. Olhar crítico e reflexivo tido em consideração pela díade ao longo das práticas educativas, descritas no Capítulo III.

3. CAP. III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O capítulo que se segue destina-se à descrição e reflexão das ações desenvolvidas durante o período de prática educativa, sendo apoiada pelo enquadramento teórico e legal que evidenciamos ao longo do Capítulo I. É importante realçar que as práticas desenvolvidas tiveram sempre em consideração o contexto e as metodologias de investigação utilizadas, descritas no Capítulo II. O presente capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, um destinado às ações desenvolvidas no contexto do 1º CEB e outro reservado para as ações desenvolvidas no contexto de EPE, onde serão descritas, analisadas e refletidas algumas atividades realizadas durante a PES, espelhando todo o processo e citando algumas intervenções realizadas pelas crianças.

As ações desenvolvidas durante a PES apoiaram-se numa paradigma socio-construtivista, que coloca a criança no centro de todo o processo ensino-aprendizagem, procurando dar resposta aos interesses e colmatar as dificuldades de todos os envolvidos, sendo por isso necessário a "utilização de estratégias de diferenciação" (Santana, 2000, p.30), recorrendo a práticas inovadoras que envolvem a criança numa metodologia ativa (Capítulo II). No sentido de desenvolver atividades inovadoras são potencializados um conjunto de métodos, técnicas e atividades de ensino e aprendizagem, "para orientá-los, o professor [e educador] recorre[m] a métodos (no sentido mais amplo) e técnicas (no sentido mais específico)" (p.14) sendo todas as práticas sustentadas pelo o quadro teórico e legal (Capítulo I), considerando como fundamental o seguimento de três " etapas de previsão e execução do método de ensino, além de outras, o planejamento, a prática e a avaliação" (Rangel, s.d., p.17). Deste modo, a Prática Educativa Supervisionada tem um papel fundamental na formação de futuros docentes, beneficiando de uma supervisão que orienta o futuro docente desenvolvendo-o a um nível global pois, "os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento" (Tardif, 2000, p.7).

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Todas as ações desenvolvidas no 1º CEB, deixaram a visão de uma aprendizagem baseada num "processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal" (Pinto, 2007, citado por Santos, s.d., s.p.). Tendo como base ao longo de todas as práticas desenvolvidas o ciclo, observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, " 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" (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). Desenvolvendo uma metodologia de investigação ao longo de todo o processo educativo, numa atividade constante de reflexão, exercendo uma ação reflexiva antes, durante e após a ação, como se encontra explicitada no Capítulo II.

Tal como evidenciado ao longo do Capítulo I, e segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o professor possui o importante papel de flexibilizar, gerir e articular o currículo, de modo a proporcionar aprendizagens significativas para os seus alunos, aprendizagem esta que "ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para (os) seus próprios objetivos" (Moreira, 1942, p.142). Permitindo que os mesmos se envolvam de modo global durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Para isso e segundo Rangel (s.d.), ao docente cabe a escolha de um "caminho" ao qual chamamos de método, sendo que é essencial que a escolha desse método seja feita de "acordo com o aluno, suas características cognitivas e escolares, com o conteúdo, sua natureza, sua lógica, e com o contexto" (p.10). Onde foram utilizadas várias metodologias, que visavam o desenvolvimento nos alunos de competências curriculares e transversais, "a diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias" (Rangel & Gonçalves, 2011, p.26). Sendo que é importante que dentro da sala de aula sejam proporcionadas e encontradas "oportunidades para aprender e as condições para [os alunos] se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação" (Decreto-Lei nº54/2018, artigo 5º, p. 2921), incentivando o "desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania" (Santana, 2000, p. 31).

Foram então desenvolvidas durante a PES no 1º CEB práticas que visaram um "ensino dirigido a todos", desenvolvendo uma diferenciação pedagógica interna, isto é, realizada dentro da sala de aula, que passava pelo ajuste de "práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas

características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos" o que solicitou uma análise aprofundada do contexto e o "conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino" (Santos, s.d., p.3). Procurando assim que todos os alunos se desenvolvessem como um todo, de uma forma holística (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro) desenvolvendo várias competências curriculares de forma transversal e articulada, procurando atenuar algumas necessidades e dificuldades existentes na turma.

A Metodologia de Investigação-Ação, explicitada no Capítulo II, teve um papel fundamental nas ações desenvolvidas e no surgimento de um projeto verdadeiramente intencional, como refere Kilpatrick (2007), que veio a ser desenvolvido no decorrer destas práticas. Assim, a realização deste projeto partiu de uma questão-problema, pois "o método do projecto inclui logicamente o método do problema como caso específico" (p.27), levantada por uma aluna, no dia seguinte à primeira intervenção realizada pela díade, aluna S.: "Professora, reparou que nós ontem não trabalhámos, só fizemos jogos?"; Professora Estagiária: "Então, tu através do jogo não trabalhaste as áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio?"; aluna S.: "Sim, mas para mim isso não é trabalhar professora, para mim trabalhar é fazer fichas". Depois deste diálogo, a díade investigou e apercebeu-se que a grande maioria dos alunos pensava da mesma forma, atribuindo o significado de trabalho e aprendizagem à realização de fichas, devido ao facto da realização das mesmas ser constante. Surgiu assim, a questão-problema "Será que só trabalhámos quando fazemos fichas?", que teve como base "a consideração de situações reais relativas ao contexto e à vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento" (Barbosa & Moura, 2013, p.61).

Segundo Kilpatrick (2007), o ato intencional consiste em "solucionar alguma dificuldade intelectual, resolver um problema" (p.26), posto isto, procedeu-se assim numa primeira fase a uma recolha de informação, através da observação e da realização de uma entrevista informal à professora cooperante, de onde se destacou uma maior dificuldade dos alunos referente à área curricular de Português e o seu forte interesse pelas jogos e pelas histórias, evidenciando alguma dificuldade na escrita e organização estrutural das mesmas, o que permitiu ter um maior conhecimento sobre as motivações, conhecimentos prévios e dificuldades das crianças, uma vez que "o planejamento inclui diagnóstico e fundamentação, ou seja, para planejar é preciso conhecer o contexto ao qual o planejamento se aplica e é preciso estudar, fundamentar o planejamento" (Rangel,s.d.,p.17). Assim sendo, a díade considerou deveras importante a desmitificação na mente

das crianças desta ideia de trabalho baseado em fichas e tendo em conta os interesses dos alunos pelo jogo e pelas histórias, e as dificuldades que a maioria manifestava ao nível da área Português. Surgiu assim, o projeto intitulado por "Micro contos em Cartas", cujo o seu processo seguiu "quatro fases essenciais: intenção, planejamento, execução, e julgamento" (Barbosa & Moura, 2013, p.61).Tendo como finalidade, através de todas as etapas desenvolvidas, que todas as crianças fossem capazes de criar os seus próprios micro contos, desenvolvendo assim competências para a perceção de que através do jogo, algo que as motiva e suscita interesse, estavam a adquirir aprendizagens de uma forma transversal e lúdica. O desenvolver de um projeto no contexto educativo é deveras importante pois, "rompe com a tradição, com as convicções profundas e os *cânones* interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)" (Rangel & Gonçalves, 2011, p.22).

O projeto dividiu-se assim em quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento; execução; e divulgação e avaliação (cf. Figura 1). Numa primeira fase foi definido o problema como descrito anteriormente. Procedeu-se então à segunda fase onde foram desenvolvidos, ao longo das ações, vários jogos, de modo a compreender quais aqueles que mais iam ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, e que mais os motivavam e envolviam, "Dewey considerava que os projetos realizados por alunos demandam necessariamente a ajuda de um professor que pudesse assegurar o processo contínuo de aprendizagem e crescimento" (Barbosa & Moura, 2013, p.61). Sendo que é importante referir que existiu uma adaptabilidade dos mesmos para as crianças que beneficiavam do Apoio Educativo, bem como para o aluno com NAS, no que concerne às atividades psicomotoras. Foram então ao longo das práticas desenvolvidos jogos dramáticos, jogos de puzzle, jogos online e jogos de cartas, uma vez que, para proporcionar um desenvolvimento significativo às suas crianças, cabe ao professor prosperar nas suas práticas, sendo estas "heterogênea[s] ou heterónoma[s] no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados" (Tardif, 2000, p.15).

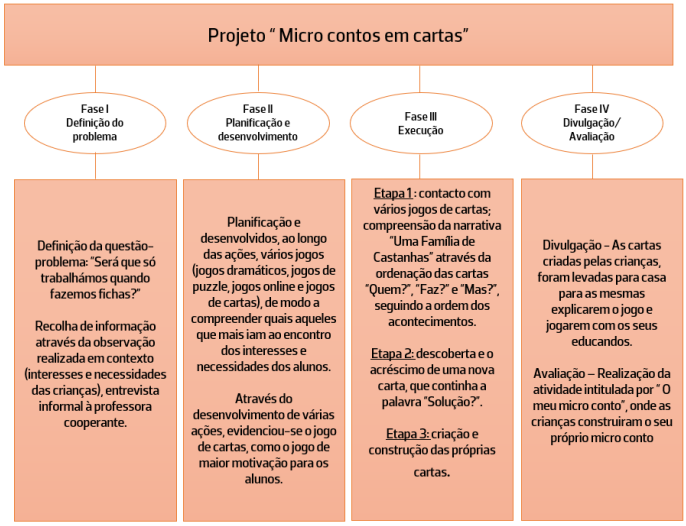


Figura 1 – Explicação das fases do projeto "Micro contos em cartas"

Assim sendo, destaca-se uma das ações desenvolvidas no dia 11 de Novembro, dia em que se celebra o Magusto, sendo colocada a questão "O que sentem as castanhas?", questão esta que desafiou a criatividade das crianças e a sua capacidade empática, mas também cativou o entusiasmo e o envolvimento. Segundo Miranda (2007) "uma aprendizagem efectiva deve exigir esforço e manter os alunos empenhados na realização das tarefas" p.45). Por conseguinte, procedeu-se à visualização de uma história online, criada pela díade intitulada por "Uma família de castanhas", e partindo da história, foram articuladas, trabalhadas e desenvolvidas, várias áreas curriculares. Através da exploração e análise da história, os alunos desenvolveram o conceito gramatical de determinante artigo definido e indefinido, desenvolveram o conceito de numerais ordinais, até ao décimo, onde foi construído um cartaz e posteriormente afixado na sala. Recorrendo aos jogos, criados para o efeito em aplicação interativa adequada levou-se os alunos a consolidarem saberes de diferentes áreas do currículo, (Jogo Quiz (wordwall)- https://wordwall.net/pt/resource/6450709/jogo-dos-artigosdefinidos-e-indefinidos); (Jogo palavra faltante (wordwall) -https://wordwall.net/pt/resource/6449355/coloca-os-artigosdefinidos-e-indefinidos-no-local-correto) e (Jogo palavras cruzadas (wordwall) - https://wordwall.net/pt/resource/6454334/n%c3%bameros-ordinais). Como os alunos só tinham acesso a um computador, as professoras estagiárias solucionaram uma estratégia, que permitisse que todos os alunos se envolvessem de forma plena na atividade. Assim, as atividades decorreram em grande grupo, e à vez, sendo que os alunos se dirigiam para o único computador disponível na sala de aula, enquanto os restantes realizavam a atividade em suporte físico. A

seleção do aluno a realizar a atividade no computador, constituiu um fator surpresa, pois esta foi feita através de uma roda gigante, que girando indicava qual o aluno a realizar a atividade no quadro, também elaborada pelas professoras estagiárias na aplicação wordwall, (https://wordwall.net/pt/resource/6394419/roda-m%c3%a1gica).

