

M

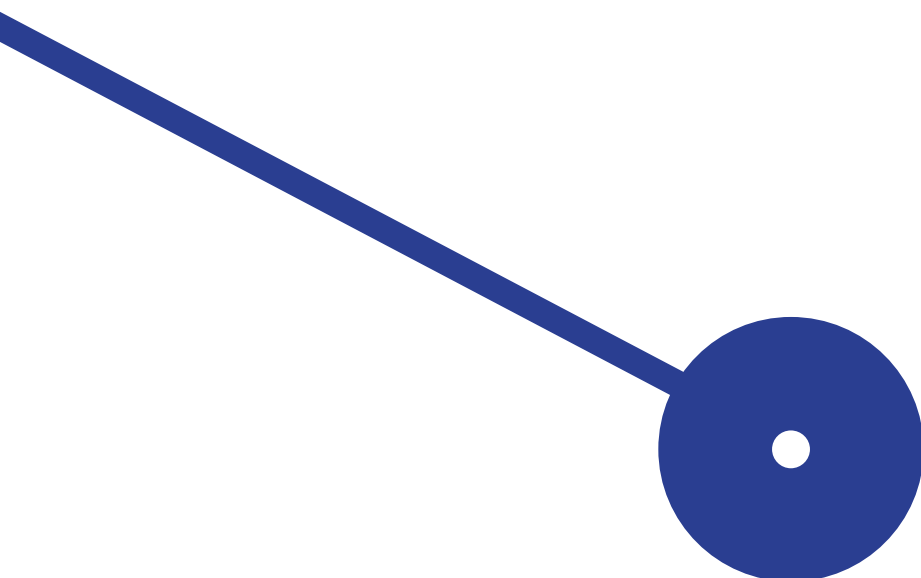
MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Isabel João Ferreira

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Isabel João da Silva Carneiro Ferreira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Paula Quadros Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Ana Rita Férias

Porto, julho de 2022

O melhor meio para alcançar a felicidade é contribuir para a felicidade dos outros.

Robert Baden-Powell

AGRADECIMENTOS

Deixa o mundo girar para o lado que quer
Não o podes parar nem tens nada a perder
Estás de passagem
Não o leves a mal se te manda avançar
Talvez seja um sinal que não podes parar
Estás de passagem.
(Pólo Norte in canção *Deixa o Mundo Girar*)

Cinco anos depois, chegou o momento de fechar um ciclo. Se os ciclos normalmente já costumam a fechar, este não poderia ser diferente. Dizem os entendidos que se fecha para que se abram novos, para que a vida avance e que isto é sinónimo de crescer. Se assim é, esta abertura e fecho de ciclos só foi possível porque há pessoas que estão sempre cá. Seja qual for o ciclo. Seja qual for o momento.

A todos os meus familiares, pais, irmão, avós, tios e primos, o meu mais sincero obrigada por me construírem como pessoa. Um agradecimento especial aos meus pais e ao meu irmão, por serem amores incondicionais e me mostrarem o que é esforço e dedicação. Obrigada por me ouvirem nos dias em que já nem eu própria me consigo ouvir e por estarem sempre lá.

À minha Kukita, obrigada pela companhia até às horas tardias e pelas lambidelas de amor.

Aos meus Jocas, obrigada por serem um lugar na minha vida e me mostrarem que “casa é uma pessoa e que cabemos lá os quatro”. Martinha, obrigada por seres a minha realizadora de sonhos e por juntas desvendarmos até onde podemos ir se ganharmos asas para voar. Joquinha, obrigada por me mostrares que no fundo nunca se está sozinho nas várias montanhas da vida. Parceirinho, obrigada por seres motivação e por estares sempre cá para relembrar o “good side of things”, mesmo que a uma modesta quantia de quilómetros.

Ao meu Miguel, o obrigada que não chega a nada face a todo o impacto que tem na minha vida.

Aos escuteiros enquanto movimento, mas principalmente, enquanto fonte de memórias felizes, obrigada pelas pessoas que adicionaste à minha vida e por tudo o que elas

significam. Obrigada por me mostrares a minha melhor versão e por me ensinares que na nossa zona de conforto, as estrelas não brilham.

Ao meu Porto de magia que se tornou de abrigo, obrigada pelas pessoas que conheci e que se revelaram as minhas pessoas numa cidade que agora é nossa: Jéssica, Di, Zitos, Hugo, padrinho, Mimi e prima Bea.

Ao Cenáculo e à minha EP, obrigada por se terem transformado na minha salvação.

À Raquel, à Clara e à Carol, obrigada pelos cafés de distração e pela companhia dos vários momentos.

À professora Olímpia, obrigada pela generosidade do seu abraço.

À educadora Helena e às professoras institucionais que me orientaram neste caminho, obrigada pelo acompanhamento, pela exigência e pelo rigor neste último ano de crescimento.

Se partir é atrevermo-nos a sonhar, estou pronta para perceber se este sonho é mérito ou missão, tendo sempre uma palavra de ordem: amor.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório revela-se um dos requisitos fundamentais para a obtenção do grau de Mestre e inclui-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Segundo Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como principal objetivo a descrição e reflexão da construção pessoal, social e profissional resultante da prática desenvolvida em contexto de EPE e 1.º CEB.

O desenvolvimento da prática educativa potenciou a integração dos saberes teóricos e legais com os experienciais, inerentes ao processo de intervenção, espelhando, deste modo, o desenvolvimento formativo e a construção do perfil duplo da mestranda.

Por meio de ações pedagógicas que concorressem para o sócio-construtivismo, as atividades e projetos privilegiaram o desenvolvimento holístico da criança, tornando-a o centro da ação que responde às suas necessidades e interesses.

Desta forma, a co-construção de saberes e o trabalho colaborativo, frutos do processo de partilha com as crianças, as docentes cooperantes e institucionais e a comunidade escolar, bem como a construção de conhecimento investigativo promovidos durante a PES, assentaram na Metodologia de Investigação-Ação. É através dos processos de observação, planificação, ação e reflexão, que esta metodologia sustenta a postura investigativa e reflexiva que um docente deve assumir quando pretende identificar as dificuldades e interesses do seu público, de forma a promover práticas inovadoras e significativas para todos.

Neste sentido, a PES possibilitou a construção do perfil de docente que está em constante evolução, fruto das reflexões e da adoção de uma postura investigativa.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Aluno; Metodologia de Investigação-Ação.

ABSTRACT

The present report constitutes one of the fundamental requirements for obtaining the degree of Master and is included in the Curricular Unit of Supervised Educational Practice (SEP), part of the second year of the Master in Pre-School Education (PSE) and Primary School Teaching (PST), having as its main objective the description and reflection of the personal, social, and professional build-up resulting from the developed practice in the context of PSE and PST.

The development of educational practice boosted the integration of theoretical and experimental knowledge, intrinsic to the process of intervention, mirroring this way the formative development and construction of the double profile of the teacher.

By means of the pedagogic action that enabled social build-up, the activities and projects promoted the holistic development of the child, making them the centre of action that answers to their needs and interests.

This way, the development of know-how and the collaborative work that arise from the sharing process with the children, the cooperative and institutional teachers, and the school community, as well as the development of research knowledge promoted during SEP, were based on the Research-Action Methodology. Through processes of observation, planification, action and reflexion, this methodology supports the investigative and reflexive posture that a teacher should take when identifying the difficulties and interests of their public, in order to promote innovative and meaningful practices.

In this regard, SEP allowed the creation of the ever-evolving teacher profile from reflections and adoption of an investigative posture.

Keywords: Supervised Educational Practice; Child; Student; Research-Action Methodology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário	10
Figura 2: Desafios iminentes das crianças no processo de transição (Adaptado de Ribeiro et al., 2018)	15
Figura 3: Níveis cognitivos do brincar de Smilansky (Adaptado de Papalia & Feldman, 2013)	25
Figura 4: Construção dos ecopontos	47
Figura 5: Representação maiúscula e minúscula da letra "M"	48
Figura 6: Decoração do Pai Natal com lixo reciclável	49
Figura 7: Separação do lixo recolhido no exterior da instituição	53
Figura 8: Doces natalícios	56
Figura 9: Manta decorada pelas crianças	62
Figura 10: Almofadas decoradas pelas crianças em articulação com as famílias	62
Figura 11: Representação de um cravo elaborado por uma criança	64
Figura 12: Representações dos animais e medições realizadas pela criança	66
Figura 13: Representação da altura dos animais em construções de legos	67
Figura 14: Fase IV- Divulgação do projeto "Ler para Crescer"	69
Figura 15: Divulgação do projeto	70
Figura 16: Mural de representação das obras exploradas	70

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

ALE – Atividades Lúdicas de Expressão

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

EI – Educador de Infância

EE – Encarregado de Educação

EECE – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

EQAVET - Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional

DGE – Direção-Geral da Educação

DGS – Direção-Geral da Saúde

HS – High Scope

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

RESUMO ANALÍTICO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE FIGURAS	V
LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS	VI
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A TEORIA E A PRÁTICA DE MÃOS DADAS NA EDUCAÇÃO	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CEB	15
1.3. ESPECIFICIDADES DA EPE.....	20
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	27
2.2. CONTEXTO ESPECÍFICO DO 1º CEB	30
2.3. CONTEXTO ESPECÍFICO DA EPE	35
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	43
3.1. O CAMINHO PELO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	43
3.2. O CAMINHO PELA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	59
METARREFLEXÃO.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	84

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e apresenta a descrição, fundamentação e reflexão das múltiplas ações desenvolvidas nos dois contextos educativos.

Esta UC assume como principais objetivos a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação na prática educativa, a construção de uma atitude reflexiva e investigativa enquanto profissional, a planificação e avaliação da ação educativa com o propósito de desenvolver aprendizagens nas crianças e alunos, a problematização das exigências profissionais e a construção de saberes profissionais capazes de impactar e transformar a educação (Ribeiro, 2021).

Assim sendo, o processo de formação e a sua culminação permite, segundo o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, a habilitação profissional de um perfil duplo em Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Nesse sentido, o presente documento salienta o processo da própria formação da mestranda e organiza-se segundo a descrição, fundamentação e reflexão deste mesmo processo nos três principais capítulos e termina com a reflexão da própria às aprendizagens desenvolvidas durante a PES.

A PES foi desenvolvida numa turma do 1º ano do 1º CEB e num grupo misto de crianças da EPE com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Além do acima mencionado, o presente documento espelha a construção da identidade profissional da mestranda e o desenvolvimento no perfil duplo.

O primeiro capítulo fundamenta e analisa criticamente os conceitos teóricos e legais que se envolveram no processo de construção das ações pedagógicas desenvolvidas e que as justifica e fundamenta.

O segundo capítulo, por sua vez, é responsável pela caracterização dos contextos educativos onde a prática educativa foi desenvolvida, nomeadamente a instituição, a turma/grupo de crianças, a organização e caracterização dos materiais, recursos didáticos, rotinas, metodologias, estratégias e o processo avaliativo. A este capítulo acrescenta-se a

Metodologia Investigação-Ação (MIA) e a sua descrição e desenvolvimento, uma vez que sustentou e orientou as ações pedagógicas colocadas em prática na PES.

O terceiro e último capítulo descreve, analisa e reflete algumas das atividades e ações promovidas na PES, construindo uma postura de reflexão crítica, sustentada nos referentes teóricos e na caracterização dos contextos de estágio.

Por fim, a metarreflexão apresentada evidencia a análise reflexiva do percurso na PES e salienta a importância das competências adquiridas ao longo do processo de construção profissional.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Ensinar é um exercício de imortalidade.

De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.

(Alves, 1994, p.4)

O presente capítulo tem como principal finalidade a de apresentar o enquadramento teórico e legal que alimenta e sustenta as práticas educativas assumidas nos dois níveis educativos desenvolvidos neste mestrado. Assim, no primeiro capítulo será possível estabelecer as leis do contexto português para ambos e, numa fase posterior, a exploração e caracterização das especificidades do 1º CEB e da EPE tendo em consideração os estágios realizados, interligando, desta forma, a articulação dos referentes com a prática pedagógica desenvolvida.

1.1. A TEORIA E A PRÁTICA DE MÃOS DADAS NA EDUCAÇÃO

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, livre e gratuita que se vise “à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (United Nations, 1948, p. 13). Assim, esta é também uma obrigação do Estado que se compromete a certificar o funcionamento de instituições, serviços e estabelecimentos que garantam proteção, cuidados e qualificação do pessoal a todas as crianças ao seu cargo (United Nations, 1989).

Ao longo da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) a importância da educação é referida várias vezes, assim como a missão da mesma. Desta forma, e segundo a Convenção referida, a educação destina-se à promoção do desenvolvimento da personalidade das crianças e do sentido de respeito quer pelos direitos e liberdades humanas, no geral, quer por si próprios e pela sua cultura, língua e valores e destina-se, ainda, à preparação da criança para que esta assuma as suas responsabilidades na sociedade e no meio ambiente.

No contexto português, o sistema educativo garante a ação formativa para o desenvolvimento da personalidade, do progresso social e da democratização dos seus educandos, organizando-se em estruturas e ações diversificadas de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas sendo que é do Estado a responsabilidade de promover e garantir, a todos os portugueses, a igualdade de oportunidades à educação e à cultura (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), enquanto referência normativa das políticas educativas, declara que a EPE é facultativa e, embora seja apoiada pelo Estado e integrada na rede pública, é à família que cabe a decisão em relação à frequência das crianças na mesma. Em comparação, o Ensino Básico é obrigatório, universal, gratuito e tem a duração de nove anos, iniciando-se com crianças de 6 ou 5 anos, se completarem os 6 até ao final do ano civil (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

No caso dos alunos que entram na escola primária com cinco anos, estes são considerados “alunos condicionais”, sendo que têm o direito de iniciar o 1ºCEB (no caso de existir vaga), mas não a obrigatoriedade de o fazerem. Segundo investigadores do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura do Instituto Politécnico do Porto, o adiamento destes alunos por mais um ano tem ganho destaque nos últimos anos. Contudo, segundo o estudo realizado, não se comprovam implicações diretas entre o desenvolvimento da aprendizagem e a idade a que entram para o 1ºCEB, uma vez que não se verifica que crianças com seis ou sete anos têm melhor desempenho que as que são consideradas condicionais. Segundo os mesmos autores, em comparação, o adiamento por um ano também não influencia o sucesso escolar das crianças (CCIC, s.d).

Na EPE, segundo o descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a intencionalidade educativa exige que o educador de infância (EI) reflita sobre os valores inerentes à finalidade das práticas que assume com a sua intervenção profissional. Nesse sentido, a construção e gestão do currículo exige conhecimento do meio das crianças, documentos produzidos diariamente e elementos que se obtêm por meio do contacto que estabelece com as relações familiares e sociais das crianças (Silva et al., 2016).

No 1º CEB, por sua vez, e segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as instituições devem organizar a articulação curricular das componentes de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística com Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), baseando esta integração no

desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Deste modo, a LBSE (1896) declara que este ciclo é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, alínea 1a).

Quer na EPE como no 1º CEB, as relações familiares e sociais são mencionadas e referidas pela sua elevada importância. Ou seja, os profissionais de educação devem promover e garantir relações de qualidade com o meio familiar e social da criança, com vista a que juntos promovam o desenvolvimento intelectual da criança. Assim, é fundamental que se reconheça que a criança não se desenvolve apenas na educação formal facultada pelas instituições de ensino e pela interação educador/professor-crianças, mas também nas múltiplas relações e interações que estabelece com o mundo social e o contexto familiar onde se insere (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015).