Durante a exploração das características e funções de cada personagem da história, as crianças desenvolveram o conceito de sentido, descobrindo e compreendendo que existem 5 sentidos, bem como os órgãos responsáveis e as suas funções. O jogo permitiu a consolidação de conhecimentos (https://wordwall.net/pt/resource/6579472/sentidos) e (https://wordwall.net/pt/resource/6588910/sentidos2). Segundo Rangel (s.d) "para a estruturação e a consolidação do conhecimento [é importante] utilizar a síntese e a revisão do conteúdo sobre o qual foi feito o tratamento metodológico" (p.18), como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos, os alunos realizaram um percurso no exterior. Foram formados grupos e a cada grupo foi entregue um cartão com pistas a seguir para a realização do mesmo, cada pista continha um desafio que remetia para o posto a seguir, onde os alunos trabalhavam os conhecimentos adquiridos sobre as outras áreas curriculares, pois "para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir" (Barbosa & Moura, 2013, p.55). A cada posto estava associado um sentido, realizando atividades de acordo com o mesmo, onde as crianças tiveram que usar o seu paladar para distinguir os diferentes sabores (doce e salgado), utilizar o olfato para distinguir diferentes cheiros (canela e açafrão), recorrer ao sentido do tato, para distinguir a diferença entre o quente e frio. Distinguir diferentes sons, por meio da audição ativa do sons produzidos através do manuseamento dos instrumentos musicais não convencionais, onde os recursos utilizados nesta etapa foram uma garrafa vazia com arroz dentro, remetendo para o instrumento musical maraca e uma garrafa de água vazia que produzia um som através da raspagem de um pau de madeira na lateral da mesma remetendo para o instrumento musical, reco-reco, sendo que é essencial "partir das vivências sonoro-musicais visando o seu domínio, com forte acentuação em actividades lúdicas, por forma a evitar situações de puro exercício que afastam as crianças" (M.E., 2004, p.68). E por fim a visão, onde numa fase inicial, as crianças visualizaram imagens de ilusão de ótica e de seguida, em pares, um aluno vendava os olhos enquanto o outro colega o guiava. Posteriormente, uma vez que este jogo tinha como objetivo a consolidação dos conhecimentos construídos, todas as experiências vivenciadas foram registadas pelos alunos, através de uma tarefa de registo e de reflexão que por meio das

atividades desenvolvidas permitiu uma educação para a cidadania, "a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade" (DGE, 2013, p.1).

Realça-se a importância da dinâmica do jogo, como se encontra explicitado no Cap.I, através do trabalho colaborativo, pois é algo que suscitava interesse nas crianças deste contexto e as motivava para a aprendizagem, tornando assim as suas aprendizagens mais enriquecedoras, destacando "uma participação ativa, voluntária e responsável do indivíduo" (Moreira, 1942, p.140). Desenvolveu-se então uma outra atividade, cuja a sua progressão seguiu os vários níveis referentes ao domínio cognitivo de Bloom: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação. Onde através da realização desta atividade as crianças, desenvolveram o património imaterial, construíram o conceito de provérbio e de números pares e ímpares, exploraram o recorte, a colagem e a pintura e produziram um discurso adequado ao tema ao longo de toda a atividade. Numa fase inicial recorreu-se ao diálogo, através do desafio inicial "Somos mais fortes se trabalharmos em conjunto?", levando os alunos a refletir sobre a mesma. As repostas a esta questão foram deveras importantes, pois permitiu às docentes compreender os conhecimentos prévios dos alunos (o que sei?), para posteriormente poder enriquecer as vivências e experiências dos mesmos (o que vou aprender?; como vou aprender?;porque vou aprender?). Posteriormente, procedeu-se à visualização de um pequeno vídeo, intitulado por " A União faz a força!". Onde previamente, se procedeu a uma preparação para o mesmo, através da chamada de atenção das crianças para algumas questão a ter em atenção durante o vídeo: as personagens, a ação, a reação das personagens perante a ação e o resultado. De seguida as crianças analisaram-no através do preenchimento de uma tabela, intitulada por "Tabela da Memória", uma vez que "se [a] nossa prática de ensino favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, estamos no caminho da aprendizagem ativa" (Barbosa & Moura, 2013, p.55). Quando os alunos terminaram a atividade de preenchimento da tabela foi feita uma exploração em grande grupo da expressão "A União faz a força!", através de um quiz realizado em grande grupo na aplicação wordwall (https://wordwall.net/pt/resource/6851284). Durante a realização do jogo as crianças foram "provocadas" sobre qual o nome que se daria a este tipo de expressões, chegando assim ao conceito de provérbio. Assim encontrámos os dois primeiros níveis do domínio cognitivo de Bloom, o conhecimento e a compreensão, onde o nível do conhecimento se dá quando o aluno

conhece o conceito de provérbio e o nível da compreensão, quando o aluno constrói a sua própria definição, sendo capaz de distinguir o conceito de provérbio de conceito de expressões populares e de expor por palavras suas em que consiste um provérbio.

Posto isto, segue-se o nível da aplicação, onde após esta descoberta, os alunos realizaram a atividade intitulada por "Provérbio, que me queres ensinar?", aplicando os conhecimentos construídos, através de um jogo de puzzle, onde as peças se encontravam baralhadas e os alunos tinham que as juntar, construindo o puzzle, seguindo a ordem: provérbio, imagem e ensinamento. Esta estratégia de aprendizagem baseada no jogo lúdico, através do recurso do puzzle revelou-se uma grande fonte de motivação e envolvimento dos alunos, uma vez que cada vez mais os alunos "se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem" (Fardo ,2013, p.3). É importante mencionar que esta atividade foi adaptada para os alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, sendo que estes receberam puzzles adaptados, retirando a parte do ensinamento do provérbio, uma vez que revelavam uma maior dificuldade a nível da leitura, não conseguindo ainda ler determinadas palavras, visando assim que os mesmos se conseguissem envolver de modo ativo e com entusiasmo na atividade proposta, tornando a sua aprendizagens enriquecedora e significativa. Posteriormente, procedeu-se à análise e correção das montagens dos puzzles, onde numa primeira fase, os alunos, verbalizavam a ligação que consideravam correta e só depois era revelada a resposta, uma vez que serve como forma de verificação e retrospeção do trabalho realizado, onde as crianças se confrontam consigo próprias e corrigem o seu trabalho verificando se realizaram a ligação correta ou o porquê de realizarem outra ligação, verificando-se um importante momento de partilha em grande grupo de análise e partilha de conhecimentos, considerando assim "que a aprendizagem é um processo (re)construtivo, cumulativo, auto-regulado, intencional e também situado e colaborativo" (Miranda, 2007, p.45). No decorrer desta momento de partilha foi exibido um cartaz, posteriormente afixado na sala, como forma de consulta sempre que necessário. De modo a estabelecer uma articulação interdisciplinar, interligando a área da Matemática com a área de Estudo do Meio, recorreu-se às personagens do vídeo "A União faz a força!" e partindo da questão colocada inicialmente: "Somos mais fortes se trabalharmos em conjunto?", as crianças descobriram e chegaram através da exploração do conceito da palavra conjunto, aos conceitos de números pares e ímpares. Verificando novamente aqui expresso, o primeiro nível cognitivo de Bloom, através do conhecimento dos conceitos matemáticos de número par e ímpar.

Posteriormente, com auxílio ao diálogo e ao recurso de um powerpoint construído pela díade, procedeu-se ao segundo nível, onde os alunos compreenderam, aprofundaram e exploraram os conceitos descobertos de números pares e ímpares, mobilizando assim um conjunto de "relações que podem ser mobilizados, de forma flexível, em diversos contextos" (Damião et al., 2013, p.4). De seguida foi construído, em conjunto com os alunos, um cartaz com os números pares e ímpares que, tal como o cartaz dos provérbios, foi construído com o intuito de ser consultado pelos alunos sempre que necessário, pois foi posteriormente afixado na sala de aula.

Como forma de aplicação destes conhecimento adquiridos, e em articulação com a área de Expressão Artística, os alunos realizaram um registo através de uma tabela no caderno diário, dos conteúdos aprendidos, utilizando o recorte, a colagem e a pintura, recorrendo à "manipulação e experiência com os materiais "(M.E, 2004, p.89). Esta atividade foi adaptada para o aluno que apresentava NAS a nível psicomotor, para que o mesmo a conseguisse realizar com sucesso. Verificou-se assim ao longo da realização desta tarefa que os alunos adquiriram os conceitos de números pares e ímpares, que foram capazes de fazer corresponder corretamente o número de imagens ao numeral cardinal representado e que conseguiram formar pares, "ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender" (Roger, 2010, p.33). Ainda no âmbito da aplicação, como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos, através de ações estratégias que visavam o envolvimento dos alunos numa metodologia ativa e socio-construtivista, trabalhando de forma cooperativa. Foi proposto aos alunos a realização de um jogo intitulado por "Jogo de cartas", que consistia num baralho de cartas virtual, criado na plataforma wordwall, e num baralho de cartas físico. O jogo foi realizado com recurso a tablets através da aplicação wordwall (https://wordwall.net/pt/resource/6827485/cartas-pares-e-%c3%admpares), em grupos de três, de modo a desenvolver o trabalho cooperativa e colaborativo, para que os alunos sentissem que ao trabalharem em conjunto tudo se torna mais fácil, remetendo para a questão colocada no inicio da aula "Somos mais fortes se trabalharmos em conjunto?", a cada elemento do grupo foi também entregue um conjunto de cartas manual.

O trabalho em equipa foi evidente ao longo de toda atividade, onde as crianças recorriam várias vezes ao diálogo para chegarem a um consenso de quem seria o primeiro a jogar. Uma vez que o jogo abrangia um conjunto de etapas a desenvolver e só através do diálogo, do trabalho em grupo, e da interajuda as conseguiriam ultrapassar, de modo a permitir a participação de todos os alunos envolvidos. Posto isto, as crianças chegaram a um consenso para saber quem seria o

primeiro elemento do grupo a clicar no baralho, baralho esse que lhes indicava qual a carta que tinham que procurar. Quando selecionada a carta a procurar todos os elementos do grupo de forma cooperativa procuravam-na e posteriormente encontrada, um outro elemento do grupo assinalava no verso (com um marcador), se o número representado na mesma correspondia a um número par ou ímpar. Sendo que, o grau de dificuldade foi aumentando, passando os alunos de observar numa primeira etapa um ou dois numerais para realizar a adição entre duas parcelas. Permitindo o desenvolvimento do cálculo mental, verificando se o resultado correspondia a um número par ou um número ímpar e assinalar, uma vez que "o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação" (Barbosa & Moura, 2013, p.55). Envolvendo os alunos numa metodologia ativa e sócio-construtivista, onde têm um papel ativo ao longo de todo o seu processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se de forma integra e satisfatória nas tarefas a desenvolver, crescendo e contribuindo para o desenvolvimento dos seus colegas, numa partilha e ajuda mútua de conhecimentos.

Procedendo aos últimos níveis do desenvolvimento de Bloom, a análise, síntese e avaliação, verificou-se assim que, os alunos conseguiram construir os conceitos de números pares e ímpares, aplicando-os de forma corretamente, distinguindo as cartas que continham o numeral par das que continha o numeral ímpar, respeitando as regras do jogo, envolvendo-se de forma colaborativa ao longo de toda a atividade, ajudando-se mutuamente, desenvolvendo várias dinâmicas de interação e ajuda. No decorrer desta atividade foram desenvolvidas pelos alunos várias áreas de conteúdo de uma forma interdisciplinar, o que implicou por parte das estagiárias "uma reorganização do processo de ensino/aprendizagem [através da utilização de estratégias de aprendizagem e de recursos, que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos] e pressupõe desde logo, um trabalho continuado de estreita cooperação" (Leite, 2013, p.13).

Posto isto, os jogos de cartas demostraram ser o grande aliado de motivação e interesse de todas as crianças neste contexto, devido ao seu uso criativo e personalizável. Com a atividade realizada recorrendo ao jogo de cartas e articulando de uma forma interdisciplinar as áreas de Português e de Matemática, pretendia-se que os alunos desenvolvessem os seguintes objetivos: compreender e pronunciar as sílabas de forma correta; desenvolver o trabalho colaborativo; reconhecer as palavras do grupo consonântico "tr"; ser capaz de formar frases utilizando as palavras do mesmo grupo consonântico; distinguir as figuras geométricas e adquirir o conceito

de conjunto, de reunião e interseção. Uma vez que através da realização desta atividade os alunos, desenvolveram e exploraram o grupo consonântico "tr", através da formação de palavras e frases correspondente à área de Português, e na construção de um diagrama de Venn, correspondente à área de Matemática. A atividade realizou-se a pares de modo a desenvolver nas crianças o trabalho colaborativo, aprendendo a respeitar o outro e as suas diferenças, a comunicar e a questionar. Onde a cada par foi entregue um baralho de cartas, sendo que numa primeira fase, as cartas continham sílabas, que originavam uma palavra, pertencente ao grupo consonântico "tr", e na parte de trás, continham formas geométricas com cores específicas, formando conjuntos, construindo um diagrama de Venn, desenvolvendo e explorando os conceitos matemáticos, como a reunião e a interseção de conjuntos. O jogo consistia na formação de palavras com as sílabas dadas, descobrindo assim quais as palavras que conseguiam formar com os baralhos de cada grupo, surgindo ao longo do jogo alguns comentários como, aluno D.: "Olha, esta aqui! Juntas esta com esta e temos a palavra traquina!"; aluno A.: "Isto não faz muito sentido... Tro-pe-ti?" (palavras trotinete e trompete); aluno B.: "Se tivesse uma carta com "ça" dava "tropeça"". Posteriormente depois da descoberta das palavras passou-se para a segunda etapa, a formação de frases com as mesmas. As crianças que apresentavam mais dificuldades e que ainda necessitavam do uso da tabela silábica para a formação de palavras e frases, receberam cartas adaptadas, o que as permitiu realizar o jogo com sucesso, envolvendo-se na mesma dinâmica que os colegas. Esta atividade serviu para ver quais as facilidades e dificuldades que as crianças apresentavam na construção de frases, para o desenvolvimento do projeto. Dado que, segundo Miranda (2007),

> a aprendizagem é um processo re(construtivo), o que significa que os alunos constroem os novos conhecimentos com base nas estruturas e representações já adquiridas sobre os fenómenos em estudo e que devem estar cognitiva e afectivamente envolvidos no processamento da nova informação (p.45).

Recorrendo ao jogo das cartas pretendia-se assim que as crianças desenvolvessem a leitura, a interpretação e a criação de pequenas histórias, focando assim mais na área de Português, "o objetivo decidido dominou todos os passos sucessivos do processo e conferiu unidade ao todo" (Kilpatrick, 2007, p.13). O projeto seguiu assim uma progressão, sendo que numa primeira etapa os alunos tiveram contacto com as cartas, através do seu manuseamento e exploração de vários jogos que permitiram ter perceção da sua funcionalidade, uma vez que "o estudo dirijido caracteriza-se por etapas orientadas pelo professor e realizadas com autonomia pelo aluno, exercícios, autocorreção" (Rangel, s.d., p.23). Assim sendo, salienta-se a primeira etapa da fase III do projeto intitulado por "Micro contos em Cartas", a execução, onde através da

compreensão da narrativa "Uma Família de Castanhas", criada pela díade e em torno da qual os alunos desenvolveram várias atividades de uma forma articulada, articulando as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística, como descrito anteriormente, pretendia-se que, recorrendo ao diálogo entre as crianças e as professoras estagiárias, através de uma metodologia ativa, participativa e cooperativa, as crianças analisassem, explorassem e interpretassem o conto. Compreendendo que um conto é uma narrativa literária curta, composta por um início, um meio e um fim e que para uma narrativa ser considera um conto é essencial que contenha um conjunto de elementos: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito. Analisando assim quem eram as personagens do conto, o que aconteceu na ação e quais os obstáculos que foram surgindo. Posto isto, foi atribuído a cada criança um baralho com 15 cartas, organizando-as segundo a ordem das perguntas: "Quem?", "Faz?" e "Mas?", correspondendo cada carta a uma personagem, ação e obstáculo, relacionado com a história visualizada, cujo objetivo consistia em fazer corresponder a personagem "Quem?", à sua ação "Faz?", e mencionar neste caso específico qual a dificuldade que esta personagem encontrou "Mas?". Consequentemente, cada criança procedeu à leitura das suas cartas e posteriormente à sua organização, seguindo a sequência "Quem?", "Faz?" e "Mas?", uma vez que na prática "a realização do método, inicia-se pela sua explicação, esclarecendo seu encaminhamento, para que se realizem as técnicas (procedimentos, estratégias) e atividades (ações, "exercícios", questões) pertinentes ao conteúdo e ao contexto" (Rangel, s.d., p.17).

A segunda etapa deu-se com a descoberta e o acréscimo de uma nova carta, que continha a palavra "Solução?", uma vez que constitui a solução para o conflito gerado no conto por uma das ações iniciais e que leva a que outras ações sejam tomadas pelas personagens de modo a solucionar o problema. Após a visualização de pequenos vídeos animados, onde as crianças tiveram que descobrir a solução para o conflito ou problema das ações apresentadas, chegando assim ao conceito de solução. Sendo introduzida uma nova carta "Solução?", à sequência "Quem?", "Faz?" e "Mas?", uma vez que num "ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento" (Barbosa & Moura, 2013, p.55). Posto isto, procedeu-se então a uma atividade de registo, onde as crianças registaram numa tabela a resposta a estas questões, "Quem?", "Faz?", "Mas?" e "Solução?", com base no que visualizaram nos pequenos vídeos animados, respondendo através do preenchimento da tabela, às questões das cartas

referente, onde registavam quais as personagens da história, o que aconteceu na história, ou seja quais as sequências da ação, quais os conflitos gerados e quais as soluções encontradas para ultrapassar o obstáculo, respondendo às questões: "Quem?", à ação "Faz?", ao obstáculo " Mas?" e à "Solução?". Construindo assim numa primeira fase, em grande grupo, um micro conto para cada animação, fazendo posteriormente o registo na tabela. Os pequenos vídeos animados, constituíram um importante fator motivacional para o envolvimento das crianças na realização da atividade, estando assim atentas e envolvidas na sua visualização, sendo capazes de referir com êxito as personagens, a ação, o problema e a solução. Partindo assim do que é dito e partilhado pelas crianças, as mesmas chegaram à conclusão do que é um micro conto, uma pequena narrativa que conta uma história e que a mesmo contem a resposta a estas quatro questões : "Quem ?", "Faz?", "Mas?" e "Solução?", sendo estas agentes ativos na sua aprendizagem, cabendo ao professor o papel orientador e organizacional no seu processo educativo.

A terceira etapa da fase lll do projeto consistiu na criação das próprias cartas sendo que até aqui as crianças tinham jogado com cartas já construídas. Partindo da audição da história cantada "O Príncipe com Orelhas de Burro", de José Régio, foram identificadas as personagens, as ações realizadas pelas mesmas, as dificuldades ou problemas com que se deparavam, bem como as soluções encontradas. Neste contexto, as crianças registaram em tabela própria as quatro dimensões, e compreenderam a ordem das ideias dinâmicas entre as partes formando um todo coerente, que denominamos de micro conto. Para a construção das cartas, cada criança recebeu um conjunto de três folhas com os moldes das cartas para recortar. Após o recorte das mesmas foi realizado o registo das perguntas "Quem?", "Faz?", "Mas?" e "Solução?", em cada carta e das respostas, tendo em conta as personagens da história, as ações que cada personagem desenvolveu, os obstáculos que surgiram e a solução que cada personagem encontrou. Formaram-se assim os quatro baralhos de cartas, "Quem?", "Faz?", "Mas?" e "Solução?" e procedeu-se ao jogo. O jogo consistiu em retirar uma carta sem ver e à vez de cada baralho, colocando-a virada para cima, revelando o seu conteúdo. Repetindo o processo até cada criança ter à sua frente quatro cartas, uma para cada uma das questões. Depois seguiu-se a leitura e a partilha em grande grupo dos micro contos que surgiram jogando assim com as personagens, as ações, os obstáculos e as soluções da história, ou seja, micro contos através do jogo. As crianças mostraram-se muito satisfeitas e entusiasmadas com o resultado final sendo notória o seu entusiasmo, pelas gargalhadas que se faziam ouvir ao lerem os mico contos que surgiram, aluno

S.: "Professora, o meu mico conto é muito engraçado! O barbeiro mandou chamar o barbeiro para cortar a barba do príncipe, mas não podia contar a ninguém. O rei ameaçou-o de morte se contasse a alguém". Através do diálogo que se realizou no final da atividade, esta foi classificada pelos alunos como sendo muito "divertida" e "engraçada".

Considerando o envolvimento das famílias um fator fundamental, para uma boa formação das crianças, as cartas criadas pelas crianças, foram levadas para casa para as mesmas explicarem o jogo e jogarem com os seus educandos. A partilha do jogo e dos micro contos criados foram realizados através da plataforma "Classroom", partilhando fotos e vídeos do jogo e dos micro contos criados com os seus educandos, a exemplo: "Os pastores não podiam ter filhos, mas sabiam que eles não podiam dizer a ninguém. Então, mandaram o barbeiro cavar um buraco e gritar lá para dentro o segredo.", colocando carinhas risonhas como demonstração da sua diversão", de onde se destacaram comentários como: Mãe do aluno R.: "Este fim de semana vai ser mais divertido com o jogo das cartas!", uma partilha que se revelou bastante enriquecedora.

Concomitantemente, salienta-se a gamificação como estratégia no processo educativo, que tem como finalidade "motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens" (KAPP, 2012 citado por Fardo, 2013, s.p.). Nesta medida foi desenvolvido um jogo que partiu de um desafio lançado aos alunos " A rena Rudolfo fugiu, o Pai Natal não consegue entregar as prendas. O Natal está em perigo, quem quer ajudar o Pai Natal a encontrar a rena Rudolfo?", de modo a dar continuidade ao trabalho que as crianças estavam a desenvolver durante essa semana, relacionado com a época Natalícia. É importante fazer-se uma breve explicação, sobre o nome Rudolfo. Este está escrito com "u" e não com "o", pois a personagem da história trabalhada anteriormente com as crianças tinha como título "Rudolfo, a rena de nariz vermelho", estando assim o nome da personagem escrito com "u" e não com "o". A escrita do nome não é incorreta porque respeita a origem no nome alemão "Rudolph", revelando-se assim o estudo e a pesquiza na exerção profissional do docente, essenciais para a exerção de uma boa prática, uma vez que ao docente cabe instigar um conjunto " de saberes e de habilidades, ... [sendo a sua ação] orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada" (Tardif, 2000, p.15).

Ao longo desta atividade foram desenvolvidos o conceito de itinerário, desenvolvendo conteúdos no âmbito da Matemática, e competências inerentes ao perfil do aluno, onde as

crianças desenvolveram o raciocínio, a concentração e o pensamento criativo, de forma colaborativa através da dinâmica de grupo, encontrando soluções diferentes, realizando as tarefas propostas motivadas e entusiasmadas, uma vez que "todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola" (Oliveira-Martins et al.,2017,p.17) pela utilização de Blue-bots (desenvolvendo a iniciação à robótica) num itinerário, sob a orientação de fluxogramas, onde os alunos desenvolveram uma aprendizagem baseada na descoberta e na resolução de problemas de modo colaborativo, utilizando também a gamificação como estímulo ao envolvimento e dinâmica do trabalho. A díade optou por seguir o modelo Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics (STEAM), uma metodologia que prepara as crianças para o mercado de trabalho, tornando-os profissionais conscientes, fomentando neles habilidades e domínios importantes para a vida, uma vez que através do modelo STEAM as crianças são as protagonistas do seu processo de ensino, dado que solucionam, problemas e beneficiam de uma visão interpretativa sobre as atividades a desenvolver. Esta metodologia desenvolve-se nas crianças por meio de cinco etapas: compreensão, descoberta, criação, reflexão, partilha. Desenvolvendo uma aprendizagem promotora de articulação curricular e de aprendizagens significativas, onde os alunos se desenvolvem numa metodologia ativa, onde resolvem problemas, através do trabalho colaborativa e sendo administradoras do seu próprio tempo, tornando-se crianças cada vez mais criativas e proativas, onde o professor têm a função de conduzir e apoiar os seus alunos na procura de respostas, mas não influenciando as conclusões dos mesmos, uma vez que "o ensino deve facilitar a auto-realização, [e] o crescimento pessoal" (Moreira, 1942, p.140)

A atividade iniciou-se com um diálogo reflexivo e crítico entre as professoras estagiárias e os alunos, através de uma mensagem que chegou à turma, e que colocava um desafio às crianças "O Natal está em perigo, quem quer ajudar o Pai Natal a encontrar a Rena Rudolfo?", onde os alunos refletiram criticamente no sentido de compreender e justificar por que razão a rena não aparecia colocando em perigo a distribuição dos presentes e do Natal, chegando à conclusão e sem hesitar que estavam prontos para ajudar o Pai Natal, aluno A.: "Vamos ajudar o Pai Natal, porque o Natal não pode estar em perigo!". De seguida, foi pedido a cada criança de cada grupo, sendo formados grupos de trabalho de quatro e cinco elementos, para abrir os envelopes que estavam colocados à sua frente, dentro de cada envelope encontrava-se um fluxograma que continha as indicações para a realização do percurso. O fluxograma consiste num diagrama, que decompõem um

problema em várias etapas e cujo o seu processo demonstra o método a executar para solucionar esse problema. Onde organiza várias sequências num mesmo documento, e através da sua leitura organizacional se compreende qual o passo a seguir e qual o que é desnecessário, entendendo assim o que devem fazer passo a passo a ser executada durante todo o processo. Uma vez que na sua organização se encontram figuras associativas a uma determinada etapa, sendo essencial a análise efetiva do mesmo ao longo da sua leitura, sendo que um retângulo com os cantos arredondados estipula o início e o fim do processo, um losango define um ponto em que é necessário a tomada de uma decisão, apontando para dois caminhos, o passo a seguir e o passo desnecessário, e por fim um bloco quadrado que revela uma ação realizada ao longo do processo.