Com os normativos legais referidos anteriormente, é possível compreender a importância e preocupação mundial para com a educação e a igualdade de oportunidades para todos. Contudo, o desenvolvimento do conhecimento “só poderá ser atingido mediante um processo educacional que valorize o indivíduo em sua totalidade” (Werthein & Cunha, 2005). Segundo Trindade e Cosme (2016) ensinar pode ser um processo gerado e operacionalizado de modos diversos uma vez que deve corresponder às intenções e interações dos atores educativos. Assim, é possível que as crianças se tornem co-construtoras de saberes com implicações diretas na sua aprendizagem e formação, uma vez que todas possuem potencial cognitivo que não pode ser ignorado e que condiciona o tipo de relacionamento que assumem com as informações e os desafios pessoais e sociais que lhes são demonstrados (Bruner, 2000, citado por Trindade e Cosme, 2014).

Deste modo, a escola, enquanto promotora do desenvolvimento crítico e civil das suas crianças, deve potenciar o diálogo e a troca de ideias e opiniões entre todos para que estes se construam enquanto Homens informados e esclarecidos criticamente (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, alínea 5).

Deste modo, no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, é declarado que os professores devem ter em consideração as especificidades do contexto em que se encontra, bem como os do seu público, proporcionando atividades de inserção da criança no próprio contexto e cultura, integrando as mesmas atividades no currículo e potenciando o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Ademais, é da função do professor, a criação de aprendizagens curriculares significativas e de qualidade, desenvolvendo estratégias diferenciadas e condutoras ao sucesso (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Assim, assume-se ainda que as aprendizagens devem ser enquadradas no âmbito da cidadania ativa e responsável, proporcionando uma escola inclusiva e mobilizada onde todas as crianças encontram uma resposta para as suas necessidades e potencialidades (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Desta forma, espera-se uma escola integrada em conhecimentos científicos que forneça competências necessárias à promoção da aprendizagem e que coloque em prática valores defendidos pelo PASEO (2017) como a responsabilidade e integridade, a excelência e a exigência, a curiosidade, a reflexão e inovação, a cidadania e participação e a liberdade, articulando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes (Martins et al., 2017).

Enquanto escola inclusiva, a instituição deve ser promotora de aprendizagens que visem a prática de uma cidadania ativa e informada que perdure ao longo da vida das suas crianças, significando isto que cada escola tem autonomia para que o seu desenvolvimento curricular seja adequado aos contextos e às necessidades dos alunos, implementando a componente Cidadania e Desenvolvimento nas diversas ofertas educativas de modo a que todos alcancem as várias competências expressas no PASEO (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho). Assim, no 1º CEB, esta deve ser integrada transversalmente no currículo como disciplina que integra as matrizes curriculares do ensino básico, embora a sua gestão seja da responsabilidade do docente tendo em conta as competências que o Conselho de Docentes e a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) definem como competências a desenvolver no decorrer do ano (Monteiro et al., 2017).

Na EPE, por sua vez, na Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social, são definidas componentes que se devem interligar com as aprendizagens de forma a desenvolver nas crianças a construção da sua identidade e autoestima, a sua independência e autonomia, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania. Neste sentido, a vida em grupo, a tomada de iniciativas e definição de responsabilidades, desenvolve a

educação para a cidadania “enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva et al., 2016, p.39).

Desta forma, a prática de cidadania ativa nos vários níveis de ensino promove a formação de uma escola inclusiva cujo principal objetivo é a promoção e defesa do direito de todas as crianças estarem juntas no processo de aprendizagem, independentemente das dificuldades de cada uma, mas reconhecendo e respondendo sempre a essas necessidades e especificidades individuais (Almeida et al., 2017). Por este motivo, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, defende o aumento da participação de todos os alunos nas aprendizagens e na vida da comunidade escolar, salientando a “necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos (...) adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno.” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

Face a esta visão integradora, é fundamental a existência de equipas multidisciplinares que identifiquem as medidas de suporte necessitadas por cada criança e acompanhem e monitorizem esse processo, reforçando o trabalho colaborativo entre os vários elementos da comunidade escolar: docentes, técnicos, pais e/ou encarregados de educação (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Assim, na perspetiva de Day (2001, citado por Martins, 2013) a colaboração existe quando os participantes desenvolvem tarefas em conjunto, num sentido de igualdade onde a ajuda é mútua e os objetivos são comuns.

Para isto, conferido pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as escolas são autónomas para, em diálogo com toda a comunidade escolar, serem flexíveis na gestão curricular, promover o desenvolvimento de pesquisas, avaliações e reflexões de informações por parte dos alunos, apostar e adotar diversas dinamizações de trabalho escolar e de projeto, valorizando os alunos enquanto autores e reforçar dinâmicas de avaliação baseadas na diversidade de instrumentos que permitam uma maior perceção face ao trabalho e conhecimento realizado e um acompanhamento imediato nas maiores dificuldades dos mesmos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Tendo em conta qualquer instrumento de avaliação, Meireu (1987, citado por IIE, 1994) define quatro elementos: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social.

Como suporte, pressupõe-se qualquer representação escrita, pictórica, oral ou até expressão facial que o indivíduo utilize para comunicar, tendo em conta as suas preferências.

Ademais, este pode ter várias estruturas, sendo que se pode pedir ao aluno que o desenvolvam, reconstrua, resuma ou complete (IIE, 1994).

Nos materiais, o autor refere que estes podem provocar situações de inibição ou rejeição no caso de existirem palavras com significados que não são familiares aos discentes ou objetos que não utilizem diariamente ou com facilidade, causando uma sensação de desconforto (IIE, 1994).

Por fim, o contexto é assumido como uma situação que nunca é neutra, ou seja, o momento e o contexto em que a atividade é colocada em prática influencia o desempenho da criança. Assim, se por um lado há alunos que revelam um gosto especial por trabalharem isoladamente, para outros, este momento revela-se um bloqueio cognitivo que provoca um sentimento de incompetência face à tarefa que lhe é proposta.

Um exemplo significativo da influencia do contexto é um dos maiores instrumentos de avaliação da educação tradicional: as fichas de avaliação. Ou seja, há alunos que não conseguem rever a sua aprendizagem numa só folha de papel que é entregue pelo professor e, por isso, acabam por ser catalogados com uma menor avaliação, apenas porque não foram avaliados com justiça, no sentido em que as suas características não foram assumidas como ponto fundamental do processo educativo. Com isto, não se pressupõe uma um instrumento de avaliação para cada indivíduo, mas sim a construção de processos de diferenciação pedagógica.

Embora o Decreto-Lei que confere esta autonomia às escolas seja recente (2018), a diferenciação pedagógica e a inclusão começou a ser constituída como uma preocupação a partir dos anos 60. À época, a diferenciação pedagógica seria a diferenciação feita face ao tempo que os alunos tinham para atingir determinado objetivo. Ao introduzir estes temas, estaríamos a caminhar para a entrada da avaliação formativa no processo pedagógico e da atenção dada aos diferentes ritmos de aprendizagem e ao conceito de gestão curricular (Santos, 2009).

A avaliação formativa, enquanto elemento centrado nos processos de formação adequados às características dos discentes, resulta na adaptação do ensino às diferenças individuais e considera os processos da aprendizagem em virtude dos resultados da mesma. Ademais, esta deve ser compreendida pelas crianças, na medida em que permite a interação crítica dos próprios com o auxílio dos outros e do mundo que os rodeia, construindo e reconstruindo, desta forma, a sua aprendizagem e o percurso até chegar a ela (IIE, 1994).

Assim, com a introdução da avaliação formativa e da atenção dada aos diferentes ritmos de aprendizagem há a percepção de que “não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo.” (Santos, 2009, p. 2). Ou seja, não se trata de analisar e avaliar os alunos pelo tempo que demoram em determinada atividade, mas sim todos os processos mentais que fez até chegar ao objetivo final.

Deste modo, um ensino para todos não significa que o nível de exigência diminua tendo em conta as dificuldades de todas as crianças. Significa, sim, que é possível elaborar uma gestão curricular consciente de que todos os alunos aprendem de formas e com dificuldades diferentes. Assim, ajustam-se práticas de ensino conforme as características do público-alvo e o conhecimento que se tem acerca dos pontos fortes e frágeis de cada aluno (Santos, 2009).

O ajuste das práticas de ensino inicia-se logo com a compreensão das instruções, onde o docente deve retomar a explicação de diferentes formas, em diferentes momentos e ao longo da atividade de forma a verificar a compreensão dos seus discentes (Feyfant,s.d). Ademais, numa perspetiva inclusiva, as crianças devem aprender em ambientes menos formais, com instrumentos variados como, por exemplo, jogos e músicas, criando, desta forma, condições viáveis e significativas para o processo de aprendizagem de cada aluno (Ferreira et al., 2019).

A par da diferenciação pedagógica como estratégia para construir aprendizagem e tornar a escola num meio de promoção de uma sociedade solidária, justa, culturalmente evoluída e de uma gestão curricular flexível é importante que a escola se centre nos saberes relacionados com a vivência em sociedade para que as aprendizagens tenham sentido no mundo que rodeia os discentes, construindo assim uma educação de base humanista envolvida diretamente com os seus desenvolvimentos emocionais e intelectuais (Oliveira, 2018).

Veja-se, então, que dar oportunidades às crianças para que estes se envolvam em projetos de cariz interdisciplinares e colaborativos, onde é possível “criar hipóteses, experimentar, investigar, descobrir, comparar e refletir” (Oliveira, 2018, p. 3) torna-se uma mais-valia fundamental na construção de uma escola do século XXI (Oliveira, 2018).

Esta construção pressupõe que existe um ensino de qualidade para todas as crianças, onde estas são verdadeiramente reconhecidas como seres únicos, com ritmos próprios, mas

com a mesma missão: todos devem aprender e ninguém deve ficar para trás. Assim, reconhece-se uma mudança nos desafios sentidos nos contextos educativos (Rodrigues, 2012).

Para os docentes, um desses desafios prende-se essencialmente com o cativar das suas crianças. Ou seja, é fundamental que as crianças gostem do que estão a desenvolver e que esse sentimento desperte a sua atenção e dedicação para que este trabalho seja produtivo e estimule a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada uma.

Assim, a estimulação da ZDP implica que a criança seja assistida e apoiada pelo docente e por recursos que a capacitem de aplicar um nível de conhecimento superior ao que lhe era possível no caso deste auxílio não existir (Oers, 2009). Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem configura no docente um papel ativo que se torna crucial com o desenvolvimento de reflexões constantes sobre tudo o fizeram, fazem e perspetivam fazer (Amaral et al., 1996).

No âmbito do desempenho dos profissionais de educação, o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, enumera quatro dimensões que fundamentam este desempenho, demonstrando as evidências e exigências para a “organização dos projectos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto, anexo I) (Figura 1).

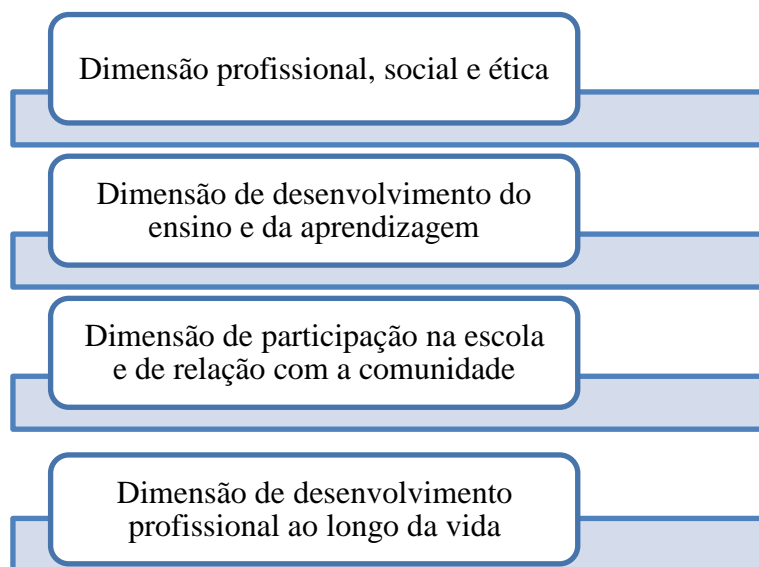


Figura 1 - Dimensões de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário

Na primeira dimensão, o professor fundamenta a sua prática num saber específico, resultado da produção e uso de diversos saberes integrados em práticas sociais e éticas,

assumindo-se como um profissional que baseia a sua práxis na investigação e reflexão que faz, na dimensão cívica e formativa do seu papel e num currículo inclusivo, consciente de que todos os alunos possuem características e valores próprios que devem ser respeitados.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o docente promove uma pedagogia de qualidade, envolvendo conhecimentos científicos e metodológicos, assumindo, assim, práticas integradas, organizadas e estruturadas que são significativas para as crianças e as envolvem em competências essenciais.

Na terceira dimensão, o professor provoca uma simbiose entre a instituição e a comunidade, perspetivando-as como espaço de educação inclusiva e de intervenção social, onde existe a valorização da escola como fonte de desenvolvimento social e cultural, promovendo projetos de formação dos alunos com a família.

Por fim, na Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o docente integra a sua formação na prática que desempenha e constrói-a com base na análise, na reflexão que faz desta e dos aspetos éticos e deontológicos da mesma, na investigação que a justifica e na cooperação com todos os elementos da comunidade escolar, essencialmente os outros profissionais.

Reforçando o desenvolvimento profissional e a cooperação com outros níveis de ensino e com elementos de toda a comunidade escolar, o perfil duplo de EI- professor do 1ºCEB possibilita uma atitude mais crítica e coerente baseada nos processos de observação, planificação, ação e reflexão.

As dimensões acima enunciadas constituem-se como um perfil geral de desempenho profissional dos profissionais de educação que dá resposta às exigências educacionais da sociedade do século XXI. Nesta sociedade cada vez mais evoluída do ponto de vista tecnológico, é impossível querer uma escola da era digital se pensarmos em estratégias analógicas.

Na sociedade atual, a presença dos meios digitais é cada vez mais frequente e precoce, pressupondo o uso destes em vários aspetos do dia a dia de todos os cidadãos. Nesse sentido, as tecnologias introduzem mudanças sociais e traduzem-se, por exemplo, em diferentes formas de comunicar, interpretar e assimilar a informação.

Face a este crescimento da era digital, a literacia digital ou a sua ausência são fatores importantes para o desenvolvimento da escola enquanto instituição que forma cidadãos ativos (Pereira, 2011). Por este motivo, a literacia digital relaciona a aplicação de

competências operacionais e o uso da tecnologia como satisfação das necessidades individuais e coletivas da sociedade atual e “envolve a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas do cotidiano” (Pereira, 2011, p. 33).

Neste seguimento, as tecnologias devem construir-se membro integrante da educação (Oliveira, 2018). No entender de Quadros-Flores e Escola (2011), se nos centrarmos nos alunos, o uso das TIC enquadra-se nos seus interesses e transporta-os para uma zona confortável, uma vez que são instrumentos cada vez mais familiares e quotidianos.

Além disto, as potencialidades das ferramentas digitais aumentam a motivação, satisfação e envolvimento das crianças nas atividades sugeridas, possibilitando a participação de todos e dando confiança aos que sentem mais dificuldade ou aos que normalmente resistem à participação se forem convidados a interagir através do método tradicional (Quadros-Flores & Escola, 2011).

No que concerne aos docentes, as TIC são uma fonte de motivação para os seus discentes e, dessa forma, devem também ser uma fonte de motivação para si e para as suas práticas pedagógicas, uma vez que estão diretamente relacionadas com o sucesso educativo, com a resposta às necessidades dos grupos e das turmas, com o aumento da melhoria de resultados e com o reconhecimento social do seu trabalho (Quadros-Flores & Escola, 2011).

Acredita-se, pois, que ao potenciar momentos de investigação e de envolvimento das TIC em atividades obtêm-se estratégias favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. Desta forma, o desenvolvimento de projetos que se iniciem com pesquisas acerca de temas que os discentes demonstram curiosidade, confrontando-as com as suas ideias prévias constituem um exemplo de metodologia comprovadamente eficaz no desenvolvimento pedagógico e intelectual das crianças.