De seguida, foi apresentado às crianças um itinerário para encontrar a Rena, assim, numa perspetiva de compreensão do itinerário, onde verificámos aqui a execução da primeira etapa do modelo STEAM, mobilizando conceitos Matemáticos como "volta", meia volta", "quarto de volta", "em frente", "virar para a esquerda" ou "virar à direita", conceitos já desenvolvidos e trabalhos previamente pelas crianças no dia anterior através da visualização de um powerpoint criado pela díade, pois ao professor cabe o papel de fazer cumprir, flexibilizando e articulando o "que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas" (Tardif, 2000, p.14). As crianças à vez e com a ajuda do grupo, programaram os Blue-bots, e realizaram o itinerário através da compreensão do fluxograma, dado que, pela análise do mesmo as crianças compreendem o itinerário a percorrer. Nesse sentido programaram os Blue-bots aplicando as suas orientações, aluno D.: "Professora eu já percebi, estou a explicar a lógica aos meus colegas!"; aluno G.: "Professora nós encontramos uma estratégia para saber quem vai ser o primeiro a jogar, vai ser por ordem alfabética!". É importante realçar que foi realizado pelas crianças, no dia anterior à atividade, uma exploração prévia do material Blue-bot através da exploração livre dos mesmos. Ao longo do trajeto, o Blue-bot era programado, pelas crianças, para passar pela casa, hospital, escola e pela padaria, onde cada criança realizava um trajeto, existindo uma articulação com a área de Estudo do Meio, e de seguida registavam o itinerário numa ficha disponibilizada para o efeito, existindo comentários como, aluno R.: "Agora é fácil, é só registar o nosso percurso!". Os alunos à vez, e com a ajuda do grupo, realizaram o percurso seguindo passo a passo as orientações que se encontravam no fluxograma, presente no envelope deixado pelo Pai Natal, como orientações para encontrar o Rudolfo, sendo que o docente possui um importante papel "proporcionando atividades em grupo, adotando sistemas de auxílio mútuo entre os alunos, planejando e organizando experiências significativas de aprendizagem" (Rangel, s.d., p.76). Ao ler e interpretar as orientações contidas no

fluxograma as crianças demonstraram um forte interesse pela descoberta, onde se evidencia aqui presente a segunda etapa do modelo STEAM, na descoberta e exploração dos Blue-bots, e enquanto exploravam e descobriam as orientações dadas desenvolviam e trabalhavam a descodificação e a padronização de instruções, facilitando a sua interpretação, localizando e identificando a informação pertinente e relevante do processo, e, ainda, melhorando a análise do processo expresso no fluxograma, apoiando a abordagem cognitivista de Bruner "o método da descoberta consiste de conteúdos de ensino percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significante e relevante" (Ostermann & Cavalcanti, 2010, p.20).

Ao concluir a leitura do fluxograma as crianças repararam que não encontraram o Rudolfo na primeira estratégia, então foi-lhes entregue um envelope por grupo, sendo que após a sua leitura, este lançava o desafio para a segunda estratégia, onde as crianças descobriram que o Rudolfo se encontrava dentro do Tablet e que para sair precisava que as mesmas acedessem a um jogo online, uma vez que "as TIC são um recurso educativo que permite o acesso livre e gratuito a informação e conhecimento e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências de trabalho autónomo e de saberes essenciais a uma plena cidadania" (Rodrigues, 2012, p.175), que programando numa aprendizagem por tentativa erro, permitiu chegar ao quarto nível de dificuldade e encontrar o Rudolfo, (https://blockly.games/maze?lang=pt&level=1&skin=0), verificando assim a terceira etapa do modelo STEAM, a criação. Sendo que esta segunda estratégia para encontrar a rena, implicou a utilização e uma aplicação de programação por blocos cujo o grau de dificuldade foi maior e implicou a mobilização dos conhecimentos construídos na resolução dos desafios, onde foi evidente um forte trabalho em equipa, aluno S.: " Tenta colocar aquele bloco, por cima do anterior!"; aluno M.: "Boa, já conseguimos!" . Posteriormente, foi realizada uma reflexão sobre o conceito de itinerário e o registo no caderno diário.

Durante a realização do percurso cada criança à medida que ia passando pelos diferentes locais, recolhia cartas que continham as questões "Quem?", "Faz?", "Mas?" e "Solução?", cujo o objetivo consistia em orientá-las para a escrita autónoma de um micro conto sobre o processo de aprendizagem, relacionando com os percursos que realizaram (dificuldades e solução), verificando na realização desta atividade a quarta etapa do modelo STEAM, a reflexão. Sendo que esta última atividade foi adaptada para os alunos com Apoio Educativo de modo a corresponder às suas necessidades e também a promover a autonomia destes alunos, para que realizassem a

tarefa com sucesso, pois todos os alunos têm o direito a uma "educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades" (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, p.2918). No termino do percurso, foi entregue a estes alunos cartas já escritas, referentes a cada questão "Quem?", "Faz?", "Mas?" e "Solução?", onde os alunos escolheram as que preferiram para criar o seu micro conto. Numa primeira fase os micro contos foram escritos nas cartas e posteriormente passados para uma tabela intitulada por "O meu micro conto", articulando assim com a área de Português. De seguida as crianças realizaram uma atividade de descoberta do erro nas cartas, visto que estas continham erros intencionais e o objetivo era que as crianças os identificassem e corrigissem.

No final, como forma de consolidação e sistematização dos conhecimentos adquiridos, síntese e avaliação, onde se verificou a quarta e última etapa do projeto, foi pedido às crianças que criassem o seu próprio micro conto sem o auxilio das cartas, o que constituiu a última etapa da progressão do projeto "Micro contos em Cartas", a avaliação, verificando assim que todos os alunos adquiriram as competências necessárias para a criação de um micro conto de forma autónoma e aplicando as regras de pontuação corretas. Por fim, verificamos a quinta e última etapa do modelo STEAM, a partilha, uma vez que, posteriormente, todos os alunos partilharam em grande grupo os micro contos criados. No decorrer desta atividade os alunos desenvolveram várias áreas de conteúdo de uma forma transdisciplinar, uma vez que a transdisciplinaridade visa "acabar com os limites entre as disciplinas, enfim transpassá-las, fazendo com que fossem axiomaticamente dependentes entres si" (Guedes et al., 2010, p.27) implicando a passagem do simples para o complexo.

É importante realçar que durante a realização de toda a atividade a díade teve apenas o papel de orientador e facilitador da mesma, sendo que estas estratégias proporcionaram o total envolvimento de todos os alunos, numa metodologia ativa, sendo os agentes do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, pois apoiando a abordagem humanista de Rogers, quando o professor é um orientador e facilitador do processo de aprendizagem, está a contribuir para que o aluno ao ser orientado atinja o sucesso (Casanova et al., 2018). O trabalho colaborativo e cooperativo, e a interajuda foram evidentes durante todo o processo, sendo que a turma apresenta um aluno referenciado com NAS, como referido no Capítulo II e o envolvimento do mesmo ao longo de toda atividade foi evidente, beneficiando da solidariedade e ajuda dos colegas para com ele, sendo que " esse processo gera, então, transformações nos indivíduos que estão em

interação" (Rangel, s.d., p.75), quando eram visíveis mais dificuldades ao programar o Blue-bot, ou ao realizar a leitura do fluxograma, evidenciando assim que o grupo criou estratégias para em conjunto ultrapassarem essas dificuldades e para que todos os elementos do grupo conseguissem concluir as várias etapas da atividade com sucesso (Decreto-Lei nº54/2018, 6 de julho, artigo 1º), aluno D.: "Professora, estámos a chegar o Blue-bot ao G., para ele o conseguir programar!", uma vez que segundo Vygotsky, " as pessoas com NEE deveriam participar de forma ativa na vida da sociedade para transporem as suas dificuldades" (Casanova et al., 2018, p. 27).

Tendo em conta todas as ações desenvolvidas, as reações, comportamentos e atitudes das crianças face às mesmas, podemos concluir que os jogos constituem um forte recurso motivador e que envolvem as crianças no seu processo educativo, como referido no Cap. I, despertando assim o seu interesse e curiosidade. Notando-se uma evolução no discurso das crianças na passagem de colocação de questões como "Qual é o jogo que vamos aprender hoje?", para "O que vamos aprender hoje?", sendo evidente através deste projeto, a rutura na mente das crianças deste contexto da ideia que inicialmente tinham de que só se trabalha fazendo fichas, atribuindo assim ao jogo um valor não só lúdico, mas formativo e educativo, desenvolvedor de competências nas crianças, dado que a avaliação é realizada "sobre o contexto, os processos e os resultados do método, sobre a sua prática, sobre o desempenho e a participação de professores e alunos, observando-se, sobretudo, a garantia da aprendizagem do conhecimento em seus aspectos e conceitos essenciais" (Rangel, s.d., p.18).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período de Prática Educativa Supervisionada realizado no contexto de Educação Pré-Escolar revelou-se um importante momento de formação da estagiária, dado que as ações educativas desenvolvidas no contexto solicitam uma constante articulação entre os conhecimentos teóricos e legais e a prática. Posto isto, revelou-se essencial durante todo o processo a preservação de uma constante postura reflexiva, recorrendo a uma observação ativa do ambiente educativo e do grupo em questão, evidenciando quais os seus interesses e necessidades, tal como mencionado no Cap. II. De modo a adequar as práticas educativas face aos

mesmos, possibilitando o desenvolvimento holístico da criança, através de aprendizagens relevantes para as mesmas e fomentando uma construção articulada do saber.

Neste seguimento realça-se a importância da MIA, utilizada ao longo da PES, tal como mencionado no Cap. I, recorrendo sempre a um pensamento reflexivo antes, durante e após a ação. Sendo realizado o processo investigativo de uma forma cíclica: observação, planificação, ação e reflexão, com recurso à recolha de instrumentos adequados a cada uma delas. Por meio da observação constante realizada no contexto foram evidenciados e registados no diário de formação pessoal quais os interesses, necessidades e aprendizagens demonstradas pelas crianças, sustentando neste quadro de evidências todas as planificações das ações desenvolvidas durante a PES, uma vez que "são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de acções que as leve em direção a um objetivo" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51). Nesta linha de pensamento, salienta-se também a importância das interações pedagógicas de natureza colaborativa, dado que se caracterizam por serem importantes momentos de crescimento colaborativo tanto para o par pedagógico como para todos os intervenientes envolvidos, num processo mútuo de partilha de ideias e de reflexões que permitem pensar e agir de forma a conseguir corresponder de uma melhor forma às necessidades de cada criança (Coutinho et al., 2009; Sanches, 2005). Uma vez que cada criança é um ser único dotado de características específicas e individuais, cabe ao educador conhecer cada criança de forma a apoiar e fomentar as suas aprendizagens, segundo Lopes da Silva et al. (2016),

> o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as sua potencialidades (p.9).

Posto isto, enfatizou-se nas crianças deste contexto educativo através dos diálogos, das questões que colocavam, das observações que faziam, das interações que realizavam no e com o espaço exterior, um forte interesse pela área do Conhecimento do Mundo, despertando a curiosidade pelo mundo que as rodeia, como mencionado no Cap. II, sendo evidente também a necessidade de se envolverem em ações que visassem o trabalho colaborativo. Realçando assim uma observação realizada por uma criança, num momento de atividade livre no espaço exterior, enquanto juntamente com um grupo de crianças observavam e brincavam com os insetos que encontravam, criança R.: "Olha este bicho da conta é mole!", ao que a estagiária questionou o grupo de crianças sobre o porquê de este animal ser mole, questão esta que desencadeou um

levantamento de respostas originando um mapa conceptual, criança B.: " É mole porque rasteja!"; criança R.: " É mole porque se consegue enrolar!"; criança G.: " Eu acho que é mole porque não tem ossos!"; criança J.: "É mole porque tem o pelo muito fofinho!". Iniciando-se assim a primeira fase da MTP, onde se definiu o problema e quais as questões a investigar, verificando e identificando com o mapa conceptual quais os conhecimentos prévios das crianças acerca do problema surgido.

Neste seguimento procedeu-se à segunda fase da MTP, que consistiu na planificação e desenvolvimento do projeto. Esta segunda etapa permitiu a colocação de duas questões essenciais para o desenvolvimento do projeto:" O que se vai fazer?", tendo como base o mapa conceptual elaborado na fase anterior, onde as crianças mostraram um forte interesse em explorar e conhecer mais sobre as características dos animais, o que concedeu a formulação de hipóteses tendo em conta os conhecimentos prévios das crianças, uma vez que o educador em conjunto com as mesmas "a par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo " (Rinaldi, in Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.15). E "como se vai fazer?", onde foram ouvidas e tidas em conta as sugestões apresentadas pelas crianças sobre como gostariam de trabalhar a temática relativa às características dos animais, criança G.: "Podemos fazer experiências?"; criança R.: "Eu quero descobrir porque é que o bicho da conta é mole"; criança N.: " Eu quero construir o meu animal!"; criança B.: " Podes-nos contar uma história sobre os animais?".

De modo a permitir que as crianças adquirissem e aprofundassem os seus conhecimentos acerca de algumas características dos animais, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e sugestões anteriormente referidas, deu-se assim inicio à terceira fase da MTP, a execução, onde foram realizadas experiências diretas de pesquiza, organizando, selecionando e registando a informação obtida como forma de se proceder a um ponto de situação diária e avaliativa do processo, servindo de base para a planificação das ações seguintes e de onde surgiram trabalhos que foram afixados nas paredes da sala (Vasconcelos et al., 2012).

Posto isto, salienta-se a realização de uma atividade experimental intitulado por "À descoberta dos animais vertebrados e invertebrado", iniciando-se com um momento de jogo, uma vez que "o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos" (Lopes da Silva et al. 2016, p.75). Com

a realização desta atividade as crianças de forma colaborativa cooperaram em situações de jogo, uma vez que esta procura foi realizada em pequenos grupos de quatro elementos, a composição heterogénea dos grupos visava estratégias de diferenciação pedagógica, dado que "a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p.24), de modo a fomentar nas crianças valores como a interajuda e o respeito pelas opiniões do outro. Esta atividade consistiu na descoberta das imagens dos animais que se encontravam espalhadas pela sala, desenvolvendo através deste procura a orientação e localização espacial, bem como no âmbito da atividade físico-motora, fomentando a ação da criança sobre si e sobre o seu corpo, na medida em que foram executados movimentos rápidos deslocando-se para junto dos vários objetos e áreas presentes na sala e lentos aquando da procura no espaço das imagens, trabalhando também conceitos ao nível da lateralidade (direita, esquerda, cima baixo), seguindo as orientações dadas pelas estagiárias. É importante mencionar que a concretização desta atividade inicial estava pensada para o espaço exterior, mas a mesma não foi possível uma vez que as condições meteorológicas desse dia não o permitiram, tendo o par pedagógico juntamente com a educadora cooperante que optar pela sua dinamização no espaço interior.

Posteriormente, mantendo a organização das crianças em pequenos grupos foi realizada pelas mesmas uma atividade experimental, onde foram desenvolvidas competências ao nível das características dos animais, onde as crianças com recurso a lanternas, faziam a luz da lanterna incidir na parte detrás da imagem do animal que recolheram, aparecendo e descobrindo o seu esqueleto caso a imagem fosse a de um animal vertebrado e não observando assim um esqueleto na imagem correspondente a um animal invertebrado, uma vez que estes não o possuem. A intencionalidade educativa do par pedagógico nesta atividade era provocar as crianças de modo a exercer um pensamento reflexivo sobre o que estava a acontecer, defendendo assim a importância de uma perspetiva sócio-construtivista, elencada no Cap. I, onde através da exploração das imagens fazendo incidir a luz da lanterna, as crianças desenvolvessem uma postura indagadora e autónoma ao realizarem a atividade experimental, descobrindo que só certos animais possuem esqueleto interno, distinguindo assim os animais vertebrados dos invertebrados. O fenómeno da atividade experimental observado pelas crianças deve-se às propriedades dos materiais utilizados para a realização da mesma, onde foram utilizados papel de

lustro e papel normal, que são materiais translúcidos e por isso permitem a passagem da luz para o outro lado da folha, permitindo a observação do esqueleto do animal vertebrado, e uma vez que a cartolina é opaca, não permite a passagem da luz, não aparecendo assim esqueleto nos animais invertebrados. Com a realização desta atividade experimental as crianças formularam hipóteses como: criança T.: " O cão é um animal que tem ossos"; criança N.: "A minhoca não tem ossos"; criança B.: "Estou a ver os ossos da Girafa"; criança A.: "Não vejo os ossos do Caracol"; criança I.M.: "Se não vês é porque não tem ossos!", compararam e apresentaram soluções sobre a experiência realizada, onde foram questionadas sobre quais os materiais utilizados, o que realizaram com esses materiais e o que descobriram com a realização desta atividade experimental, desenvolvendo uma atitude científica e experimental e compreenderam identificando o fenómeno da refração e incidência da luz nos materiais translúcidos e opacos, compreendendo a diferença entre os animais vertebrados e invertebrados. Posteriormente foi realizado o registo através do desenho da atividade experimental realizada. Através desta atividade experimental as crianças manusearam a lanterna, trabalhando conceitos de lateralidade, movendo-a em várias direções de modo a conseguirem observar o esqueleto do animal, criaram palpites inicialmente, que foram comprovados na ação, retirando conclusões sobre a mesma. Verificou-se uma grande partilha das descobertas realizadas não só nos pequenos grupos de trabalho, mas entre eles, deslocando-se, realizando uma partilha dos vários recursos umas com as outras, fomentando assim a partilha de saberes e a interajuda, concebendo uma das dificuldades demonstradas por algumas crianças do grupo, elencadas no Cap. II.

De seguida, visando a partilha mútua de experiências vividas e de conclusões retiradas com a atividade experimental, uma vez que a construção de aprendizagens significativas pelas crianças visa uma experiência continua e participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), foi construído em grande grupo um diagrama de aranha pelas crianças com as imagens já trabalhadas, onde foram registadas as palavras: animais; vertebrados; e invertebrados, realizando a exploração das mesmas, identificando e nomeando algumas letras, recorrendo ao som, sendo que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica atendendo a diferentes segmentos orais que constituem as palavras, fazendo a exploração das sílabas da mesma e distinguindo-as por cores de modo a facilitar a perceção visual das mesmas, bem como a identificação de algumas funções no uso da leitura e da escrita. Consequentemente contribuiu também para o alargamento do capital lexical das crianças explorando o som e o

significado de novas palavras, uma vez que o "conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado" (Mata, 2008, p.14). Posteriormente, juntando às palavras escritas anteriormente no diagrama de aranha foram acrescentadas as imagens dos animais pertencentes ao respetivo conjunto, construindo assim um diagrama dos animais vertebrados e invertebrados, onde através da sua construção as crianças organizaram o seu raciocínio, interpretando os dados recolhidos presentes no mesmo e fomentaram oportunidades de compreensão sobre o que experimentaram e vivenciaram. Todo o processo de recolha, construção, organização e análise da informação recolhida, serviu para o desenvolvimento de competências matemáticas como a classificação em dois conjuntos distintos, animais vertebrados e os invertebrados; a contagem dos animais pertencentes a cada conjunto; e a comparação entre as quantidades de animais de cada conjunto. Esta atividade permitiu também que as crianças desenvolvessem competências ao nível da linguagem oral, uma vez que na construção do diagrama de aranha as crianças indicaram qual a imagem pertencente a cada conjunto e explicaram o porquê da sua seleção, dado que é deveras importante que o educador estimule as crianças a se expressarem e refletirem sobre as decisões a tomar, valorizando o seu pensamento.

Como forma de ativação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças foi realizada uma atividade intitulada por "O esqueleto do meu animal". A atividade intitulado por "O esqueleto do meu animal" realizou-se de forma colaborativa, onde as crianças se encontravam organizadas em pares, sendo que um elemento do par numa primeira fase e com recurso a uma folha de papel vegetal através da execução de movimentos de precisão e destreza, decalcava o esqueleto presente na imagem do animal vertebrado escolhido, vigente no diagrama de aranha. Consequentemente, o outro elemento do par executava a mesma atividade, passando o esqueleto do papel vegetal para um lençol branco, desenvolvendo a motricidade fina e a coordenação oculo-manual. Numa segunda parte da atividade, com recurso aos materiais recicláveis previamente organizados no espaço pelo par pedagógico e recolhidos durante a semana pelas famílias e pelas docentes, fomentando assim o respeito e a consciencialização ecológica pela meio ambiente, cada par selecionou o material ao dispor e construiu o corpo do seu animal vertebrado desenvolvendo a criatividade e o sentido estético, e tendo em consideração algumas características dos mesmos como o nível de locomoção do animal, a quantidade de membros inferiores e superiores, altura e revestimento, de seguida foi realizada a pintura do

mesmo recorrendo a tintas e pincéis. A atividade realizada fomentou nas crianças o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, uma vez que todos os pares tiveram de dialogar e chegar a um consenso sobre qual o animal que queriam trabalhar, bem como quais os materiais a utilizar para a construção do corpo do seu animal. Ao longo da atividade foram também desenvolvidas noções matemáticas como as quantidades, ouvindo-se comentários como criança N.: "E vou usar cinco fitas!", criança B.: "Eu vou usar três rolos de papel!", criança T.: " O meu cão tem quatro patas!". Esta atividade culminou com um momento de partilha em grande grupo, onde cada par apresentou o seu animal e descreveu quais os materiais utilizados na construção do mesmo, é de realçar que as partilhas realizadas pelas crianças divulgaram o seu entusiasmo e criatividade durante todo o processo. O desenvolvimento desta atividade foi muito importante dado que permitiu que as crianças desenvolvessem o pensamento crítico e criativo, compreendessem a importância da negociação ao longo do trabalho colaborativo e resolvessem problemas que envolvessem a tomada de decisões chegando a um consenso, numa "atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação propícia à criatividade" (Sá, 2000, p.9).

Em concordância com o projeto a ser desenvolvido foi realizada uma atividade, intitulada por "A distinção dos diferentes tamanhos dos animais", realizada em pares onde a cada par foi dado um conjunto de imagens de animais vertebrados e invertebrados já trabalhados, de diferentes alturas, onde posteriormente tiveram que as recortar, como forma de trabalhar o manuseamento da tesoura, desenvolvendo competências essenciais para esta faixa etária, agrupar e colar por ordem crescente de altura. De seguida com recurso à utilização de materiais não estruturados (rolhas de garrafa) as crianças mediram a altura de cada um dos animais. Por fim, foi realizada a contagem e registado do número de rolhas utilizadas na medição da altura de cada animal. Esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem noções de medida, compreendendo que os animais possuem diferentes alturas que permitem compará-los e ordená-los, identificar quantidades, desenvolver a contagem e permitiu às crianças a exploração de atividades criativas recorrendo a recursos diversificados e não convencionais, uma vez que a unidade de medida utilizada pelas crianças foi uma rolha de garrafa e não uma régua, promovendo também ao longo desta atividade a consciencialização pelo meio ambiente, corroborando a ideia de que "a aprendizagem multifacetada favorece a compreensão aprofundada dos conceitos" (Rigolet, 2006, p.118).