Assim, a colocação de interrogações, dilemas e oportunidades de discussões potenciam o desenrolar de projetos que respondem às necessidades dos educandos. Um exemplo de metodologia que promove este desenvolvimento intelectual através da procura de respostas é a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) (Vasconcelos et al., 2011).

A MTP destaca-se por apresentar duas grandes diretrizes. Uma delas assume que as aprendizagens provocam o desenvolvimento de competências essenciais à convivência numa sociedade de conhecimento. Complementarmente, a outra diretriz fundamenta a ideia de que

as aprendizagens se revelam significativas para as crianças quando a intencionalidade educativa está nelas, ou seja, surgem dos seus interesses.

Assim, esta metodologia sustenta a ideia de que o desenvolvimento intelectual pode surgir da criança e que o espírito crítico desta é desenvolvido quando procura respostas, através de trabalhos de pesquisa, conversas com a comunidade e relações interpessoais, para as suas próprias questões (Vasconcelos et al., 2011).

Embora seja mais frequente na EPE e no 1º CEB, a MTP tem aplicabilidade em todos os níveis de ensino e é criada e desenvolvida por meio das questões ou problemas sugeridos pelos discentes que orientam o projeto. Assim, a construção do projeto envolve a comunidade do ambiente educativo, ou seja, as crianças e alunos, os educadores e professores, os auxiliares, os familiares e toda a comunidade envolvente, promovendo a investigação, planificação e a intervenção na resolução de problemas que podem advir da investigação (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos et al., 2011).

De acordo com os princípios desta metodologia, a criança é capaz de descobrir o mundo que a rodeia, tornando-se uma cidadã ativa que respeita diversas culturas, visando a responsabilidade e a solidariedade entre todos (Vasconcelos, 2011). Assim, através do desenvolvimento destes princípios, colocando em prática a conceção construtivista da formação da inteligência defendida por Piaget, a criança revela-se agente do seu próprio conhecimento e aprendizagem e transforma o docente num favorecedor desse próprio processo, mas, acima de tudo, um observador do desenvolvimento de cada criança individualmente (Argento, s.d).

Relativamente às estratégias da metodologia, estas são desenvolvidas em quatro fases, iniciando-se com a Definição do Problema (Fase I), Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (Fase II), Execução (Fase III) e Divulgação/ Avaliação (Fase IV) (Vasconcelos et al., 2011).

Na Definição do Problema (Fase I), as crianças devem formular o problema e antever uma solução para o mesmo, tomando assim a iniciativa para o seu próprio desenvolvimento da aprendizagem. Nesta fase, valorizam-se e refletem-se, essencialmente, os conhecimentos prévios das crianças e o que é que elas querem saber. Na segunda fase, a problemática é estabelecida e inicia-se a planificação da atividade definindo os objetivos, conteúdos programáticos e recursos. Na terceira fase, executa-se a atividade por meio do plano efetuado, iniciando-a com pesquisas que sustentem a temática e termina-se este momento

com a reflexão e comparação do que as crianças já sabiam e sabem no momento. Como finalização do projeto, a Fase IV é a divulgação do trabalho efetuado a toda a comunidade educativa seguindo-se, por fim, um momento conjunto de reflexão (Vasconcelos et al., 2011).

A MTP desenvolve eficazmente a teoria construtivista defendida por Freire, e reconhece no aluno “um papel importante, o papel de sujeito, e não o papel de puro objeto paciente da transferência de conhecimento que o professor acha que tem.” (Freire, 1991).

Assim, do ponto de vista da MTP e de Vygotsky (1988, citado por Filho, 2008) o ser humano não se edifica sozinho, uma vez que se constrói como Homem nas múltiplas relações com os outros. Desta forma, o trabalho colaborativo entre professores, estudantes e comunidade escolar cria condições mais ricas para o ambiente educativo e possibilita valores de solidariedade e partilha, uma vez que, no caso dos alunos, ao trabalharem juntos, orientam, sustentam e apoiam o desenvolvimento curricular de todos os elementos do grupo (Damiani, 2008).

Boavida e Ponte (2012, citados por Martins, 2013) defendem que a colaboração é fundamental para a resolução de problemas. Neste sentido, pressupõe-se que existam objetivos comuns e objetivos individuais de cada um dos intervenientes que espelhem e reforcem o seu envolvimento no trabalho e a realização pessoal obtida com o mesmo. “Deste modo, um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente a um problema em questão. Envolve, também, uma autoaprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas.” (Martins, 2013, p. 8).

Desta forma, a melhoria do conhecimento profissional e o enriquecimento de estratégias para agir e resolver problemas são algumas das vantagens enumeradas pela continuidade do trabalho colaborativo.

Contudo, a gestão da diferença e o respeito pelo trabalho e objetivos do(s) par(es), bem como o saber gerir a imprevisibilidade, a avaliação dos prós e contras dos objetivos comuns e a atenção dada à autossatisfação são elementos que devem ser tomados em atenção e que podem tornar-se em constrangimentos ao trabalho se não forem cumpridos (Boavida e Ponte, 2012, citados por Martins, 2013).

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CEB

O trabalho colaborativo entre o EI e o professor do 1º CEB é bastante importante para que exista uma articulação entre os dois níveis. Desse modo, a articulação é um ponto de união que promove a transição entre os vários ciclos e pressupõe a conexão entre ambos e o trabalho colaborativo entre os dois docentes (Serra, 2004).

Sendo uma etapa fulcral para o processo de aprendizagem da criança (Ribeiro et al., 2018), é importante que a transição seja um momento harmonioso e com sentido e não limitado a um processo de adaptação a novas regras.

Segundo um estudo efetuado por Ribeiro et al. (2018), os principais desafios encontrados pelas crianças aquando da entrada no 1ºCEB prendem-se, essencialmente com a “mudança na forma de trabalhar”, “aprendizagens de leitura, escrita e cálculo”, “adaptação a novos professores”, “recordação das tarefas escolares”, “adaptação a novas rotinas escolares”, “adaptação a novos espaços”, “autonomia para fazer atividades” e “permanência na posição de sentados”, destacando-se assim dificuldades centradas em atitudes (Figura 2).

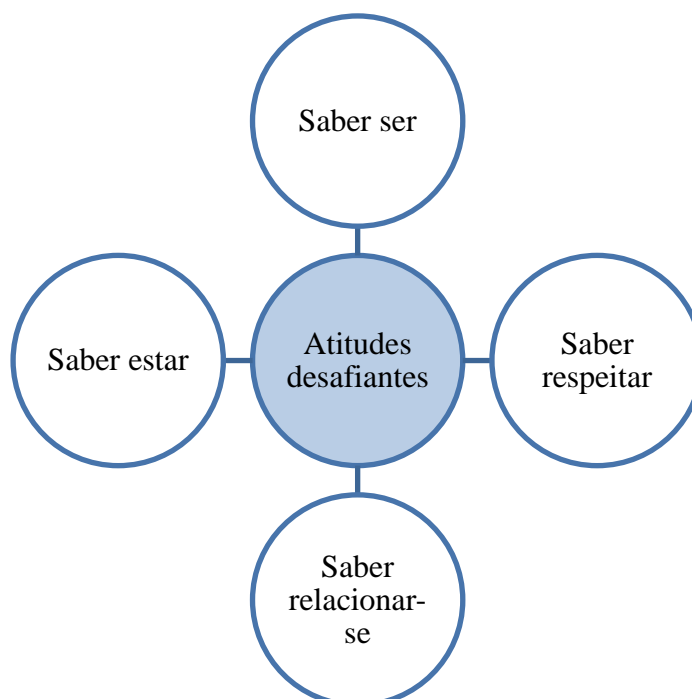


Figura 2: Desafios iminentes das crianças no processo de transição (Adaptado de Ribeiro et al., 2018)

Face a estes desafios, Ribeiro et al. (2018), na sua investigação, revela quatro necessidades que facilitarão o processo de transição da EPE para o 1º CEB: dar um maior enfoque à criança; envolver a família nos projetos de articulação entre os dois níveis de

ensino; assumir uma continuidade metodológica e promover projetos de articulação das dimensões de relevo, realizados pela gestão escolar.

Ademais, é fundamental que se tracem princípios que orientem o percurso educativo dos alunos marcados pela inclusão tendencial do percurso na mesma instituição ou agrupamento, para que se garantam vivências comuns relativas a tempo, espaço e interações entre crianças (Roldão, 2008; Ribeiro et al, 2018) e pelo estabelecimento de “referenciais para operacionalização do desenvolvimento vertical de competências” (Roldão, 2008, p. 191) e de incentivo ao trabalho integrado e colaborativo entre os vários níveis de ensino (Roldão, 2008).

O 1º CEB corresponde aos primeiros quatro anos do ensino obrigatório português e é lecionado em regime de monodocência. Comparando os dois primeiros anos do ciclo com os dois últimos, é possível aferir que nos 3º e 4º anos de escolaridade, a carga horária aumenta passando de um máximo de 25 para 27 horas semanais. Relativamente às componentes do currículo comuns aos quatro anos do 1º CEB existe o Português e a Matemática, lecionados num mínimo de 7 horas por semana e o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras que assumem uma carga horária mínima de 3h semanais. O Apoio ao Estudo, por sua vez tem o mínimo de 1,5 horas semanais, ao passo que a Oferta Complementar da escola tem uma hora. Nos primeiros dois anos, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) assumem entre 5 e 7,5 horas semanais e nos dois finais entre 3 e 5,5 horas. Há, ainda, 1 hora semanal de Educação Moral e Religiosa. E, por fim, o Inglês, obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade, conta com o mínimo de 2 horas semanais (Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro).

Segundo Roldão (2008), o regime de monodocência revela-se vantajoso em crianças com idades compreendidas para o 1º CEB, uma vez que há a necessidade de acompanhar diretamente e criar laços fortes com as mesmas. Assim, havendo apenas um professor na sala de aula, este processo fica facilitado, sendo que a concentração e confiança dos alunos será apenas para com um adulto.

Além disso, a gestão integrada do currículo permite que seja possível garantir a cada turma as articulações conceptuais e didáticas necessárias à mesma (Roldão, 2008). Por esta razão, por mais espartilhado que seja o currículo oficial, o professor não deve assumir uma visão consumista do currículo, mas sim uma de construtor do currículo, baseando esta construção na sua ação pedagógica (Diogo, 2010, citado por Duarte et al., 2018).

Além do regime de monodocência, existem dois documentos orientadores que expressam “os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º, alínea d), sendo eles o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE).

O PASEO surge em 2017 e afirma-se “como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Martins et al., 2017, p.8). Assim, através deste documento é possível equacionar e fundamentar a relevância e importância de determinadas deliberações, construindo-as como fontes de decisões a adotar pelos autores responsáveis pelas políticas inerentes ao sistema educativo e que definirão as estratégias, metodologias e procedimentos didáticos a utilizar (Martins et al., 2017).

O presente documento, esquematizado através de princípios, valores e visão, resultantes da sociedade, respeita a inclusão e as multifunções da escola, independentemente dos percursos escolares. Deste modo, os princípios e a visão surgem em primeiro, pelo que os segundos decorrem dos primeiros e, assim sendo, os princípios, denominados por “base humanista”, “saber”, “aprendizagem”, “inclusão”, “coerência e flexibilidade”, “adaptabilidade e ousadia”, “sustentabilidade” e “estabilidade”, justificam as ações da execução e gestão curriculares, ao passo que a visão explica os objetivos estipulados para os jovens à saída da escola (Martins et al., 2017).

Por sua vez, os valores orientam os comportamentos para que estes se tornem ações adequadas. Ou seja, são elementos e características éticas definidos como “liberdade”, “responsabilidade e integridade”, “cidadania e participação”, “excelência e exigência” e “curiosidade, reflexão e inovação” que devem ser promovidos nas atividades escolares, de forma a se transformem em atitudes e comportamentos que devem ser assumidos como modo de estar e agir para todos os alunos, favorecendo à escola uma cultura social saudável (Martins et al., 2017).

Com esta sensibilização aos valores éticos, é fundamental que a escola, enquanto educação reinventada, ajude os seus jovens a enfrentar desafios comuns para o mundo. Deste modo, unem-se esforços coletivos para fornecer a delineação de futuros sustentáveis e pacíficos, onde a justiça social, económica e ambiental são desenvolvidas com o objetivo de

criar futuros interdependentes, numa sociedade equilibrada onde os valores morais e éticos são bases desassociáveis (UNESCO, 2022).

Em suma, o PASEO “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p.10), sendo que é necessário o compromisso de toda a comunidade escolar para que este objetivo seja atingido.

O alcance de objetivos comuns é impossível de atingir sem o auxílio das famílias e comunidade escolar, uma vez que a sua participação melhora, significativamente o rendimento académico dos alunos e contribui para que as aprendizagens dos mesmos em meio formal ou não formal se complete e se associe mutuamente (CREA, 2017). Assim, é importante destacar que existem diferentes tipos de participação educativa da comunidade: informativa e consultiva, onde existem poucas oportunidades de obter sucesso escolar porque a participação das famílias é limitada; decisiva, de avaliação e educativa, onde, pelo contrário, existem grandes oportunidades para se atingir o sucesso escolar (CREA, 2017).

No que diz respeito ao documento orientador das AE, estas orientam curricularmente a base das planificações, realizações e avaliações efetuadas no ensino e na aprendizagem (Despacho nº 6944-A/ 2018, de 19 de julho).

Tendo como ponto de partida os documentos existentes até ao momento da sua formação, as AE estabelecem-se como a base comum à aprendizagem de todos os alunos. Ou seja, nunca esgotando ou limitando o que o aluno tem de aprender, as AE são

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação; (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º, alínea b).

Desta forma, e segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), as AE (2018) expressam os conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser obtidos ao longo do desenvolvimento curricular, enumerando os conhecimentos disciplinares e indispensáveis que os alunos devem obter, os processos cognitivos e as ações para aprender que foram ativadas para desenvolver esse conhecimento, e o saber fazer em cada disciplina e entre várias disciplinas numa articulação curricular horizontal.

A articulação curricular recusa a repartição do currículo em disciplinas espartilhadas, sem pontos de ligação entre si, os planos de estudos compartimentados e estanques e recusa, ainda, que as aulas se desenvolvam por instrução. Assim sendo, a articulação curricular baseia-se no reconhecimento de desafios do quotidiano como fio condutor da interdisciplinaridade dos saberes, baseados num novo tipo de legitimidade cultural e social (Cosme, s.d.).

Nesse sentido, quer através de abordagens interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, os professores podem desenvolver e explorar planificações com estratégias pedagógico-didáticas orientadas para integração curricular (Rodrigues, 2018).

Contudo, Beane (1997, citado por Duarte et al., 2018) defende que embora a integração curricular possa ser constituída por vários níveis como multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinaridade nem todos são igualmente significativos, uma vez que aqueles que favorecem a relação entre os conhecimentos e o contexto social são os mais relevantes para a formação dos alunos.

Do ponto de vista da multidisciplinaridade, um estudo pode ser desenvolvido em vários pontos de vista e sob o olhar de várias disciplinas. Por sua vez nas experiências pedagógico-didáticas interdisciplinares, adotam-se estratégias ou métodos de uma disciplina para as outras (Santos, 1994). Por fim, na transdisciplinaridade, “o conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar.” (Santos, 2008, p. 75) ou seja, baseada em diversos modos de conhecimento e de dimensões mentais, emocionais e corporais, a transdisciplinaridade complementa os saberes disciplinares com os transdisciplinares, exigindo uma postura democrática, onde se reconhece o mesmo valor a todos os saberes, não os hierarquizando (Santos, 2008).