Concomitantemente, ressalta-se a importância da reflexão na ação realizada ao longo de todo o processo pelo par pedagógico, o que permitiu evidenciar quais os interesses e necessidades das crianças ao longo das ações desenvolvidas e nele encontrar um fio condutor que guiasse o projeto a ser desenvolvido e que levassem a novas aprendizagens. Posto isto, salienta-se uma observação realizada pela criança R.J.: "Ontem, fui fazer um piquenique com os meus pais e vi uma ave e ela voou!", evidenciando assim a necessidade e o interesse pelas crianças em desenvolverem novas aprendizagens sobre os diferentes meios de locomoção dos animais. Assim sendo, salienta-se uma atividade realizada na semana de isolamento profilático, que teve a duração de catorze dias e ao longo da mesma foram desenvolvidas à distância algumas ações com as crianças, onde recorrendo a recursos digitais e com o auxilio e a colaboração dos encarregados de educação, foi visualizada e explorada a história "Era uma vez um cão" de Adélia Carvalho – (https://www.youtube.com/watch?v=LgXNsudt5rQ&ab_channel=umahist%C3%B3riapordia-andreiaMartins). Esta exploração foi realizada pelas crianças através do registo com recurso ao desenho da parte da história que mais gostaram, realçando-se a importância do registo como uma forma muito importante de autoexpressão das crianças, servindo como um auxiliar no seu desenvolvimento principalmente ao nível da Área de Expressão e Comunicação. Posteriormente, na sessão online dessa semana foram partilhados os vários desenhos onde as crianças partilharam qual a parte da história que mais gostaram e o porquê, qual o animal que desenharam e qual o meio de locomoção desse animal, desenvolvendo competências na área do Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social como o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, bem como conseguir fazer escolhas e tomar decisões, tendo consciência das aprendizagens realizadas. No decorrer destas atividades as crianças descreveram acontecimentos e narraram histórias com sequência e foram capazes de comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Durante essa semana as crianças foram também desafiadas a realizarem um jogo digital criado pelo par pedagógico com recurso à plataforma Wordwall (https://wordwall.net/pt/resource/15523580), na exploração do jogo cada criança fez corresponder os diferentes animais ao meio de locomoção correspondente (ex.: cão – terrestre; águia – aéreo; peixe – aquático). O desenvolver desta atividade permitiu que as crianças se envolvessem num momento de aprendizagem ativa, uma vez que recorrendo às personagens

exploradas na história, as crianças através de uma experiência direta e por tentativa erro, o que permitiu a realização de uma reflexão constante no decorrer do jogo, fizeram corresponder a cada meio de locomoção o animal correspondente, compreendendo assim e identificaram quais os meios de locomoção dos diferentes animais presentes na história, proporcionando assim o fomento de aprendizagens significativas onde a criança é vista como um agente ativo na construção do ser saber (Roldão, 1994). Uma vez que, posteriormente à realização desta atividade foi evidente nos discursos das crianças através da ativação dos conhecimentos adquiridos pelas aprendizagens realizadas, evidenciando-se comentários como criança R.: "O cão é como o meu gato, anda na terra!"; criança N.: " O meu piriquito voa." e criança B.: " Os meus peixes andam na água."

Por fim a pedido da educadora cooperante, foram também exploradas e trabalhadas com as crianças no âmbito da área Linguagem Oral e Abordagem à Escrita as rimas presentes na história, com recurso à visualização de um powerpoint criado pelo par pedagógico, onde as crianças recorrendo à memória referiam qual a rima da parte da história que visualizavam na imagem e consequentemente eram referidas e feita a exploração de forma oral de mais palavras que rimassem com as mesmas.

Ainda na semana de isolamento profilático, no domínio da Educação Artística, foi realizada com as crianças numa sessão online uma atividade que envolveu os quatro subdomínios presentes (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança). A pedido de uma criança aquando do levantamento de ações a desenvolver na fase II do projeto, que manifestou uma forte vontade em "ser um animal". Posto isto, no início da semana, as crianças foram desafiadas pelo par pedagógico a construírem em casa com o auxílio dos encarregados de educação a máscara de um dos seguintes animais à escolha (rato, coelho, gato, pato, porco, burro, vaca, girafa, elefante). Onde foi dada a sugestão da realização da construção da máscara com recurso a materiais recicláveis (pedaços de cartão, trapilho, rolhas de diversos materiais, etc.), incentivando mais uma vez a consciencialização e a preservação pelo meio ambiente. Posteriormente foram enumerados pelas crianças os materiais utilizados na construção da sua máscara, bem como todas as etapas que realizaram até chegar ao resultado final, permitindo através da construção e da partilha a exploração de elementos expressivos de comunicação visual, fomentando também o diálogo e a partilha dos seus trabalhos, estimulando o pensamento das crianças através de um exercício descritivo, analítico e reflexivo sobre todo processo, dado que " as explorações e o diálogo entre e com o/ a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em

diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico" (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). Salienta-se, que se deu continuidade à atividade de construção da máscara do animal construído, em regime presencial, uma vez que durante o período de isolamento profilático vivido só algumas crianças construíram a sua máscara e as restantes mostraram um forte interesse em realizar a construção da mesma também.

Concomitantemente, foi realizada a audição ativa da música: "Todos no sofá" https://www.youtube.com/watch?v=7y4Bq0PmpIw&ab_channel=CantarJuntos. A atividade de audição ativa iniciou-se com as crianças sentadas no sofá, e quando ouviam o nome do animal que escolheram saltavam do sofá e dançavam ao som da música, proporcionando um momento de audição ativa de verdadeira escuta onde as crianças recorreram ao silêncio como forma de identificação do nome do seu animal, da livre exploração e vivência corporal da música, explorando o movimento corporal através de sequências rítmicas, criaram novas formas de movimento, movimentando-se de forma expressiva e de memorização uma vez que esta dinâmica foi repetida várias vezes. No decorrer desta atividade, as crianças desenvolveram também competências ao nível da orientação e localização espacial, fomentando a coordenação motora, foram capazes de identificar os sons que ouviam na música, realizando uma audição ativa da mesma; desenvolveram o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço; desenvolveram capacidades expressivas e criativas; e desenvolveram também conceitos matemáticos como a contagem, uma vez que as crianças iam sendo questionadas sobre quantos animais ainda estavam no sofá e quantos já tinham saído. No decurso da mesma, as crianças foram também capazes de representar a personagem do animal escolhida, uma vez que através da colocação da máscara no início da atividade as crianças dramatizaram o animal escolhido, recorrendo à imitação de gestos, de movimentos do corpo e de expressões reproduzidas e características desse animal, desenvolvendo competências no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro.

Nesta linha de pensamento, destaca-se uma atividade intitulada por " A construção da Casa dos Bichos", atividade esta que partiu de observações realizadas pelas crianças num momento de jogo espontâneo no espaço exterior, onde as crianças recolheram bichos da conta e num momento de partilha em grande grupo surgiu a ideia de ser construída uma casa para estes animais habitarem. Assim sendo o par pedagógico questionou as crianças sobre qual o meio de locomoção do animal que recolheram, ao que as crianças responderam que era a terra,

verificando-se aqui a ativação dos conhecimentos previamente trabalhados no âmbito dos meios de locomoção dos animais. Posto isto, foi realizado em grande grupo um levantamento de ideias sobre como as crianças queriam construir a casa, qual a forma que lhe queriam dar, o que iriam construir dentro da mesma e que materiais utilizariam na sua construção. Realizando assim uma partilha de ideias em grande grupo e onde as crianças chegaram rapidamente a um consenso sobre a forma que a casa iria ter (retangular), sendo aqui evidenciados e explorados os conhecimentos já trabalhados com as crianças sobre as formas geométricas. Sendo questionadas sobre quais os materiais a utilizar na casa dos bichos, as crianças escolheram realizar a sua construção através de materiais recicláveis (cartão, rolhas de garrafa) e materiais naturais (paus, folhas e pedras) recolhidos no espaço exterior, essenciais para a sobrevivência dos pequenos animais.

Nesta sequência, salienta-se uma observação realizada pela criança R.: "Também vamos ter uma casa para nós brincarmos?", onde surgiu a ideia de as crianças com a ajuda do par pedagógico construírem uma casa de grandes dimensões, intitulada pelas crianças como a "Casa dos Animais". Assim sendo, e pondo em prática a proposta lançada pela supervisora institucional desafiando a dinamização do espaço exterior neste contexto educativo, uma vez que o espaço exterior se revela um importante espaço que fomenta inúmeras oportunidades educativas e por isso deve ter direito à mesma valorização pelo educador que o espaço interior (Lopes da Silva et al., 2016), tal como mencionado no Cap. I e II do presente relatório. A "Casa dos Animais", foi construída com recurso a materiais recicláveis, no âmbito do projeto a ser desenvolvido sobre os animais, podendo ser utilizada no espaço exterior como no interior, uma vez que é móvel e de fácil transporte. Inicialmente, foi realizado um levantamento de ideias sobre qual o tamanho que queriam que a casa tivesse, ouvindo-se o seguinte comentário, criança R. S.:"A casa tem que ser maior que nós ... para podermos entrar nela!". Definido então o tamanho da casa, passou-se assim para a fase da construção da mesma, sendo esta realizada de forma rotativa e em simultâneo pelas crianças, divididas em grupos heterogéneos de quatro elementos. A construção da "Casa dos Animais" permitiu o envolvimento das crianças em processos democráticos de negociação, fomentar o respeito e a opinião pelo outro e desenvolver a autonomia e a responsabilidade, uma vez que a construção da mesma no que concerne à dimensão e forma, foi da inteira responsabilidade e decisão da criança, adquirindo assim a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, desenvolvendo o pensamento crítico e o raciocínio lógico, tendo o educador apenas o papel de

gestor e orientador, de modo a " incentivar, colocar questões e aumentar o conhecimento perante fenómenos significativos que a rodeiam" (Katz & Chard, 1997, p.6). Assim sendo o primeiro grupo a iniciar a construção da casa, recorreu ao recorte do cartão, que serviu como "paredes da casa", posteriormente procedeu-se à colagem do cartão, com recurso a tiras de velcro, o que permitiu a montagem das paredes em cartão e a posterior alteração da mesma caso não ficasse do agrado das crianças, numa primeira fase. O segundo grupo deu continuidade a este processo de colagem das paredes de cartão, colando-as também na manta que serviu de base da casa. Por fim o terceiro e quarto grupos colocaram o teto da casa e reforçaram as paredes da mesma, colocando fita-cola à sua volta, ficando assim com uma estrutura mais consistente. No decorrer desta atividade as crianças desenvolveram a consciência ecológica pelo meio ambiente; realizaram comparações através das dimensões de ambas as casas, a casa dos bichos e a dos animais; identificaram quantidades; desenvolveram capacidades expressivas e criativas; desenvolveram a motricidade fina; foram capaz de nomear e distinguir figuras geométricas, ao longo da construção das mesmas; desenvolveram a orientação e localização espacial; e desenvolveram a coordenação motora.

Concomitantemente, destaca-se na semana de isolamento profilático, numa das sessões online realizadas, uma observação realizada pela criança R.: "O gato é um animal vertebrado porque tem ossos, mas quando toco é muito fofinho!". Onde a partir deste diálogo a criança manifestou um forte interesse na descoberta do porquê de o gato ser um animal vertebrado e ser "fofinho", onde as crianças foram desafiadas pelo par pedagógico a realizarem uma pesquiza em casa juntamente com os pais sobre quais os animais que também são "fofinhos" como o gato. Realizada a pesquiza, sobre quais os animais que também são "fofinhos como o gato" e feita a partilha em grande grupo, onde o nome que mais se salientou nessa pesquiza foi o do cão, assim sendo foi revelada pelas crianças a necessidade de enriquecerem o seu vocabulário e de aprofundarem os seus conhecimentos relativamente aos diferentes tipos de revestimento e texturas dos animais. Posto isto e revelada a necessidade de as crianças desenvolverem e aprofundarem os seus conhecimentos no âmbito desta temática, foram desenvolvidas no espaço exterior, três atividades em simultâneo, onde as crianças foram divididas por pequenos grupos de três elementos, para a exploração das mesmas, de forma rotativa, de modo a que todos os grupos tivessem a oportunidade de realizar todas as atividades, explicitadas mais à frente. De modo a fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, bem como a responsabilidade e a autonomia,

e o desenvolvimento do trabalho colaborativo. As crianças realizaram as atividades em pequenos grupos de três elementos, uma vez que a sua composição heterogénea face aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, visa uma estratégia potenciadora de um maior desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No seguimento do projeto sobre as características dos animais, dando continuidade à casa dos animais iniciada na semana anterior, as crianças decoraram as "paredes" de cartão exteriores da casa, desenhando o animal escolhido pelas mesmas, tendo em conta as suas caraterísticas trabalhadas ao longo do projeto: vertebrado e invertebrado; meio de locomoção; e tamanho. Através da atividade de pintura realizada na parte exterior da casa, utilizando os seguintes recursos pedagógicos: casa dos animais (construídas em cartão); tintas; marcadores; e pincéis, as crianças desenvolvem a capacidade expressiva e recreativa de acontecimentos vividos. Uma vez que, a sua realização permitiu uma ativação dos seus conhecimentos acerca das características dos animais já trabalhados anteriormente. Posto isto, as crianças selecionaram, distinguiram e nomearam as cores a utilizar, descobriram padrões e sequências, desenvolveram também a motricidade fina, através do manuseamento que fizeram do pincel ao desenhar e pintar o seu animal.

No interior da casa em simultâneo foi realizada uma experiência sensorial, onde as crianças foram privadas do sentido da visão, sendo-lhes colocada uma venda nos olhos, para assim dar um maior enfoque aos sentidos do tato e da audição. As crianças através do tato sentiram a textura dos diferentes materiais (penas falsas, algodão, lantejoilas, botões, missangas, rolhas, trapilho e película aderente) e ao mesmo tempo desenvolveram a acuidade auditiva, dado que cada criança teve de se concentrar nos diferentes sons produzidos pelos animais. Realizada esta experiência foram retiradas as vendas às crianças, onde recorrendo à visão, visualizaram quais os materiais que sentiram e a sua textura. Depois da experiência sensorial as crianças organizaram a informação numa tabela de dupla entrada, afixada na entrada da casa, onde preencheram a mesma seguindo a ordem das colunas (vertical e horizontal), através da associação do material ao tipo de revestimento do animal (pelo, penas, escamas, pele nua) e à sua textura (macio, áspero, duro, mole, etc.), sendo atribuída uma tabela a cada grupo. Concomitantemente, a atividade sensorial a ser realizada no espaço interior da casa, visou a estimulação dos sentidos (tato, visão, audição), através da venda dos olhos (órgão do sentido da visão). Esta estratégia potenciou uma maior ativação dos outros sentidos (tato e audição), uma

vez que a criança esteve mais focada em sentir as texturas dos materiais nos quais tocou e consecutivamente em ouvir, tentando identificar qual os animais que produziam os sons que estavam a ouvir, desenvolvendo assim a acuidade auditiva. A tabela de dupla entrada, foi utilizada como estratégia de consolidação da atividade experimental onde as crianças nomearam e distinguiram os diferentes materiais e texturas, associando os diferentes materiais ao revestimento do animal, desenvolvendo conceitos matemáticos através da sua interpretação e do seu preenchimento, como forma de recolha e organização de dados. No decorrer desta atividade os recursos a serem utilizados foram uma coluna; música com os sons reproduzidos pelos animais; venda para os olhos; penas falsas; algodão; lantejoilas; botões; missangas; rolhas; trapilho; película aderente; e tabela de dupla entrada, de registo da experiência (folhas A4 e marcadores).

Paralelamente ocorrendo em simultâneo com as restantes atividades, numa folha de papel de cenário colocada no chão e com divisórias desenhadas para as crianças obterem uma perceção do espaço que lhes foi atribuído, respeitando o espaço dos colegas, as crianças calçaram as pegadas relativas ao seu animal construídas no dia anterior, pintaram a sola e caminharam deixando a impressão das mesmas. A atividade da impressão da pegada do animal, permitiu expandir o repertório de técnicas artísticas e teve como recursos o papel de cenário; as patas dos animais (construídas com cartão e sacos de plástico) e tintas. Esta atividade fomentou o respeito pelo outro; permitiu o desenvolvimento da orientação e localização espacial, bem como o conceito de lateralidade uma vez que as crianças caminharam sobre o papel de cenário deixando a impressão da sua pegada, respeitando as laterais delimitadas previamente destinadas ao seu espaço, respeitando assim e não invadindo o espaço dos colegas. De seguida foi realizada por cada criança a contagem das suas pegadas, escrevendo no papel de cenário o numeral que indica a quantidade das mesmas. Por fim, cada criança realizou a medição da altura da sua pegada, desenvolvendo o conceito de medida, através de técnicas não convencionais de medição utilizando rolhas de garrafa como unidade de medida (material reciclável), fomentando também o respeito e consciencialização ecológica pelo meio anterior. Salienta-se ao longo desta atividade, de impressão das pegadas, algumas fragilidades que levaram a que durante a realização da mesma a impressão das pegadas não ficasse bem marcada no papel o que dificultou posteriormente a contagem das mesmas. À medida que as crianças se deslocavam realizando a marcação da pegada a mesma ia ficando sem tinta, o que após a reflexão sobre a ação, se chegou

à conclusão de que deveria existir um maior quantidade de tinta na mesma e o recurso deveria de estar construído de forma a não dificultar a mobilidade da criança, sendo que à medida que a criança se deslocava por vezes a pegada movia-se do pé. Posto isto, realça-se assim a importância das reflexões antes, durante e após a ação, permitindo que o par pedagógico cresça e melhore ações futuras.

Dividido o grupo em dois grandes grupos, foi realizada uma atividade onde as crianças com o auxílio da educadora cooperante e das estagiárias construíram dois Micro contos, a história foi pensada pelas crianças onde elas recorrendo ao diálogo e à partilha de ideias responderam às questões: "Quem?; Faz?; Mas? e Solução?". Onde o "Quem?" corresponde aos animais escolhidos na semana anterior pelas mesmas, o "Faz?" a uma ação desenvolvida pelas personagens, o "Mas?" a um obstáculo que surgiu na história e por fim a "Solução?" que encontraram para a resolução do problema. Esta atividade partiu do forte interesse que as crianças manifestaram pela leitura e exploração de histórias, sendo que foram desafiadas pelo par pedagógico a construírem a sua própria "pequena história", denominada por Micro conto. O Micro conto foi escrito pelas estagiárias à medida que o grupo de crianças chegava a um consenso sobre o que escrever em cada uma das perguntas "Quem?, Faz?, Mas? e Solução?" e registado em cores distintas de modo a facilitar a visualização dessa mesma distinção. Posteriormente as crianças realizaram a ilustração do seu Micro conto. De modo a estimular a preservação e a conservação pelo meio ambiente, bem como a criatividade, foi sugerido às crianças a construção do mesmo não em papel, mas em cartão. A realização da capa do Micro conto foi elaborada através de uma técnica de pintura onde as crianças recorrendo a fios de lã, mergulhavam os mesmos na tinta e posteriormente faziam a sua impressão no cartão. No decorrer desta atividade as crianças fomentaram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; fomentaram a responsabilidade e a autonomia; desenvolveram o trabalho colaborativo; desenvolveram a motricidade fina; desenvolveram a capacidade expressiva e recreativa de acontecimentos vividos; desenvolveram o pensamento crítico e o raciocínio lógico; alargaram o campo lexical; adquiriram a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; expandiram o repertório de técnicas artísticas; descreveram acontecimentos e narraram histórias com sequência; foram capazes de recriar uma história; e identificaram e descreveram as caraterísticas dos animais já trabalhadas anteriormente.

Consequentemente, a escolha do nome do projeto foi realizada através de uma votação num pictograma, onde através da mesma as crianças exploraram conteúdos matemáticos ao

nível da organização e tratamento de dados e da contagem. A seleção dos três nomes escritos no pictograma que estiveram sujeitos a votação, foi realizada através de uma partilha de ideias entre as crianças tidas ao longo do desenvolvimento do projeto, onde através da junção das várias ideias e com o auxílio das educadores estagiárias resultaram estes três nomes finais: " A experimentar e a sorrir as características dos animais vamos descobrir"; "Animalia"; e "O Reino dos Animais". Sendo que o mais votado foi "O Reino dos Animais". Para a votação cada criança, numa folha contornou a própria mão com um marcador e de seguida recortou-a, desenvolvendo aqui formas de Expressão Artística, de seguida a mesma foi decorada ao gosto de cada criança. Posteriormente cada criança dirigiu-se para junto do papel de cenário afixado numa das paredes da sala e colocou a sua mão por cima do nome que mais gostou, sendo que cada mão corresponderia a um voto. Por fim, anteriormente à contagem das mãos referentes a cada nome, as crianças foram questionadas sobre qual o nome que teria mais votos, ao que uma criança fez a seguinte observação, criança I. M. "É o último, porque a torre das mãos está mais alta". Por fim, foi realizada a contagem de mãos referentes a cada nome, onde as crianças confirmaram que o nome mais votado era o da "torre mais alta" uma vez que tinha mais mãos, ou seja, mais votos.

Por fim, verifica-se a fase IV – divulgação e avaliação do projeto "O Reino dos Animais", onde foi realizada uma partilha dos dois Micro contos criados e da casa intitulada por "A casa dos animais", realizada esta divulgação através de registos fotográficos partilhados com os encarregados de educação, via digital. De modo a envolver a comunidade escolar foram também afixados nas paredes dos corredores alguns trabalhos realizados pelas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, uma vez que todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças permitiram ao par pedagógico "recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças" (Vasconcelos et al, 2012, p.17). Permitindo verificar num todo a informação relativa ao desenvolvimento, evolução e desempenho de cada criança, sendo que esse todo se verificou através da visualização das paredes da sala, uma vez que todas as etapas do projeto se encontravam evidenciadas nessa exposição, sendo evidente também toda a evolução das aprendizagens realizadas pelas crianças. Partindo dessa exposição desenvolveu-se a avaliação do projeto, uma vez que as crianças observavam os seus trabalhos expostos e dialogavam sobre que aprendizagens realizaram naquele momento em cada etapa do projeto. Concluindo-se que, ao longo deste projeto, as crianças descobriram novas características dos

animais, adquirindo assim novos saberes e competências, sendo esses saberes realçados e mencionados ao longo do projeto, evidentes através da distinção dos animais vertebrados e invertebrados; da identificação e distinção do tipo de revestimento dos diferentes animais; e do meio de locomoção dos diferentes animais e do seu modo de reprodução (ovíparos e vivíparos). Todas as ações desenvolvidas visaram o desenvolvimento nas crianças, da autonomia, da criatividade, do espírito critico, do respeito pelo outro e da partilha.

Em suma, salienta-se a importância da colocação da criança no epicentro da ação educativa, sendo evidente ao longo das práticas esta preocupação exercida pelo par pedagógico, visando o desenvolvimento das características individuais de cada criança e respeitando o seu ritmo, procurando exercer sempre uma visão reflexiva e transformadora, no sentido de melhorar as suas ações, exercendo uma visão assente "no princípio do saber incompleto, que requer a abertura dos profissionais à construção e reconstrução do conhecimento, sensibilidade, envolvimento e respeito pelas formas de ser e de aprender de cada sujeito" (Ribeiro, 2017, p. 87), uma vez que a formação profissional docente não é estante mas se perpetua ao longo de toda a vida. Posto isto, salienta-se o forte contributo da PES no contexto em EPE para a formação inicial do docente, uma vez que a prática permite a criação de vivências no contexto e são essas vivências práticas a par dos conhecimentos teóricos que formam a identidade profissional, essenciais para o crescimento pessoal docente preparando-o para um saber-ser, saber-estar e saber-transformar ao longo da vida.

METARREFLEXÃO

O percurso de formação profissional desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da identidade profissional, construindo uma postura reflexiva e investigativa e de mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e experienciais. Posto isto, a presente metarreflexão concebe um espaço de reflexão sobre o percurso formativo desenvolvido em contexto de estágio, nas duas valências:1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar. Considerando-se a postura reflexiva constante ao longo das ações desenvolvidas, sendo esta evidente ao longo do presente relatório, como potenciadora de novas aprendizagens essenciais para o melhoramento de práticas futuras e auto-reflexiva sobre o percurso formativo desenvolvido, essencial para a construção da identidade profissional da docente em formação inicial, uma vez que a exerção de uma postura reflexiva antes, durantes e após a ação permite a compreensão das exigências da prática profissional, desenvolvendo, analisando e refletindo sobre as suas competências socioprofissionais e pessoais, salientando a importância de que a formação docente não é estanque mas contínua ao longo de toda a vida.