A escolha pelo(s) tipo(s) de abordagem é da responsabilidade do docente e, assim sendo é importante destacar o conceito de flexibilidade curricular. Deste modo, este conceito necessita que exista liberdade para a tomada de decisões por parte da organização e gestão escolar. Assim, as decisões implicam a existência de um equilíbrio entre os termos legais definidos pelo estado português e as opções curriculares das instituições para cada ciclo de ensino. Desta forma, a flexibilidade curricular pressupõe que se atinjam competências de saída de cada ciclo de escolaridade, através de percursos diferenciados tendo em conta as necessidades dos alunos e as aprendizagens sociais necessárias para que se desenvolvam cidadãos conscientes (Pilar, 2020).

Face à exigência social que se faz sentir, a aprendizagem transmissiva deixou de trazer frutos para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que é cada vez mais necessário a experimentação prévia, seguida de entendimento da teoria e volta à realidade. Ou seja, pretende-se, cada vez com mais frequência, que a aprendizagem seja ativa e significativa para que o seu avanço seja feito em espiral do conhecimento mais simples para o mais complexo (Bacich & Moran, 2017).

Nesse sentido, a aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva e capacita os intervenientes a realizar múltiplas tarefas em situações de adaptação a momentos inesperados. Deste modo, ensinar e aprender revelam-se momentos de reflexão motivados pelo questionamento, criação e experimentação elevadas a níveis profundos do conhecimento, sob a forma de situações concretas e significativas para os alunos (Bacich & Moran, 2017).

Em suma, a articulação e a flexibilidade curricular proporcionam o desenvolvimento de uma aprendizagem holística e abrangente entre a própria turma e os diferentes níveis educativos (Rodrigues, 2018).

1.3. ESPECIFICIDADES DA EPE

A EPE, integrada no sistema educativo português, é considerada a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida e perspectiva a plena inserção da criança na sociedade, reconhecendo-o como um ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). É destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade em que ingresse no ensino básico e a sua frequência é facultativa, sendo que é à família que cabe o papel principal deste processo de frequência da EPE (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro).

A frequência da EPE torna-se importante para o desenvolvimento de cada criança, uma vez que, embora estas desenvolvam aprendizagens de forma espontânea em todos os ambientes sociais em que participam, é na EPE que vivem um contexto com intencionalidade educativa, onde o ambiente é culturalmente rico em estímulos e as experiências pedagógicas e as oportunidades de aprendizagem estão diretamente ligadas e estabelecidas de acordo com um processo pedagógico coerente e consciente (Silva et al., 2016).

Do ponto de vista legal, cuidar e educar são os elementos essenciais para a qualidade do clima relacional onde se promove o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico de cada criança (Silva et al., 2016).

Nesta lógica, a EPE assume objetivos múltiplos, conforme se evidencia: promover o desenvolvimento equilibrado de cada criança, estimulando as suas capacidades individuais; potenciar estabilidade e segurança afetivas; fomentar a observação e a compreensão do meio natural e social, desenvolvendo valores que permitam o seu incremento na construção de uma sociedade justa para todos; promover o desenvolvimento das capacidades de expressão e imaginação criativa; infundir hábitos de higiene e de defesa da saúde individual e social; e, por fim, processar a despistagem de inaptações e/ou deficiências, promovendo sempre a melhor orientação da criança que revele alguma destas prematuridades (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Para a operacionalização dos objetivos acima referidos, o EI deve munir-se de documentos orientadores que forneçam esse suporte ao nível educativo, especificamente as OCEPE. Este documento de referência para o desenvolvimento e gestão do currículo em EPE, constitui-se no apoio à “construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Siva et al., 2016, p.5) que, por sua vez, deve ser da responsabilidade do educador e da restante equipa educativa da instituição, salientando novamente o trabalho colaborativo e o envolvimento da comunidade escolar (Silva et al., 2016).

Assim sendo, está dividido em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Na primeira secção são apresentados fundamentos e princípios da pedagogia, construção e gestão do currículo e organização do ambiente educativo da EPE.

As Áreas de Conteúdo, por sua vez, estão estruturadas em três grandes pilares: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que se subdivide em quatro grandes domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática; e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo. O Domínio da Educação Artística subdivide-se, ainda, em Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, Subdomínio da Dança.

Na última secção, Continuidade Educativa e Transições, são destacadas as aprendizagens iniciadas no percurso de desenvolvimento anterior à inserção das crianças na

EPE e que é importante dar continuidade, assim como a criação de condições de sucesso para a transição para o 1º CEB.

Importa ressaltar que embora existam estas subdivisões, nomeadamente nas Áreas de Conteúdo, o EI deve desenvolver uma abordagem educativa integrante, onde considere “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31). Nesse sentido, o documento defende uma perspectiva holística onde a aprendizagem da criança é indissociável do brincar (Silva et al., 2016).

A organização do espaço educativo, que a criança frequenta, afigura-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento curricular, sendo que deve ser rico e estimulante, promovendo independência, autonomia e “oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização” (Silva et al., 2016, p. 17).

Assim, um ambiente de aprendizagem baseado em conceções socioconstrutivistas onde existam diferentes materiais de tipologias que estimulem a criatividade e conteúdos expostos nas próprias paredes onde o seu acesso é fácil para todos os que frequentam a sala de atividades, não esquecendo que se trata de uma forma de comunicação, permite que a criança se torne ativa e autónoma na construção do seu conhecimento (Marchão & Fitas, 2014; Silva et al., 2016).

Segundo as OCEPE, o ambiente educativo resulta numa forte influência nas relações recíprocas, sendo que o educador desempenha um papel fundamental nestas relações e na forma como as explora. Neste sentido, as interações entre crianças e crianças e adultos permite que estas desenvolvam competências sociais, enriquecendo a aprendizagem e as relações pessoais e sociais. Além disso, o contacto e as interações com as relações e o meio familiar, valorizando-o como contexto de educação, revela-se imprescindível para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (Silva et al., 2016).

Assim, nesta linha de pensamento e em concordância com as OCEPE, há a necessidade de integrar modelos curriculares de referência para a EPE e para o próprio educador, na gestão do currículo, de modo que a prática profissional seja resultado 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, anexo II). Neste sentido, além da MTP já

explorada, serão agora destacados os seguintes modelos curriculares: High Scope (HS), Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia.

Um modelo curricular em EPE é entendido como um conjunto de conceitos e teorias que servem de base e fundamento às práticas diversificadas de ensino-aprendizagem (Bairrão & Vasconcelos, 1997) e que são diretamente influenciados pelos contextos históricos, económicos, políticos e sociais em que surgiram.

No que concerne ao HS, este foi estruturado por David P. Weikart em 1960, nos Estados Unidos da América e surge como aprendizagem ativa, baseada na ação do ato de “planear-fazer-rever”, uma vez que é a criança quem constrói os seus conhecimentos através das interações que tem com os outros e com os objetos (Hohmann & Weikart, 2009; Gomes, 2014).

As aprendizagens distintas que desenvolve através das interações que assume com os objetos em contexto de EPE são, maioritariamente, proporcionadas através das áreas de interesse diferenciadas que o ambiente educativo oferece. Ademais, é importante que os materiais dessas áreas sejam diversificados e estimulantes para que as crianças possam utilizá-los nas suas brincadeiras e jogos (Hohmann & Weikart, 2009).

Através da rotina diária de planear-fazer-rever e tal como observado no decorrer da PES, o grupo de crianças é capaz de escolher as atividades que quer desenvolver, realizá-las e refletir acerca delas, contribuindo para que se criem pontes entre os estádios de desenvolvimento de Piaget (Hohmann & Weikart, 2009; Gomes, 2014).

O MEM, criado em 1965 por um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, é, por sua vez, um modelo de princípios democráticos, éticos e de cooperação que se baseia nas propostas pedagógicas de Freinet e que se apresenta em constante mudança, uma vez que é um modelo sociocêntrico de organização cooperativa que conjuga a prática com a partilha e reflexão sistemática (Gomes, 2014).

Assim, sendo um modelo curricular tão focado na vida em comunidade, defende que as parcerias são fundamentais para a aprendizagem das crianças, mas não menospreza as particularidades individuais de cada uma. Desta forma, todas as crianças têm o direito de participar ativamente, construindo o seu clima moral e democrático de comunidade, apropriando-se dos seus processos de construção colaborativa (Niza, 2013).

Com o propósito de facilitar este processo de construção da criança como cidadã, o EI deve atribuir-lhe responsabilidade para que esta consiga dar resposta aos problemas

existentes na escola e na sociedade, integrando-a na procura de soluções. Deste modo, o ambiente fundamenta o desenvolvimento e crescimento da personalidade da criança e fornece-lhe instrumentos de pilotagem que permitem a distribuição de tarefas, registos do que mais e menos gostaram e o mapa mensal de presenças, onde, em trabalho colaborativo, entre pares de idades distintas, é possível garantir uma representação da sociedade, nomeadamente com a heterogeneidade geracional (Niza, 2013).

Por fim, a abordagem pedagógica Reggio Emilia, surgiu na província italiana que dá nome ao modelo, em 1946, após a Segunda Guerra Mundial. Sendo um modelo curricular que surgiu num pós-guerra é marcado pelo uso de materiais reutilizáveis e de desperdício, onde as relações são a peça fundamental das aprendizagens. Caracterizada por ser uma abordagem desenvolvida por todos e para todos, esta valoriza as interações entre todos os que façam parte da vida da criança entre si e com a própria criança (Pereira, 2021).

Assim, a relação entre as crianças do grupo é estruturada através da partilha, discussão e oferta de oportunidades entre todas, com o fim de obter um sentido de coletividade que se desenvolve através das emoções, interesses e experiências que estas partilham.

Desta forma, as crianças têm um papel ativo na construção da própria aprendizagem sendo que são elas quem conduz o seu próprio processo através do ato de brincar e aprender. Por isto, o educador valoriza o interesse e o envolvimento destas na relação com algo, mas torna-se apenas um mediador que desperta curiosidade na criança (Edwards et al., 2016).

No que se refere ao material, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia defende que este deve ser preparado para que a cognição se interligue com a afetividade que assume pelo mesmo. Desta forma, o material é fonte de expressão e é o motor de todas as produções artísticas e simbólicas que a criança queira realizar, sendo que estas construções não são arrumadas por nenhum adulto para que as crianças possam retomá-las quando quiserem (Edwards et al., 2016).

Todos os modelos pedagógicos apresentados, até então, revelam a importância das interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo, mas mencionam e defendem, acima de tudo, a importância do brincar como “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (Silva et al., 2016, p. 10).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), afirma-se que os adultos devem garantir a existência de conjeturas que permitam a realização de atividade lúdicas por parte das crianças. É através da brincadeira que as crianças comunicam entre si e realizam

experiências e aprendizagens que as forma enquanto cidadãs respeitadoras do outro (Fonseca, 2007, citado por Cheio, 2016). Nesse sentido, a brincadeira promove a estimulação da criatividade e da autonomia, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (Correia, 2012).

Nesta linha de pensamento, é importante distinguir o ato de brincar e perceber se acontece como uma visão redutora, onde a criança apenas está ocupada, ou como uma atividade rica e estimulante que se transforma em desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016).

Assim, o ato de brincar enquanto atividade estimulante tem efeitos a longo prazo no desenvolvimento corporal e cerebral da criança, uma vez que permite que esta se envolva com o mundo à sua volta, desenvolva os seus sentidos, exercite os músculos, coordene a visão com os movimentos, tome decisões e adquira novas habilidades (Papalia & Feldman, 2013).

À medida que se desenvolvem, as crianças também assumem um diferente estilo de brincar que se altera na vivência das próprias brincadeiras, bem como no tempo que lhe dedicam. Smilansky (1968, citado por Papalia & Feldman, 2013) define níveis cognitivos do ato de brincar que se vão complexificando à medida do crescimento da complexidade cognitiva (Figura 3).

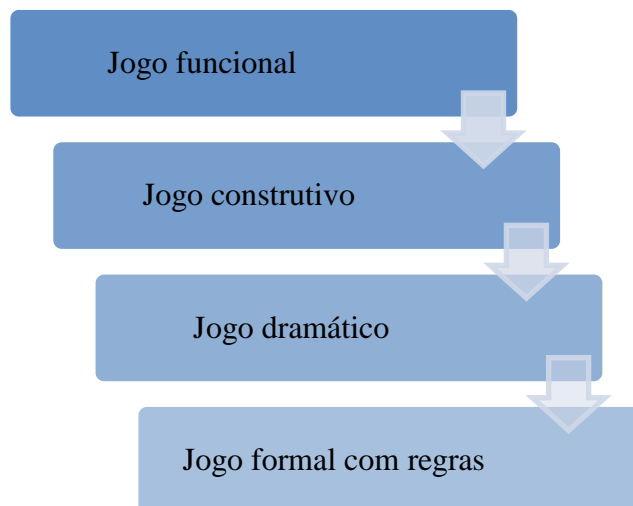


Figura 3: Níveis cognitivos do brincar de Smilansky (Adaptado de Papalia & Feldman, 2013)

Na primeira infância e, portanto, num nível mais simples e primário, o jogo funcional consiste no desenvolvimento repetido de movimentos musculares largos. Na fase seguinte, o jogo construtivo, introduz materiais às brincadeiras com o propósito de desenvolver algo. No

jogo dramático, representativo do terceiro nível, as crianças envolvem-se em situações imaginárias e assumem o papel de várias pessoas, é a fase do faz de conta e está diretamente relacionada com a competência social e linguística (Piaget, 1962; Bergen, 2002, citado por Papalia & Feldman, 2013).

O jogo dramático, por sua vez, desenvolve-se durante os anos de idade pré-escolar e fortalece-se até à entrada do 1º CEB, onde acaba por se declinar, uma vez que a criança começa a envolver-se no último nível, onde os jogos formais e com regras ganham forma e há a necessidade de organizar procedimentos e penalidades que orientem a brincadeira (Papalia & Feldman, 2013).

Em suma, face às vantagens da brincadeira livre e da aprendizagem holística, o EI deve observar e envolver-se nestas para que conheça melhor os interesses e as necessidades que as crianças evidenciam. Pelo que, as planificações de atividades e projetos tornam-se um espelho dos interesses e necessidades observados, contribuindo para a “construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.” (Silva et al., 2016, p. 11).

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
(Freire, 2000, p. 67)

O presente capítulo identifica as características do contexto de estágio onde decorreu a PES em 1º CEB e EPE. O contexto educativo a par com as características individuais de cada criança podem impedir ou facilitar o desenvolvimento. Assim, os materiais, os recursos físicos e sociais e a estabilidade dos mesmos traduzem-se em “características promotoras do desenvolvimento que partem do ambiente.” (Bronfenbrenner, 1993, citado por Bhering & Sarkis, 2009, p.13).

Segundo Bronfenbrenner (1993 citado por Bhering & Sarkis, 2009), os objetos e ambientes que convidam à manipulação afetam positivamente o desenvolvimento, ao passo que, pelo contrário, a falta de estrutura e de previsibilidade dos acontecimentos dificultam o processo. Deste modo, planear e organizar um ambiente estimulante de desenvolvimento, promove aprendizagens significativas que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades (Despacho nº 5520/97, 2ª série, de 4 de agosto).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES desencadeou-se numa instituição pública, num Centro Escolar, pertencente a um Agrupamento de Escolas criado em 2012. Atualmente, este agrupamento conta com 121 turmas, 3040 alunos, divididos por três escolas de 1º CEB (duas delas com Jardim de Infância), uma escola básica de 2º e 3º CEB, uma escola secundária e quatro jardins de infância.

O agrupamento, reconhecido e certificado com o selo de ouro em segurança digital, em conformidade com o EQAVET (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – Quadro de Referência Europeu de Garantida da Qualidade para a Educação e Formação Profissional), de escola saudável e de escola eTwinning, tem os pilares assentes no PASEO, nomeadamente em princípios de base

humanista, de inclusão, de coerência e flexibilidade, de adaptabilidade e ousadia e, ainda, de estabilidade (Plano Estratégico de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas) .

Além dos princípios acima referidos, o agrupamento assume como missão prestar um serviço educativo de qualidade, munindo os alunos de ferramentas que possibilitem a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, afetuosas e motoras intrínsecas ao exercício da cidadania ativa (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas).

O desenvolvimento das competências acima elencadas são de elevada relevância para a construção de uma sociedade mais justa para todos os que a partilham. Desta forma, a construção do “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” definidos por Delors (2010), é um elemento-chave das aprendizagens sociais de cada criança, pelo que deve ser fomentado pelas instituições de ensino.

Estas competências, explanadas em documentos orientadores criados pelo agrupamento de escolas, constituem-se como “instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, secção II, artigo 9º). Nesse sentido, os documentos como o “Projeto Educativo”, “Regulamento Interno” e “Projeto de Intervenção” são elementos fundamentais ao desenvolvimento da coerência, eficácia e qualidade do serviço educativo.

Como elemento indispensável ao desenvolvimento curricular, cujo objetivo é educar os alunos para os valores de cidadania, surge o Plano Estratégico de Educação Para a Cidadania (2019-2022), baseado nos desafios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), não como objetivo educacional, mas como processo pedagógico que deverá ser arrogado e executado por todos.

Por sua vez, o Plano de Inovação, aprovado em 2019, pretende garantir aprendizagens efetivas e condutoras de desenvolvimento das competências do PASEO, resultantes da articulação das opções curriculares com dinâmicas pedagógicas. Num modo prático, o plano solicita que os professores concebam, reflitam, partilhem e debatam ideias e experiências, de modo colaborativo, de forma a contribuírem para um currículo centrado no aluno, compreendendo-se que há ajustes às potencialidades e dificuldades de cada aluno, sendo possível recorrer a diferentes níveis de intervenção como as medidas universais, seletivas e adicionais, tal como mencionado no Artigo 3º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

O Centro Escolar onde decorreu a PES, é um espaço recente, atual e aprimorado, composto por 356 alunos, dispersos em cinco grupos de EPE e onze turmas de 1º CEB. A instituição apresenta um vasto espaço exterior que é utilizado por todas as crianças da escola, em horários díspares. Ou seja, nos intervalos da manhã e da tarde, as crianças da EPE são as primeiras a terem intervalo, sendo que meia hora depois vão os alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade e, no final deste, vão os alunos dos 3º e 4º anos.

O espaço dedicado aos alunos do 1º CEB inclui um campo de jogos na parte traseira da escola e, na parte frontal, uma área mais pequena, coberta com relva e algumas árvores. Por outro lado, o espaço exterior dedicado às crianças de EPE, denominado pelas mesmas como “recreio” é pavimentado com borracha, para que estas não se magoem se caírem e contém um escorrega, quatro triciclos e alguns pneus. Embora o acesso entre ambos os espaços seja possível, pede-se a todas as crianças que se limitem ao espaço dedicado a cada um de forma que os mais novos se sintam mais confortáveis nas suas brincadeiras, sem se retraírem pelo medo que possam ter em relação aos alunos mais velhos.

É importante referir que, através da observação realizada nos dois ciclos de ensino da PES, aferiu-se que as crianças apenas utilizavam este espaço em momentos de brincadeira livre, como nos intervalos. Sendo assim, torna-se possível afirmar que não havia o aproveitamento do espaço exterior como meio de desenvolvimento social e de exploração de materiais (Silva et al., 2016).

Como áreas interiores comuns, a instituição apenas tem uma cantina, onde as crianças e alunos almoçam em horários igualmente distintos, seguindo a ordem dos intervalos. Os alunos de 1º CEB têm uma casa de banho para cada sexo, em cada piso, ao passo que as crianças de EPE têm uma casa de banho com múltiplas sanitas e lavatórios que serve todas as salas de atividades, uma sala com materiais de atividade física e uma televisão com DVD.

Não havendo nenhuma área comum onde todos os alunos de 1º CEB possam permanecer nos intervalos, nos dias de precipitação, uma vez que a área exterior fica empoçada, os estudantes mantêm-se dentro das respetivas salas de aula.

No que aos materiais didáticos diz respeito, o Centro Escolar suporta um número de materiais significativos, quer em qualidade como em quantidade, estando estes disponíveis a todos os professores e estagiários. Assim sendo, a instituição conta com diversos robots, tablets, livros, modelos anatómicos manipuláveis, instrumentos musicais, materiais manipuláveis, jogos didáticos e microscópios.

A utilização destes instrumentos não era muito frequente, principalmente os que nos remetem às TIC, uma vez que, embora a instituição disponibilizasse um computador fixo e um projetor, o acesso à internet só era possível através de um cabo de rede e, dada a extensão da escola, por vezes a mesma não tinha alcance suficiente para as salas do piso inferior. Por este motivo, sempre que era solicitado o uso de algum destes materiais, a diáde responsabilizava-se pelo fornecimento de internet através de *hotspots* ou dados móveis privados. Neste sentido, o uso recorrente e constante destes materiais tornava-se muito difícil.

2.2. CONTEXTO ESPECÍFICO DO 1º CEB

A PES vivenciada desenvolveu-se numa turma de 1º ano de escolaridade do 1º CEB, constituída por 25 alunos de nacionalidade portuguesa e português como língua materna, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos.

Dos 25 alunos existentes, 12 são filhos únicos, pelo que os restantes têm irmãos. Existiam dois alunos pertencentes a uma família monoparental, sendo que um apenas coabitava com a mãe, ao passo que o outro convivía com ambos os progenitores. Havia, ainda, um aluno que vivia com os avós maternos, uma vez que os pais e o irmão estavam emigrados. No que às habilitações literárias dos tutores diz respeito, existia um Encarregado de Educação (EE) com mestrado, dois com licenciatura e um com bacharelato pelo que os restantes se dividiam, maioritariamente, entre o 9º e o 12º ano. Face ao contexto socioeconómico da turma, existiam cinco alunos cujos encarregados de educação estavam desempregados, pelo que os restantes estavam todos empregados.

A turma era frequentada por dois alunos gémeos que, segundo o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, beneficiam de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, uma vez que assumiam, entre outras, dificuldades no acompanhamento do ritmo de aprendizagem face aos problemas de interpretação de orientações dadas pela docente.

A J. usufruía de medidas universais a todas as áreas, excluindo a Educação Artística, e o M. apenas à área curricular de Português. Face às dificuldades dos alunos, a professora sugeriu que os mesmos fossem apoiados pela psicóloga escolar, para que fosse realizada uma avaliação psicológica dos mesmos. Todavia, esta avaliação só pode ser realizada com a devida

autorização do EE. Assim, no momento em que a PES ocorreu, essa ainda não tinha sido realizada, uma vez que o EE não autorizou. Compreende-se, portanto, enquanto futura docente, a importância da colaboração e da relação entre escola-família para o desenvolvimento integral de cada criança, sendo que o sistema educativo deve assegurar a interligação das estruturas administrativas com a comunidade envolvente a cada aluno, nomeadamente com a sua família (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Estes alunos e a sua família eram ainda acompanhados por uma assistente social, uma vez que é recorrente a quebra do compromisso e da responsabilidade dos mesmos em relação à assiduidade escolar, dado que, normalmente uma vez por semana, os alunos não iam à escola, descuidando a realização dos trabalhos de casa e a utilização dos materiais escolares.

É de se ressaltar que ambos abandonaram a EPE durante o período pandémico, pelo que não assistiam às atividades realizadas online e acabaram por não voltar à instituição quando a Direção-Geral de Saúde (DGS) autorizou a retoma das atividades letivas presenciais, após o período mais grave da pandemia.

Apesar do que já foi mencionado, o M. demonstrava interesse e vontade em aprender, bem como em participar nas tarefas, mesmo que a um ritmo diferente e com o acompanhamento da docente. Por sua vez, a J. não se sentia motivada com nada alusivo à escola, excluindo as horas de brincadeira livre onde é de realçar a relação positiva que mantinha com os pares e com a professora cooperante. Pelo contrário, na sala de aula, não queria seguir as regras da mesma, só demonstrando interesse em pintar, embora a sua pintura fosse igualmente desmazelada.

Havia, ainda, um aluno que possuía muitas dificuldades no desenvolvimento da linguagem e, por esse motivo, estava a ser acompanhado por uma terapeuta da fala a título particular.

Como futura docente, toma-se consciência do papel de um educador/professor, enquanto cooperador dos diversos setores da sociedade, onde é ciente de que as crianças não se desenvolvem apenas cognitivamente, mas também nas dimensões de saúde, emocionais, sociais e éticas. No caso da saúde, esta surge como “parceiro importante da Escola” (DGS & DGE, 2016, p. 14) na medida em que o trabalho colaborativo entre os docentes, os familiares e uma equipa multidisciplinar da área promove o desenvolvimento de todas as dimensões acima referidas.

Na turma, existia mais um aluno que abandonou a EPE aquando do início da pandemia, e um outro que nunca frequentou o Jardim de Infância. A esses dois alunos notavam-se alguns atrasos no desenvolvimento da linguagem.

No caso do aluno que passou pelo abandono escolar, existia uma dificuldade acrescida na relação com o adulto, pelo que era um aluno muito tímido e que começava a demonstrar algumas dificuldades de aprendizagem, conforme os conceitos iam avançando. Pelo contrário, no aluno que nunca frequentou o Jardim de Infância, destacava-se o pouco desenvolvimento da motricidade fina, principalmente no trabalho com recortes.

Observando estes exemplos, é possível reconhecer, mais uma vez, o fator de desenvolvimento humano e social que é potenciado na EPE, bem como, o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, como as atitudes e valores estruturantes para as aprendizagens futuras (Silva et al., 2016).

O processo de observação possibilitou realçar que a turma era bastante participativa e demonstrava grande vontade de interagir nas várias atividades propostas, mas que, face ao pouco tempo em que transitaram da EPE para o 1º CEB, havia alunos que ainda revelavam ser muito imaturos, pelo que o trabalho com os mesmos se dificultava em alguns aspetos.

Neste sentido, a concentração nas tarefas, principalmente com o avanço do horário, bem como o trabalho colaborativo, eram alguns dos problemas revelados pela turma. De forma a combater essas dificuldades, o par pedagógico tentou ajustar o horário das intervenções ao horário de maior concentração. Ou seja, na parte inicial da manhã realizavam-se atividades que exigiam mais concentração, em comparação com o final da tarde, onde todas as atividades eram mais dinâmicas para que o grupo se mantivesse motivado.

Considerando a importância de escutar a voz dos intervenientes, de forma a melhor os conhecer e identificar as suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), a díade escutava e refletia diariamente acerca das opiniões dos alunos e o seu gosto pelo desenvolvimento de atividades relacionadas com o quotidiano, para desenvolver atividades lúdicas e dinâmicas onde todos os alunos se sentissem motivados e conseguissem ser intervenientes da própria aprendizagem, embora os ritmos da turma fossem bastante heterogéneos.

No que à organização da sala de aula diz respeito, esta sofreu alterações enquanto a díade estava no contexto pelo que, no início, a turma encontrava-se disposta por treze mesas em quatro filas, com duas cadeiras por mesa. Mas, após algumas semanas da intervenção da

díade, a professora cooperante, em parceria com o par pedagógico, alterou a ordem da sala, dispondo as secretárias em U, sendo que no centro, e o mais próximo do quadro possível, estavam colocadas três secretárias que eram ocupadas pelos seis alunos com maiores dificuldades.

No que concerne às paredes da mesma, estas foram ganhando, diariamente, mais elementos. Tendo em atenção os conhecimentos, capacidades e atitudes que estavam a desenvolver, a professora cooperante ia afixando elementos nas paredes relativos a esses mesmos conhecimentos. Assim sendo, a sala continha uma das paredes cheia de janelas, pelo que tinha bastante luz natural, contudo em certos momentos do dia, a luz dificultava a visão dos alunos para o quadro, principalmente se fossem projeções. Dessa forma, as cortinas estavam sempre corridas até ao máximo, com a exceção de uma que tinha uma avaria e, por isso, não descia totalmente.

A sala incluía, ainda, um quadro branco, com um abecedário por cima, e do lado esquerdo do mesmo, uma mesa de apoio com um computador ligado, por cabo à Internet e colunas, permitindo o uso das TIC no desenvolvimento de atividades. Embora a escola disponibilizasse tablets, não havia wireless, pelo que, os alunos não conseguiam ter acesso à internet, provocando que grande parte das atividades com as TIC ficavam impossibilitadas. Próximo à mesa do computador, existia um armário, onde se encontravam as capas de argolas dos alunos e os seus livros.

É de ressaltar que a promoção das TIC não depende sempre da internet e, desta forma, o manuseamento das TIC constitui-se como um elemento fundamental à “qualidade de vida de qualquer cidadão da era digital pelo que o espaço escolar é favorável para a aprendizagem e desenvolvimento de competências que desafiam uma sociedade em construção na era da globalização.” (Quadros-Flores et al., 2012, p. 91). Deste modo, a utilização de ferramentas digitais ficava comprometida com a falta de acesso à internet, pelo contrário, outros tipos de recursos foram utilizados frequentemente.

Do outro lado do quadro, por sua vez, existia um placar intitulado por Palavras Mágicas, que continha as palavras: “Obrigado; Desculpa; Bom dia; Boa tarde; Por favor; Com Licença”, um poster acerca da alimentação, e o semáforo do comportamento composto por um círculo verde, para os alunos que cumpriam as regras da sala de aula, um amarelo para os que tinham alguma atitude menos correta e um vermelho onde estavam os alunos que não cumpriam as regras de sala de aula. Todos os alunos começavam o dia com uma fotografia

sua no verde e à medida que o dia ia avançando, os alunos que demonstrassem alguma quebra das regras eram avisados pela professora cooperante ou pela díade e deveriam refletir sobre o seu ato, levantar-se e mover a sua fotografia para onde esta indicasse.

Na parede do lado direito do quadro encontrava-se uma bancada com um lavatório para os alunos lavarem as mãos, bem como a pasta dos materiais, dos manuais adotados pela instituição, e algumas atividades realizadas pela díade com conjuntos de palavras iniciadas pelas letras desenvolvidas. A parede traseira aos alunos, estava dividida em quatro espaços, o do Estudo do Meio onde os alunos colocavam as suas produções, o de Português em que se encontrava um quadro silábico gigante com todas as letras do alfabeto e pequenos cartazes com os ditongos; no espaço da Matemática, os alunos encontravam pequenos cartazes com as representações em ábacos dos números abordados nas aulas e uma moldura do 10; no último espaço, havia o avião de "Os nossos aniversários", onde cada nuvem era um mês do ano e uma pequena estante onde os alunos deixavam os seus cadernos e sebatas. A valorização pelas produções dos estudantes e a colocação destas nas paredes, traduzem-se em efeitos emocionais e cognitivos de elevada importância (Arends, 2018).

No que concerne à organização do tempo, as aulas dos alunos iniciavam sempre às 9h, os intervalos eram das 10h30 às 11h, das 12h30 às 13h30 e das 15h às 15h30, sendo que o término destas variava conforme os dias da semana e se os alunos frequentavam ou não as (AEC's). Nesse sentido, se os alunos não frequentassem estas atividades, à segunda e quarta o dia terminava às 14h, à terça às 16h30, sendo que entre as 14 e as 15h não tinham aulas porque a turma estava em Atividades Lúdicas de Expressão (ALE) e à quinta e à sexta às 16h30.