Assim sendo, a Metodologia de Investigação-Ação revelou-se essencial ao longo de todo o processo, possibilitando a exerção de uma postura reflexiva e investigativa, permitindo o desenvolvimento de um olhar crítico e indagador sobre a ação. Desenvolvendo competências profissionais que permitiram dar respostas aos interesses e necessidades de cada criança, de forma a adequar as práticas educativas a todos os intervenientes, respeitando os princípios de inclusão e equidade. Contribuindo para a transformação educativa através da co-construção de saberes profissionais no decorrer de projetos de investigação sobre as práticas realizadas (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021). Posto isto, salienta-se a importância da aprendizagem pela experiência, uma vez que só a partir da prática foi possível sentir o ser educador e professor, os seus desafios e realizações, assim como tomar consciência no processo de ensino das dúvidas e receios, das potencialidades e desejos, colmatando e traçando projetos numa postura ética e responsável, investigativa e reflexiva de modo a crescer ultrapassando fragilidades e construindo a profissionalidade docente. Ressalta-se, neste seguimento a importância do trabalho colaborativo desenvolvido ao longo da PES entre as orientadoras cooperantes, o par de estagiárias e as supervisoras institucionais, permitindo oportunidades de crescimento mútuo e de

co-construção de saberes, proporcionando o crescimento de todos os intervenientes. Contribuindo para o desenvolvimento de um conjunto de competências ao nível do saber-estar, saber-ser, saber-fazer e saber-transformar, essenciais para a formação de um docente de perfil duplo, promovendo o sucesso em ambos os contextos educativos, consentindo uma formação docente mais sustentada e profissional, através da formação teórica e da experiência prática em ambas as valências.

Concomitantemente, importa salientar a importância da habilitação da formação docente de perfil duplo, no âmbito das transições educativas, uma vez que cabe ao docente com habilitações profissionais para o desempenho destas duas valências, a exerção de práticas sequenciais onde as crianças se desenvolvam de uma forma holística, fomentando as suas potencialidades e colmatando as suas dificuldades, através de uma maior facilidade na promoção de projetos que visem a articulação de saberes de modo transversal aos dois níveis educativos e permitindo uma continuidade metodológicas entre os mesmos (Ribeiro et al., 2018).

Posto isto, destacam-se os momentos de reflexão realizados ao redor das dimensões incluídas neste processo transitivo, o que permitiu evidenciar quais as mudanças e contraste entre ambos, uma vez que foi possível constatar que esses contrates são as principais causas de insegurança das crianças, influenciando o seu desenvolvimento, nomeadamente no que concerne à organização do espaço, à gestão do tempo, à transdisciplinaridade e ao jogo lúdico. Salientando aqui o importante papel do docente de perfil duplo, cuja obrigação é colmatar estes contraste incentivando e contribuindo para o sucesso transitivo das suas crianças, respeitando e dando resposta à continuidade educativa essencial para um bom desenvolvimento da criança, uma vez que possui conhecimento e formação em ambos os contextos educativos. Assim sendo, considera-se que ao longo das práticas educativas realizadas procurou-se concretizar o conceito de educação atual, dando resposta aos desafios colocados ao longo da mesma, exercendo uma visão de escola inclusiva e de renovação pedagógica com o objetivo de dar resposta às motivações e necessidades das crianças, de forma a visar e garantir o seu sucesso educativo e formando cidadãos conscientes, autónomos e autoconfiantes nos seus valores e capacidades.

Em suma, afirma-se a importância de uma constante visão reflexiva e investigativa, aberta a novas aprendizagens ao longo da vida, numa constante continuidade formativa, pois o docente está em constante formação, no sentido em que todos os dias se forma e ajuda a formar, num contínuo aprendizado de novas competências e aperfeiçoamento das que já possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora. ISBN: 85-7307-861-8

Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas.* (1ª ed.).Prime Books. ISBN: 978-989-655-026-4.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Editora McGraw- Hill de Portugal.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação, 10, pp. 7-19. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf

Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda – Edição e Comunicação, Lda. ISBN 972-98002-0-0.

Barbosa, E. & Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B. Tec. Senac* , 39 (2), 48-67. https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349

Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line,* 6, 1-7. ISSN 1808-6993. https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developmente: experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Cardona, M. (Coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-468-9

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8

Casanova, M., Barreto, M., Cotrim, N., Ferreiro, S., Fati, A., & Morato, P. (2018). *Teorias de Aprendizagem: Psicopedagogia das Necessidades Especiais.* Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Chateau, J. (s.d.). *A criança e o jogo.* Atlântida.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teorias e práticas* (2ª ed.). Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Prácticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, *13* (2), 455-479. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham,W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Edições ASA . ISBN: 85-249-0673-1

Denzin N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.

Dewey, J. (2010). *A pedagogia de Dewey.* (7º ed.). Melhoramentos.Grácio, S. (2004). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão*. Educação em Revista*. Belo Horizonte, 40, 61-86.

Fardo, M. (2013). A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM. *Novas Tecnologias na Educação,* 11(1), 1-9. https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409

Ferreira, F. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), sem pp. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200004

Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão.* Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. A https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937

Flores, P., & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 235-240). Symposium on Computers in Education. https://core.ac.uk/download/pdf/47141137.pdf

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coods.). *As TIC no Ensino: Politicas, Usos e Realidades* (pp. 323 -342). Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9

Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* . Porto Editora . ISNB: 978-972-0-34472-4.

Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Sérgio, N. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.) .Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1998). *CONSTRUTIVISMO - Teoria, Perspetivas e Prática Pedagógica*. (S. Costa, Trad.) Artmed.

Freire, P. (1996). Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.

Frison, L. & Simão, A. (2011). Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, 34(2), 198-206. https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8705/6357

Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a Autonomia das Crianças em Idade Pré-Escolar: Os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso.* Lisboa. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf

Guedes, C., Machado, J., Brito, M., Brito, S., & Machado, V. (2010). IMPORTÂNCIA DAS APLICAÇÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO HUMANA. *Revista Graduando*, 1, 21-32. ISSN 2236-3335. http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.21-32.pdf

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2002). O Trabalho Emocional da Mudança. In A., Hargreaves, L., Earl, S., Moore, & S. , Manning, *Aprendendo a Mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização* (pp. 130-149). ARTMED Editora LTDA. ISBN: 85-7307-926-6

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Illich I. (1973). *Sociedade Sem Escolas*. Editora Vozes Ltda.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto.* Edições Pedago, Lda. ISBN: 978-972-8980-08-6.

Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2), pp. 51-84. https://www.redalyc.org/pdf/374/37419204.pdf . ISSN: 0871-9187

Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares.* Educação Unisinos, 16 (1), 88-93.

Leite, M. (2013). *Articulação no ensino básico: estudo de caso*. Tese de mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13392/1/_Tese.pdf

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp.109-140). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.

Lopes da Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção. Ministério da Educação/ IIE.

Lopes da Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações,* 9(27), 283-204. https://doi.org/10.25755/int.3412

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio.* Novas Edições Académicas.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contexto de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-466-5

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 41-50. ISSN 1649-4990. http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/60/76

Montandon, C. (2005). *As Práticas Educativas Parentais e a Experiência das Crianças.*

Montessori, M. (1984). *A Criança.* Editora: Círculo do Livro

Moratori, P. (2003). *Porque utilizar Jogos Educativos no processo de Ensino Aprendizagem?*.Instituto de Matemático: Núcleo de Computação Eletrônica Informática na Educação. http://www.nce.ufrj.br/ensino/posgraduacao/strictosensu/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf

Moreira, M. (1942). Teorias de Aprendizagem. In M. Moreira, *Teorias de Aprendizagem de Rogers* (pp. 139-149). Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. *In* A. Moreira, & J. Pacheco, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto Editora.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2 ª ed.). Cortez Editora.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação.* Tinta-da-China.

Nogueira, F. (2008). OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO. *Congresso Nacional da Educação*, 12299-12306. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf

Nóvoa, A. (s. d.a). *Educação 2021: Para uma história do futuro.* Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (s.d.b). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.* Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. *In.* A. Nóvoa, B. Campos, J. Ponte, & M. Santos, *Ciências da Educação e Mudança* (pp. 17-68). Edições Afrontamento.

Nóvoa, A. (2018). *O professor e os desafios da docência na atualidade* [Comunicação Oral]. Aula Magna: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. https://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng&t=1605s

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira - Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In. J. Oliveira - Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp.61-108). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.

Oliverira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.

Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2010). *Teorias de Aprendizagem.* UFRGS. http://files.pibid-unibr-sao-vicente.webnode.com/200000051-0d0a70e086/Teorias%20de%20aprendizagem.pdfPacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação.* Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Pereira, E, Martins, J., Alves, V., & Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrónica da Educação*, 3 (1), 154-161. ISSN 1982-7199. http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37

Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem - Conceções, Teorias e Processos*. Stória Editores, Lda. http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf

Prensky, M., (2001). Nativos Digitais Imigrantes Digitais. *De On the Horizon (NCB University Press)*, 9 (5), sem pp. http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf

Rangel, M. (s.d.). *MÉTODOS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM E A DINAMIZAÇÃO DAS AULAS* (2ª ed.). Papirus Editora.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43. https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69

Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*.

Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da Contemporaneidade . Em M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira, *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 85-96). Ramada: Edições Pedago & De Facto Editores. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12233/1/Art_Deolinda%20 Ribeiro_2017.pdf

Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (pp. 3115-3127). ISSN: 1138-1663

Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In. R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. In III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), Instituto Politécnico de Bragança, 324- 333.

Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto Editora

Rodrigues, F, (2013). *Aprender a ensinar : estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores : o ensino das ciências em duas instituições de ensino superior europeias.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Porto, Portugal. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9095

Rodrigues, M. (2012). OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 68, 171-176. 10.7458/SPP201268698

Rogers, C. (2010). *CARL ROGERS.* Editora Massangana. ISBN 978-85-7019-545-6

Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Instituto de Inovação Educacional.

Roque, J. (2017). *CONTRIBUTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS NA RELAÇÃO DA EDUCADORA COM CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA EM TAREFAS COOPERATIVAS E COMUNICATIVAS*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7761

Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências.* Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%c3%a7%c3%a3o_Pr%c3%a1tico.pdf

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna,* 5 (8), 30-33. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf

Santos, L. (s.d.). DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR. *DIFMAT, Projecto AREA*.

http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES%20PROFISSIONAIS%20DOS%20PROFESSORES%20E%20CONHECIMENTOS%20UNIVERSIT%C3%81RIOS.pdf

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas,* 1 (3), 8-20. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, S., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978- 972-742-339-2.

Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieria, Fa., Ameida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). *O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino.* Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

C.N.E (2020). *Estado em Educação 2019.* https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

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

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

Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012,de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação e dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 129/2012, Série II de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. Diário da República n.º 133/ 1997, Série I-A de 1997-06-11. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Diário da República n.º 65/2016, I Série. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República n.º 201/2001, I Série. Ministério da Educação e Ciência. 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 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professore do 1º ciclo do ensino básico.

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

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

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 na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012, Série II. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Despacho normativo nº 5908/ 2017 de 5 de julho. Diário da República nº 128 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Despacho normativo nº6944-A/2018, de 19 de Julho. Diário da República, nº138/2018 – II Série. Assembleia da República.

DGE (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras.*

Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro. Diário da República nº 217/1997 – I Série-A. Assembleia da República. Primeira alteração à Lei nº 46/ 1986, de 14 de outubro.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº46/1986 de 14 de outubro de 1986. Diário da República nº 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

M.E. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J. , Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M.j., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). ISBN: 978-972-416-0.

PAA (2020/2021). Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Águas Santas.

PCG (2020/2021). Plano Curricular do Grupo.

PEA (2019/2023). Projeto Educativo do Agrupamento de Águas Santas.

PMET (2020/2021). Plano de Medidas Excecionais e Temporárias do Agrupamento de Águas Santas.

PTT (2020/2021). Plano de Trabalho da Turma.

Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P. (2020-2021). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos.* Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Sara Maria Maia Silva