No decorrer da PES, foi possível observar que os alunos interagem muito bem uns com os outros, não havendo frequentemente grandes discórdias nem conflitos. Quando esses casos aconteciam, a professora cooperante e a díade promoviam o diálogo como solução para os mesmos. Na relação com os adultos (professora cooperante, estagiárias e restante comunidade educativa), os alunos viviam num clima positivo, onde todos assumiam uma postura paternal com cada um individualmente.

Assim, a PES traduziu-se em vivências muito positivas para o desenvolvimento profissional da professora estagiária, pelo que foi possível observar e interagir com vários alunos, de personalidades distintas e com múltiplos contextos familiares, compreendendo-se que o contexto é impossível de desassociar da prática, constituindo-se como elemento fundamental à aplicação de várias estratégias.

2.3. CONTEXTO ESPECÍFICO DA EPE

A PES vivenciada na EPE foi desenvolvida num grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que grande parte dos alunos assume nacionalidade portuguesa, mas existem dois alunos com dupla nacionalidade e um com nacionalidade brasileira.

O grupo tinha idades bastante heterogéneas, uma vez que existiam oito crianças com três anos, seis com quatro e cinco anos e as restantes com seis anos. É de ressaltar que uma das crianças de quatro anos estava mencionada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

Com exceção de duas crianças de três anos, todas iniciaram o ano letivo já na instituição, sendo que, também com exceção de duas crianças, as restantes com quatro ou mais anos já se encontravam na instituição no ano letivo anterior. Ademais, existiram três das crianças que iniciaram o ano letivo depois do arranque do mesmo, a primeira, iniciou-o antes da díade começar a PES, a segunda, de três anos, iniciou-o na primeira semana de PES da díade ao passo que a segunda, de seis anos, iniciou três semanas antes da díade terminar o seu percurso na EPE.

Nesse sentido, foi possível observar de forma participante o processo de inclusão destas no grupo e perceber como é que o mesmo se preparou para as receber, bem como, as atitudes e cuidados que assumiram com elas, de forma a melhor as acolher nas suas atividades. Com isto, foi possível concluir que se estava a fazer cumprir um dos grandes objetivos da EPE, nomeadamente a fomentação do respeito das crianças pela pluralidade das culturas, referida na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Relativamente à criança com NAS, esta estava constantemente na sala de atividades e, tal como mencionado no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a criança tinha a intervenção de um docente de educação especial que aplicava as suas estratégias de diferenciação dos meios e dos materiais de aprendizagem em contexto de sala de atividades uma vez por semana, com a duração de aproximadamente de 90 minutos. Contudo, segundo o que a díade pôde constatar através da observação participante e a educadora acabou por confirmar, as faltas da criança nesse dia da semana eram frequentes, embora a criança revelasse felicidade quando estava acompanhada pela docente.

Como mencionado anteriormente, existiam crianças que já frequentavam a EPE no ano letivo anterior, que por comparação às crianças que não frequentaram, apresentam maiores competências desenvolvimentais. Tal inferência é corroborada nas OCEPE, quando se evidenciam as vantagens desta frequência, no que toca ao desenvolvimento humano, social e de aprendizagens essenciais para a cidadania e atividades futuras (Silva et al., 2016).

A família, enquanto principal contexto de socialização para o desenvolvimento da criança é bastante importante para o desenvolvimento da EPE (Leal et al., 2009). Desta forma, o contexto social e económico onde as crianças estavam inseridas foram elementos tomados em consideração pela díade e devem sê-lo por qualquer docente.

Assim, das 25 crianças, oito eram filhos únicos, pelo que os restantes tinham irmãos. É de ressaltar que uma criança não tinha qualquer contacto com o pai e outra tinha ao fim de semana, conforme acordo de poder paternal. No que às habilitações literárias dos tutores diz respeito, existiam dois encarregados de educação com mestrado e oito com licenciatura.

Face ao contexto socioeconómico do grupo, havia a presença de três crianças com ambos os pais desempregados e uma em que pelo menos um dos tutores também estaria nessa situação. Os encarregados de educação eram bastante participativos na educação das crianças e embora não pudessem participar nas atividades educativas de animação e de atendimento, mencionadas na Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, por causa das medidas impostas pela pandemia, a educadora e a própria instituição tentavam inseri-los nestas atividades quando, por exemplo, enviavam propostas pedagógicas para as crianças realizarem com os EE.

Ademais, o processo de observação possibilitou perceber que o grupo era participativo, contudo as dificuldades de concentração nas atividades a realizar e no cumprimento de regras durante o diálogo eram transversais a todo o grupo.

Este facto pode estar relacionado com o estágio pré-operatório em que se encontravam e da limitação do egocentrismo que, de acordo com Piaget, citado por Papalia & Feldman (2013), se caracteriza pela presunção de que todos os seres humanos pensam e sentem o mesmo que elas próprias. Além disso, a violência como resposta de desagrado à opinião ou às atitudes do grupo eram demasiado frequentes, pelo que a díade considerou trabalhar as questões de respeito, por forma a promover atitudes de aceitação e tolerância.

Relativamente aos interesses das crianças e à importância de valorização destes como forma de aumento do envolvimento nas atividades, respeitá-los foi sempre um dos grandes

objetivos da díade (David et al., 2015). Dessa forma, através de diálogos e atividades lúdicas, foi possível observar o interesse do grupo em atividades de Educação Física, de Expressão Plástica, especialmente pelo desenho e modelagem, bem como em experiências pedagógicas do âmbito da Leitura e Abordagem à Escrita.

Além das atividades supramencionadas, as dinâmicas lúdicas nas diversas áreas desenvolvimentais presentes na sala de atividades eram bastante procuradas e, nesse sentido, notou-se principal adesão à área da casinha, da garagem e da pintura e um maior desinteresse pela área da biblioteca e das ciências, provavelmente por serem as menos atrativas (relativamente ao espaço, equipamentos e materiais) e, nesta linha, menos estimulantes à aprendizagem.

A sala de atividades estava dividida em oito áreas: a área comum, a da biblioteca, da casinha, dos jogos, da garagem, da pintura e das construções, sendo que todas estavam indicadas com o nome da mesma escrito numa tira de papel colorido. A área comum era a área que se encontrava no meio da sala e estava organizada em cinco grandes mesas, três circulares e duas retangulares. Nas mesas, cada criança tinha o seu lugar, sendo que as mesas circulares encontravam-se divididas em grupos de cinco ou seis elementos e três ou quatro nas mesas retangulares. O facto de cada criança ter o seu lugar definido é um elemento importante para o cumprimento das rotinas de cada uma, por outro lado pode ser limitadora de relações interpessoais, uma vez que convivem mais diretamente com os pares com quem partilham mesa.

Aquando da chegada da díade, as crianças estavam divididas por idades, ou seja, havia a mesa dos três, dos quatro e dos cinco e seis anos até que a díade conversou com a EI referindo os benefícios da divisão em idades mistas e procedeu-se a essa alteração. De salientar que a abordagem educativa de Maria Montessori, aponta que esta divisão mista aporte em inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças, nomeadamente por ser um espelho do mundo real, por personalizar as experiências educativas e por criar oportunidades de aprendizagem cooperativa e de construção de carácter (Magalhães, 2018).

Por sua vez, a área da biblioteca, uma das mais pequenas da sala de atividades, continha uma estante com vários livros de literatura infantil, que já se encontravam na instituição há algum tempo, sem sofrerem alterações na sua diversidade. A área da casinha continha uma cozinha de brincar com móveis, lavatório, fogão e mesa, um armário onde se

guardavam todas as vestes que as crianças podiam usar para se mascararem, uma mesa de jantar e um berço com bonecos que promovia eficazmente o jogo “faz de conta”.

A área dos jogos continha uma estante com vários jogos didáticos e puzzles, embora cada criança tivesse de levar o jogo para a área comum, de forma a jogarem na mesa, por sua vez, a área da garagem continha alguns carros e uma pista de carros onde as crianças podiam brincar. A área das ciências estava instalada numa estante com pequenos instrumentos de ciências como gobelés, seringas e figuras de animais, mas dado o tamanho da área, sempre que as crianças recorriam à mesma, brincavam no chão ou nas mesas.

Na área da pintura as crianças encontravam um cavalete de pintura, tintas de aguarela e guache, lápis de cor e de grafite, marcadores, pincéis, carimbos e folhas de papel de várias qualidades e tamanhos acessíveis a todas as crianças, embora estas recorressem a um adulto para colocar e retirar o papel no cavalete da pintura, reconhecendo que a secagem e exposição das pinturas era feita num estendal de fio de pesca inacessível ao toque das crianças face à altura em que se encontrava. Por fim, na área das construções, as crianças tinham ao seu dispor várias caixas com legos de múltiplos tamanhos. Contudo, face ao espaço disponível para a área, as crianças brincavam, novamente, no chão ou nas mesas da área comum.

No que toca à sala propriamente dita, esta tinha uma porta que dava acesso ao corredor principal e quatro paredes, sendo que uma delas era repleta de janelas com cortinas, de modo que seja possível controlar a quantidade de luz solar que se quer deixar entrar. As paredes estavam revestidas com instrumentos de trabalho das docentes, como as planificações e atividades realizadas pelas crianças, que eram alterados conforme a necessidade de fornecer pistas visuais, de lembrar assuntos, ou conforme a época do ano em questão.

Na parede ao fundo da sala, as crianças encontravam a palavra “Primavera” pintada pelos próprios e cinco imagens com a representação das condições atmosféricas que foram identificadas e desenhadas pelo grupo. Na parede à direita encontravam o seu mapa de presenças e o “emocionómetro”, onde cada criança registava a emoção ou estado de espírito em que se encontrava naquele dia, desenhos que haviam sido elaborados pelo grupo, alguns dos seus nomes escritos em tiras de cartolina colorida e uma roda dos alimentos. Nesta parede, a El cooperante tinha, ainda, uma estante onde guardava caixas de materiais, a sua secretária e o armário onde as crianças deixavam as mochilas, lancheiras e casacos, sendo que cada uma sabia o seu lugar.

Na parede à esquerda, era possível observar umas folhas informativas acerca da reciclagem e dos materiais de cada ecoponto, registo de atividades promovidas pela díade como dinamização da área da biblioteca, a representação de uma grande árvore com as “palavras mágicas” (como referido pelas crianças): “Bom dia; Por favor; Obrigado; Com licença; De nada; Boa tarde; Desculpa; Boa noite;”, escritas em cartolina colorida, representação de duas regras da área da casinha, um grande coração e desenhos de comemoração do dia 14 de fevereiro, conhecido como o “Dia dos Amigos” e a representação dos materiais de refeição, ou seja, um prato, uma colher, um garfo e uma faca.

Esta divisão da sala de atividades por áreas de interesse auxilia, segundo Forneiro (2005 citado por Caixinha, 2015), as crianças no processo de decisão, sendo que lhe oferece materiais e oportunidades que se adequam às faixas etárias. Deste modo, através da divisão da sala por áreas, a criança explora o material que estas lhe oferecem, sendo que a exploração é mais importante do que o tempo planeado para o uso deste material, desenvolvendo-se, assim, a autonomia, por meio da escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 2003).

No que diz respeito à organização do tempo, este seguia uma rotina diária que se iniciava com o acolhimento, onde cada criança se sentava no seu lugar, depois de deixar os seus pertences no armário e era eleito o “chefe do dia”, termo definido pelas crianças. Depois da eleição, o “chefe” iniciava a marcação da sua presença e da sua emoção/estado de espírito, através da representação do seu nome no quadro das presenças e a colocação da sua mola no “Emocionómetro” e orientava as restantes crianças, uma de cada vez, a fazer o mesmo.

Findo este processo, as crianças cantavam os “Bons Dias” e todos os presentes eram cumprimentados individualmente. Após o momento de acolhimento, as crianças organizavam-se para irem à casa de banho realizar as rotinas de higienização e de seguida iniciavam o lanche da manhã. Depois do lanche, por volta das 10 horas, as crianças faziam um intervalo de 30 minutos e quando voltavam à sala realizavam as atividades planeadas para este período da manhã. O intervalo das crianças era, como dito anteriormente, realizado no “recreio” em dias em que as condições climatéricas permitiam. Se estivesse a chover, face às características do espaço, as crianças não saíam da sala de atividades, o que as deixava bastante agitadas.

Nos dias em que as condições climatéricas não permitiam o desenvolvimento natural do intervalo, a EI revelava-se bastante atenta à meteorologia que se fazia sentir. Desta forma, mal percebia que não estava a chover, a EI mobilizava todas as crianças para o recreio, de

forma que estas pudessem brincar livremente no espaço exterior. Esta ação revelava inúmeros benefícios no comportamento das crianças, uma vez que, assim que regressavam, vinham mais serenas e concentradas. Desta forma, enquanto futura docente, é perceptível o impacto que os momentos de brincadeira livre no exterior oferecem ao comportamento das crianças e ao desenvolvimento psicológico destas.

No final da manhã, repetiam a rotina de higienização para irem almoçar, sendo que tinham uma hora e meia para o fazer. Regressavam à sala às 13h30min e realizavam as atividades planificadas até às 15h30min. A esta hora, havia cerca de dez crianças que iam embora e as restantes ficavam no prolongamento que a escola oferece.

As rotinas são fundamentais para que as crianças se sintam seguras, desenvolvam a sua autonomia e vivenciem um ambiente organizado e tranquilo. Sabendo qual é a rotina do dia, as crianças sentem-se estáveis e sem ansiedade porque interiorizam um ritmo de sequencialidade e ordem. Embora existam vantagens na manutenção de rotinas, estas não devem ser estáticas, ou seja, a rotina deve existir, mas numa perspetiva de adequação de atividades diárias ao ritmo de cada criança e dos interesses da mesma naquele momento (Bilória & Metzner, 2013).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Sendo a investigação uma atividade que se desenvolve com o objetivo de problematizar e compreender fenómenos sociais (Coutinho, 2014), considerar o docente um investigador significa que as necessidades, os interesses e as características do ambiente educativo estão a ser valorizados nas ações intencionais que tem e que provoca nos seus alunos. Nesse sentido, a formação contínua e os princípios organizacionais do local onde desenvolve a sua investigação moldarão a ação do docente investigador, bem como o aperfeiçoamento das suas práticas (Macenhan et al., 2016).

Na Investigação – Ação o docente intervém no seu próprio contexto de pesquisa e estabelece uma dinâmica entre a teoria e a prática (Alarcão, 1996). Nesse sentido, ao longo da PES foi possível estabelecer essa dinâmica, uma vez que a díade refletiu sobre o ato de investigar concomitantemente com o ato de intervir. Assim, tendo em conta que o investigador planeia, avalia, regista e documenta sobre a sua turma e o seu processo

educativo, este consegue tornar as suas práticas melhores e adaptadas ao seu público, tendo por base os momentos de reflexão que cria (Coutinho et al., 2009).

Esta metodologia abrange diversas fases incluídas num processo cíclico, nomeadamente a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Moreira, 2011). Numa primeira fase, recolhe-se a informação implícita ao meio dos alunos e aos momentos em que as atividades poderão ser inseridas, através de uma realização cuidada e sistemática. Assim, a observação participante implica interação entre o pesquisador/pesquisado e supõe o saber, escutar, observar e fazer uso de todos os sentidos, de forma a questionar as crianças no momento e na forma correta. Além disso, a observação das rotinas de trabalho constitui um dos elementos de observação fundamentais para que se respeitem os hábitos de cada criança à medida que vão sendo planificadas e executadas atividades (Valladares, 2007). Deste modo, na PES privilegiaram-se as observações do contexto e o registo de ideias e elações referidas pelos alunos.

A planificação, por sua vez, inclui etapas que culminarão num determinado propósito, nesse sentido, a sua preparação deve contar com espírito crítico, a elaboração de materiais, a procura de atividades atrativas e congruentes com o que se se pretende desenvolver. É um documento que deve ser assumido como flexível para que possa sofrer alterações conforme as sugestões dos alunos ou as situações imprevisíveis que surjam (Diogo, 2010). Durante a PES, as planificações foram elaboradas segundo os ritmos de aprendizagem da turma, os conhecimentos prévios que os alunos possuíam e atividades dinâmicas que correspondiam ao gosto destes.

No que concerne à ação, esta é intencional, planeada e colocada em prática após a elaboração da planificação. Nesse sentido, o docente deve ter em atenção as particularidades e o ritmo de cada aluno. No decorrer da PES, face à heterogeneidade sentida nos ritmos de aprendizagem de cada aluno, foi importante motivar os alunos à resolução das tarefas propostas e estimular constantemente todos os que se antecipavam.

Por último, a reflexão, é a forma como cada docente analisa os aspetos possíveis de serem alterados, como motivação para o melhoramento do desempenho do seu papel e constitui-se como “um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.” (Micheletto, s.d., p. 2).

Assim, antes, durante e depois da prática, o docente deve refletir sobre as observações realizadas. Para Schön, a reflexão na ação ocorre enquanto o docente reflete acerca da própria

ação que está a realizar e faz com que adapte as suas práticas, tendo em conta o feedback que está a receber dos seus alunos, por sua vez, a reflexão sobre a ação ocorre depois da prática e ajuda o profissional a desenvolver-se e a reformular o seu pensamento sobre os aspetos a manter ou a alterar por meio das observações realizadas durante a ação e o significado das mesmas (Schön, 1997 citado por Dorigon & Romanowski, 2008).

Na PES, a reflexão prévia à prática foi realizada com base na observação realizada, nas reuniões com as docentes cooperantes e nas OT's efetuadas com as docentes institucionais, ao mesmo tempo em que a reflexão pós-prática se realizou por meio das narrativas colaborativas, reflexões com a professora cooperante e com a supervisora institucional e no presente relatório de estágio.

Em suma, a Investigação – Ação foi considerada durante a PES, uma vez que contribuiu para a construção pessoal e profissional do par pedagógico. O seu uso proporcionou a aquisição de estratégias de construção de objetivos, conteúdos e métodos que se prosperarão no desenvolvimento da profissão.

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

O segredo da boa educação é fazer com que cada aluno aprenda por si mesmo, em vez de instruí-lo, levando a ele o conhecimento por um sistema estereotipado.
(Baden-Powell, 1922)

O presente capítulo apresenta a descrição e reflexão das intervenções realizadas durante o período da PES, sustentadas e articuladas com o enquadramento teórico e legal evidenciado no Capítulo I. De forma a construir o processo de ensino e de aprendizagem neste perfil duplo nos EI ou nos professores do 1º CEB e a melhor desenvolver a sua ação, os docentes necessitam de articular os saberes referidos no primeiro capítulo com o conhecimento que têm do contexto educativo no qual se insere e que, neste relatório, é descrito no segundo capítulo. A organização do presente capítulo está disposta em dois subcapítulos, destinados às ações pedagógicas desenvolvidas no contexto de 1º CEB e de EPE. Estas serão explanadas, analisadas e refletidas, de forma a compreender todo o processo vivenciado.

3.1. O CAMINHO PELO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Antes da explicitação e reflexão da ação desenvolvida na PES no 1º CEB, com uma turma de 1º ano, constituída por 25 alunos, é importante referir que todas as ações foram desenvolvidas tendo como base as necessidades, os interesses e as características da turma descrita no Capítulo II. Assim, a observação do contexto, explicitada como princípio da prática profissional no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, e realizada principalmente nas primeiras semanas da PES tornou-se indispensável à planificação das atividades e ao processo educativo desenvolvido pela díade, em colaboração com a professora cooperante e a supervisora institucional.

Tendo por base todos os aspetos mencionados, todas as ações desenvolvidas com a turma foram sempre articuladas e contextualizadas com o respeito projeto de intervenção. Este, surgiu depois do par pedagógico notar diversas e fortes dificuldades dos alunos em

relação à reciclagem, embora a instituição estivesse munida de vários recursos. Ou seja, na sala de aula, no recreio e nos intervalos, os alunos procuravam as professoras estagiárias para saber onde colocar o seu lixo. Sendo esta pergunta tão constante, a díade decidiu questionar os alunos, com vista a aferir os seus conhecimentos sobre o tema. Em consequência da resposta negativa à pergunta se sabiam reciclar, surgiu um pequeno diálogo sobre a questão, até que o L. perguntou “Para que é que vamos separar? O lixo não serve para nada...” e a díade procedeu a uma pequena explicação de que o lixo poderia ter uma segunda vida se fosse corretamente separado.

Face à curiosidade dos alunos acerca do tema e tentando, no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), interligar este projeto com o da instituição para os primeiros anos, denominado de “Pelos Trilhos da Arte e da Ciência”, a díade criou o projeto “Artisticar-a Arte de Reciclar”, que pretendia que os alunos aprendessem não só a reciclar e a reutilizar, como também compreendessem que é possível dar várias vidas ao que já foi lixo.

Os DAC, têm base nos documentos curriculares e reúnem-se como convergência com o trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, baseados na matriz curricular-base da oferta educativa (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho). No caso específico do agrupamento de escolas onde a PES foi realizada, o envolvimento destes no desenvolvimento de projetos pedagógicos constitui-se como o primeiro e principal meta do agrupamento, permitindo, desta forma, a abordagem a assuntos pertinentes por meio desenvolvimento holístico (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas).

Assim, o projeto é assente em objetivos como a consciencialização dos alunos sobre as regras de reciclagem e a importância desta, a sensibilização para a sua prática e a compreensão de que os resíduos sólidos são transformáveis em arte.

Os projetos de intervenção devem agir diretamente com os agentes escolares para que se reconheçam mudanças sociais como resultados de uma aprendizagem diversificada e de qualidade (Carvalho, 2002). No caso da PES, essa mudança foi sentida no que concerne à prática da reciclagem, uma vez que com o avançar do projeto, os alunos deixaram, progressivamente, de questionar em que ecoponto deviam colocar o lixo. Ademais, a consciencialização acerca da importância desta também foi concretizada e as conversas livres sobre o tema, onde surgiam alertas de como deviam fazer a separação do lixo, ou comentários como “professora, ontem o meu pai ia deitar lixo no chão e eu não deixei” começaram a ser cada vez mais frequentes, conforme o projeto se ia desenrolando.

Assim, a MTP e a MIA, descritas, respetivamente, no capítulo I e II, foram fundamentais para o surgimento e organização de um projeto verdadeiramente significativo, que se revelasse um recurso pedagógico de aprendizagem significativa e contextualizada (Barbosa & Moura, 2013).

Embora tenha permitido a aquisição de experiências, aprendizagens e conhecimentos que não estão explícitas no currículo do 1º ano de escolaridade, como o desenvolvimento do que é a reciclagem, como se processa e as novas oportunidades que um objeto, considerado lixo, pode assumir, o projeto potenciou o envolvimento dos alunos em atividades enriquecedoras e enquadradas no seu quotidiano e no seu meio envolvente de forma a potenciar um maior desenvolvimento da importância da reciclagem e de como esta deve acontecer, do reaproveitamento dos materiais e, principalmente, da consciência cívica que o Homem deve assumir no que à manutenção de vida no nosso planeta diz respeito.

Assim, nos aspetos curriculares, o projeto enquadra-se essencialmente nos conhecimentos, capacidades e atitudes do 1º ano de escolaridade, na disciplina de Estudo do Meio, com destaque para o domínio da Natureza como “Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos – casa, rua, escola e meio aquático - e propor medidas de proteção adequadas.” (Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 2018, p.6).

Primeiramente, importa ressaltar que o projeto de intervenção, baseado na MTP, se dividiu em quatro fases que orientam a metodologia e que foram explicadas anteriormente no capítulo I. Desta forma, na fase I, o problema foi definido com base no descrito anteriormente; na segunda fase, foram definidos os objetivos, conteúdos programáticos e recursos que se pretendiam utilizar para que o projeto revelasse frutos; na fase III, desenvolveram-se, ações que sustentassem a temática e que se traduzissem em aprendizagens significativas com implicação direta na vida quotidiana dos alunos; por fim, na última fase, o projeto foi divulgado junto de vários intervenientes da comunidade escolar, nomeadamente, alunos das outras turmas, seguindo-se um momento de reflexão conjunta.

Na PES foi importante que a díade escutasse e valorizasse os comentários de cada criança de forma que, nesse sentido, esses comentários fossem o auxílio para a definição da problemática, de forma que esta fosse um espelho dos seus próprios interesses. Na segunda fase, a definição conjunta de objetivos e recursos desenvolveu nas crianças um sentido de importância, onde sentiam a valorização das suas ideias a dar fruto. No seguimento dessa

valorização, na fase III confere-se total autonomia das pesquisas para que os próprios alunos se desenvolvam como investigadores e promotores da própria aprendizagem. Por fim, na fase IV a divulgação do seu próprio trabalho é um motivo de orgulho, visto que são eles próprios o motor e a execução do projeto que representam.

As fases que desenrolaram o projeto não são “apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17).

Desta forma, a divulgação e reflexão do projeto surgem como a transparência do projeto, sendo que este fica sujeito à observação e escrutinação da comunidade que o assiste e avaliam o trabalho do docente, a qualidade do projeto e o desenvolvimento das crianças.

No que às ações dizem respeito, o projeto dividiu-se em oito sessões sendo que na primeira os alunos foram confrontados com a presença de um avatar que lhes pedia ajuda para procurar peças de puzzle sendo que, mal encontrassem uma peça, era-lhes atribuído, digitalmente, um objeto de lixo que deveriam colocar no ecoponto correto. Esta atividade provocou aprendizagens bastante significativas em áreas como as TIC, o Estudo do Meio e a própria cidadania. Ademais, face à observação participante realizada durante a atividade, foi interessante constatar que à medida que a atividade avançava, os alunos revelavam uma maior aprendizagem relativa ao tema, comprovando, desta forma, a importância de criar atividades onde as crianças observem os pares e se desenvolvam em grande grupo e em união com os seus semelhantes.

Na segunda, partindo do livro “É só desta vez” (2020) de Tracey Corderoy e Tony Neal, os alunos foram convidados a construir os ecopontos necessários para a sala de aula (um azul para o papel, um amarelo para o plástico e um colorido para o lixo comum) (Figura 4).



Figura 4: Construção dos ecopontos

Assim que construídos, os alunos foram desafiados a fazer uma limpeza na zona exterior de toda a escola para apanharem o lixo que tinha sido deixado fora do contentor. A possibilidade de fazerem algo pelo bem comum da escola provocou nas crianças uma maior consciência cívica acerca do que acontecia diariamente na escola e no mundo.

Desta forma, enquanto futura docente, constatou-se a importância de permitir que os alunos explorem o mundo exterior como fonte de aprendizagem. Assim, mais importante do que explicar o que acontece se deitarmos lixo para o chão, só mesmo permitir que desenvolvam por si próprios essa noção, tendo em conta o seu quotidiano.

Na terceira sessão, por sua vez, os alunos foram incitados a resolver enigmas sobre a reciclagem que os fazia descobrir peças de um tesouro. Ainda nesta sessão, com base na decomposição dos números e no corpo humano, os alunos foram desafiados a responderem a um quizz que demonstrava o tempo necessário até um determinado material ser decomposto. Este momento aumentou ainda mais a consciência de que os docentes devem potenciar momentos de interdisciplinaridade e que estes são de singular importância para que os alunos se sintam contextualizadas nas aprendizagens, através de um currículo transdisciplinar. Caso contrário, as aprendizagens não são significativas e o currículo é olhado como um elemento fragmentado em disciplinas espartilhas que se afastam umas das outras tendo em conta os seus conteúdos.

A meio do projeto, na quarta sessão, os alunos foram convidados a explorar vídeos e imagens de instrumentos musicais e de obras de arte realizadas com lixo, de forma a inspirarem-se para as suas próprias construções. A possibilidade de criação promove a

criatividade das crianças e um forte sentido de realização, assim, foi possível observar que a materialização física das suas ideias se revelou um momento de pura felicidade que não seria o mesmo se resumissem as suas produções a um desenho bidimensional.

Na quinta sessão, o tema da semana era a fruta e, de forma a utilizar as cascas da fruta utilizada para a macedónia, a díade desafiou os alunos a desenhar a letra “m” (maiúscula e minúscula) (Figura 5). A exploração de vários materiais e objetos revelam-se momentos de pura felicidade conjugada numa simbiose perfeita com a aprendizagem. Assim, quando têm oportunidade de explorar sensitivamente objetos e/ou materiais do seu dia a dia que nunca pararam para o fazer e transformá-los, mesmo sem o saberem, em momentos de aprendizagem, surgem alunos felizes e momentos de pura alegria e aprendizagem em sala de aula. Ademais, a exploração sensitiva traduz-se numa forte estratégia de concentração, apreciação e reflexão de cada um dos cinco sentidos.



Figura 5: Representação maiúscula e minúscula da letra "M"

Com o objetivo de utilizarem os instrumentos musicais construídos previamente, na sessão seis, os alunos aprenderam uma música desenvolvida pelas professoras estagiárias. O envolvimento da música nas atividades é de singular importância, uma vez que, para além de ir ao encontro dos seus interesses, também se transmitem mensagens e aprendizagens verdadeiramente significativas nas múltiplas áreas da Educação Artística.

Na penúltima sessão, os alunos decoraram um Pai Natal com o lixo que foram recolhendo diariamente desde a construção dos ecopontos (Figura 6).



Figura 6: Decoração do Pai Natal com lixo reciclável

Se na segunda sessão a limpeza da escola foi fundamental para aumentar a consciência cívica dos alunos, esta sessão, em particular, não foi menor. Pelo contrário, esta atividade revelou-se fundamental para que as crianças encontrassem respostas a uma das questões iniciais que remetia para a segunda vida que se poderia dar aos objetos considerados lixo.

Ademais, a exploração livre de múltiplos materiais e a participação de todos os alunos na construção de uma representação feita do zero, revelou-se um momento emocionante para todos os que contribuíram para que tal acontecesse.

Por fim, na última sessão, os alunos foram divulgar o que tinham aprendido com o projeto “Artisticar – a arte de reciclar” às duas turmas de 1º ano, acompanhados da música, dos instrumentos musicais construídos e do Pai-Natal. Como referido anteriormente, a divulgação do projeto remete para o desenvolvimento e avaliação do mesmo e dos seus intervenientes, quer sejam alunos ou docentes. Ou seja, os momentos de divulgação são bastante ricos do ponto de vista profissional porque fundamentam uma reflexão conjunta de todos os intervenientes.

Neste sentido, no presente relatório serão analisadas e refletidas algumas das atividades desenvolvidas no decorrer da PES, nomeadamente “A arte de bem arrumar!” onde será abordada a exploração do livro “É só desta vez” (2020) de Tracey Corderoy e Tony Neal, a construção de ecopontos, a limpeza da escola e a caça ao tesouro com pistas da reciclagem e “O Natal chegou à sala” com a experimentação de bolos de Natal.

Assim, como desafio inicial da atividade, os alunos foram convidados a proceder à leitura conjunta, entre a turma e a professora estagiária, do livro acima mencionado, no qual os alunos eram confrontados com o que acontecia à cidade da Harmonia quando todos deixavam de se preocupar com o mundo e com a sociedade e agiam como se as suas ações fossem “só desta vez”, sem que houvesse qualquer impacto nisso.

Ler é um instrumento fundamental na formação dos alunos para a integração na sociedade, “pois permite-lhe melhorar o sistema linguístico e comunicativo, proporcionando-lhe o acesso a outras aprendizagens” (Mafra et al., 2013, p. 234). Assim, para a turma onde a PES se desenvolveu, a leitura constituía uma das bases que sustentam a atividade, mas também o melhoramento do sistema linguístico e comunicativo por meio de outras atividades.

Nesse seguimento, os alunos foram confrontados com o aparecimento de um avatar representativo do Rinoceronte do livro que orientou a interpretação do mesmo por meio de questões, entre outras, como “Gostaram do livro? Qual é a história que ele nos conta?”, “Que valores conseguimos retirar deste livro?” e “O que é que aprendemos com o meu mau exemplo neste livro?”. O avatar é a base de um elemento motivador para a aprendizagem e embora se traduza num momento de motivação extrínseca à criança, uma vez que é criada e apresentada pelo docente, esta desperta a curiosidade das crianças, motivando-as e desafiando-as para a atividade (Quadros-Flores et al., 2018).

Esta reflexão conjunta com os alunos provou reações como a da M. que exclamou “Professora, eu nunca tinha lido este livro, mas quando vou no carro e o meu pai quer deitar os cigarros pelo vidro, a minha mãe diz-lhe que não é só desta vez e que aquele cigarro pode matar muitos peixinhos.”, depois desta exclamação, a troca de várias opiniões entre os alunos surgiu.

O comentário da M. é deveras importante e revela o cumprimento de um dos principais objetivos da educação e do projeto em específico: a promoção de aprendizagens significativas. Ou seja, mobilizando elementos pessoais, do seu quotidiano, que lhe era próximo, para gerar reflexão e, posteriormente, novas aprendizagens, a M. conseguiu incitar todas as crianças da turma a também o fazerem através do diálogo livre.

O diálogo livre é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, segundo Freire (1996), é através dele que os sujeitos se abrem ao mundo e aos outros, tendo consciência que a inquietação e a curiosidade podem ser respondidas se a relação dialógica

não for cortada. Ou seja, a M. apenas proferiu aquele comentário porque sentia que o ia ver respondido e valorizado. Como docente, esta valorização pelos comentários dos alunos são elementos fundamentais para a valorização pessoal, mas também um convite à participação de todos. Segundo Kolb (1984, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), a participação está associada com o “encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos.” (p. 85).

Já na atividade, os alunos foram instigados a construir contentores para a sua sala de aula e à semelhança das personagens estudadas, limpar toda a área exterior da sua escola. Primeiramente, houve a necessidade de organizar a turma em três grupos para que cada um fosse responsável por representar um ecoponto.

Antes que a professora estagiária pudesse dizer algo em relação à distribuição, a B. disse “professora, somos três grupos, mas existem quatro ecopontos: o amarelo, azul, verde e o normal” ao que o DG disse “mas só vamos fazer os ecopontos que precisamos. Nós somos pequenos, não precisamos do ecoponto de vidro porque nos podemos cortar.” E a professora estagiária terminou dizendo “Exatamente, na nossa escola só há vidro descartável na cantina e as meninas da cantina têm o seu próprio ecoponto.”. De seguida, com os grupos definidos e com os ecopontos escolhidos para cada grupo, a professora estagiária disponibilizou caixas de cartão, tintas e pincéis para que cada grupo, através do trabalho colaborativo, pudesse construir o seu próprio ecoponto.

O trabalho em grupos contraria o método tradicional, retirando o docente do centro da educação, na medida em que os alunos adquirem conhecimento por meio da cooperação e da troca de ideias e opiniões, ou seja, além de se desenvolverem em termos de aprendizagem, desenvolvem valores cívicos de aceitação de variadas opiniões e discussão crítica, provocada pela reflexão conjunta que desenvolvem. Além disso, o trabalho colaborativo retira a carga individualista e competitiva que o ensino por meio tradicional promove indiscretamente (Ferreira, 2014).

Posteriormente, de forma a partir para a limpeza da escola, foi necessário relembrar algumas das regras da instituição, de forma que os alunos percebessem que havia alunos em aulas e que não podiam correr ou falar no corredor porque iam incomodar as restantes turmas e algumas regras de higiene, lembrando que nenhum devia colocar as mãos na boca ou na cara depois de tocar no lixo, principalmente pelo período pandémico em que se encontravam.

O desenvolvimento de atividades em toda a área da escola, não restringindo a aprendizagem apenas à sala de aula traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, uma vez que promove que as crianças se expressem, demonstrem emoções e partilhem experiências de uma forma diferente (Castilho, 2020).

Enquanto futura docente é importante valorizar todo o espaço da instituição, não usando apenas a sala de aula como local destinado à aprendizagem, dado que a escola deve ser uma representação do mundo onde todos habitam. Na sua vida privada, as crianças não se limitam apenas a um e um só espaço, pelo contrário, conhecem vários espaços, têm rotinas que as leva para outras áreas e em todas elas se desenvolvem, por meio das relações que assumem com a sociedade. Desta forma, tendo em conta a relação que assumem com o espaço exterior e o interesse que revelavam face à utilização do mesmo durante o período de aulas, os alunos demonstraram bastante entusiasmo e envolvimento pela atividade.

Posteriormente, já no recinto exterior da escola, o D. exclamou “está mesmo tudo sujo professora. Mas eu não sei porquê. Temos contentores aqui e ali (enquanto apontava para os ecopontos espalhados pelo local)”, ao que a F. respondeu “Agora vamos limpar e nunca mais vai haver nada de lixo no chão”. Face a estas intervenções dos alunos, estes foram convidados a espalharem-se livremente pela área exterior, recolher todo o lixo que encontrassem e depositá-lo no saco do lixo que a professora estagiária estava a segurar.

Os comentários realizados pelas crianças revelam que estes assumem consciência cívica em relação às regras ambientais que devemos adotar, espelhando aprendizagens significativas em áreas de conteúdo promovidas pelo PASEO como Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, desenvolvendo princípios de base humanista centrados na sustentabilidade.

Depois do regresso à sala de aula, os alunos foram confrontados com os seus ecopontos já secos e com a presença destes na sala de aula para que pudessem separar o lixo recolhido no ecoponto correto. Assim, a professora estagiária ia retirando o lixo encontrado e os alunos iam discutindo acerca do local correto para cada um deles.

No final da separação, os alunos puderam lavar o lixo que estava em bom estado e colocar a secar nos locais da sala de aula escolhidos, pelos alunos, para tal efeito, ao passo que os que estavam em avançado estado de decomposição foram direcionados para o ecoponto da sala de aula que era recolhido regularmente. O processo de separação do lixo, além da consciência ecológica que convidava os alunos a assumir, revelou-se um momento de

escolha, deliberação e decisão acerca dos materiais, o que, enquanto futura docente, é importante que se promova, uma vez que incita a curiosidade, a criticidade e a argumentação das crianças (Figura 7).

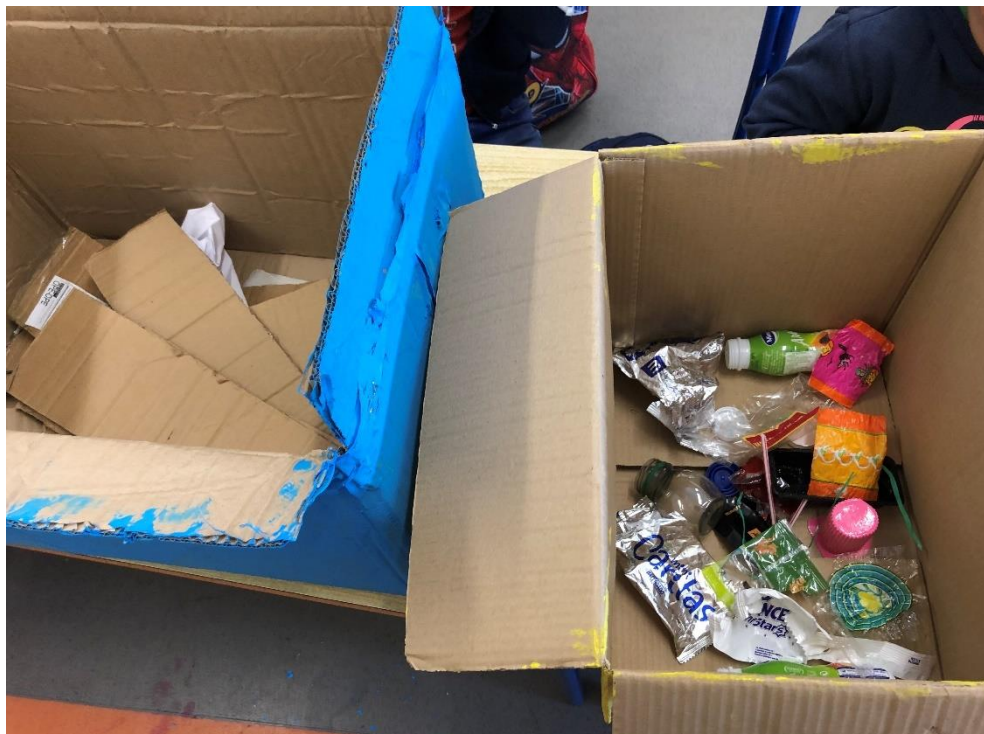


Figura 7: Separação do lixo recolhido no exterior da instituição

É de ressaltar que os ecopontos construídos pela turma ficaram sempre disponíveis na sala de aula para que os alunos pudessem ir armazenando lixo com o objetivo de, futuramente, construir-se os instrumentos musicais não convencionais e o Pai-Natal, referidos anteriormente.

O entusiasmo dos alunos foi demonstrado várias vezes ao longo da atividade através das intervenções de todos os alunos, destacando principalmente a do M. que referiu “professora, estou tão contente. Já tinha visto os meninos a limpar praias, mas nunca vi a limpar a escola.”, ao ouvir isto, a B. assumiu “eu também estou muito contente, já temos uma escola limpa. Agora os outros meninos não a podem sujar, se não vamos ter de a limpar outra vez e outra vez e outra vez.”, impedindo-a de continuar, o DG. disse “Não B., se nós vimos a deitar ao chão, nós vamos logo pôr no ecoponto e chamar o menino.”.

Os comentários dos alunos expressam o entusiasmo que estes assumem em relação ao projeto, mas também a consciência ambiental e de desenvolvimento sustentável que era pretendido com o projeto e com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Ou seja, através da promoção destas experiências, os alunos conseguiram assumir valores de sustentabilidade e de educação ambiental enquanto áreas transversais e longitudinais do currículo e da sua vida presente e futura como cidadão ativo.

Além da Cidadania, do ponto de vista curricular, fundamentada nas AE (2018), a atividade descrita possibilitou o progresso do domínio da Oralidade, no que à compreensão e à expressão diz respeito e da Educação Literária na área de Português. Em Estudo do Meio, por sua vez, convidou os alunos a desenvolverem-se do ponto de vista do domínio da Natureza. Em Matemática, os alunos foram incitados a comparar números e realizar estimativas plausíveis de quantidades tendo em conta o lixo que recolheram. Também a Educação Artística, em especial as Artes Visuais, foram promovidas no que à Interpretação e Comunicação diz respeito.

Com esta afirmação, segundo a perspetiva de Santos (1994), tal como referido no capítulo I, é possível constatar a presença de atividades interdisciplinares com articulação curricular. Ademais, as atividades promoveram o desenvolvimento de todos os descritores do perfil do aluno, embora seja possível reconhecer o Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado, Criativo, Crítico/analítico, Respeitador da diferença/ do outro, Comunicador, Responsável/ autónomo, Cuidador de si e do outro como os principais desta atividade.

No seguimento das atividades anteriormente refletidas e, enquadrada na mesma semana, os alunos foram desafiados pelo avatar a realizar uma caça ao tesouro na zona exterior da escola. Assim, através do desenvolvimento e mobilização de componentes de localização espacial, os alunos foram convidados a resolver enigmas que envolviam a reciclagem. Ou seja, os alunos ouviam as pistas que a professora estagiária enunciava e, depois de chegarem à resposta correta, poderiam procurar imagens relativas ao corpo humano que estariam espalhadas pelo espaço exterior da instituição. Estas pistas indicavam os locais onde encontrariam cada uma dessas imagens e, além dos conhecimentos de localização espacial, pretendiam aferir e consolidar conhecimentos anteriormente construídos sobre a reciclagem, tais como “Dentro de mim recebo plásticos e latas até mais não. Sou o ecoponto...”.

Com o desenvolvimento desta atividade, mais uma vez, foi possível desenvolver aprendizagens acerca da reciclagem, referidas na componente curricular de Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento, relacionando-as com outros domínios do Estudo do Meio, no que diz respeito à decomposição das várias partes do corpo humano, como também com a decomposição dos números e a localização espacial, referenciados na componente curricular

de Matemática. Assim, enquanto futura docente privilegiou-se a introdução de atividades dinâmicas, onde o desenvolvimento holístico das crianças foi sempre uma prioridade, não descurando as múltiplas vertentes das componentes curriculares, com base nos descritores do perfil do aluno, defendidos pelo PASEO.

Como analisado no desenvolvimento das atividades referidas, o envolvimento dos alunos nos projetos de cariz colaborativo, baseados na articulação curricular, tal como referido no Capítulo I, torna-se uma mais-valia fundamental à construção de uma escola atual (Oliveira, 2018). Deste modo, estas forneceram momentos de contacto com a zona exterior do seu meio envolvente, comprovando que o mesmo permite a realização de atividades lúdicas e educativas que se tornam em aprendizagens verdadeiramente significativas (Despacho Conjunto n.º 268/97).

No desenvolvimento da terceira atividade, note-se que a época natalícia estava mesmo a chegar e, com ela o final do semestre, houve a necessidade de elaborar atividades que envolvessem os alunos no espírito natalício e na sistematização dos vários conceitos do currículo já estudados, uma vez que os interesses dos alunos eram cada vez mais direcionados para a altura festiva que se aproximava e a professora cooperante sentia necessidade de sistematizar os conteúdos abordados para que fosse possível uma melhor aquisição dos mesmos. Com esse objetivo, os alunos haviam sido confrontados diariamente com maratona de desafios natalícios que, à medida que eram terminados, contribuíam para a decoração da sala de aula.

A maratona consistia em múltiplos desafios que abrangiam as diversas componentes curriculares, ou seja, os alunos eram convidados a realizar desafios, onde o seu sucesso ditaria mais uma decoração da sala de aula para a época festiva que se aproximava. Enquanto futura docente, privilegiou-se a metodologia ativa de gamificação para que os alunos sentissem que a decoração da sala ocorria fruto dos desafios e jogos que desenvolviam.

Ou seja, através do aprender fazendo, os alunos aprendiam juntos e no seu próprio ritmo, conscientes de que o que estão a realizar é uma aproximação ao seu quotidiano, uma vez que os jogos são uma realidade cada vez mais próxima da sociedade e das gerações mais novas, constituindo-se como um dos principais interesses das crianças (Bacich & Moran, 2017).

Desta forma, no desenvolvimento da atividade “O que sei sobre o Natal”, os alunos foram convidados a dialogar sobre o Natal por meio de questões colocadas por um Voki “Em

que dia é o Natal?; Quando é que vocês abrem os presentes?; O que comem no Natal?; E quais são as cores que vocês mais veem?;”. Por meio destas questões, a díade conseguiu aferir que havia uma grande variedade de costumes na turma e que havia vários doces típicos, principalmente, que os alunos nunca tinham experimentado. Assim, convidou os alunos a escolherem quatro doces que gostassem de provar, resultando dessa escolha as rabanadas, a aletria, os sonhos e os bolinhos de bolina. Nesse sentido, no dia seguinte, no desafio inicial da atividade “A que sabe o Natal?”, através de questões orientadoras lançadas pelo Voki, as crianças chegaram à lembrança dos nomes dos doces que haviam escolhido para a degustação.

Após esse momento, os alunos foram convidados a interpretar o modo de confecção dos bolos, abordando-se, inerentemente, um dos tipos de texto, nomeadamente a receita. Deste modo, exploraram-se as suas várias componentes, entre eles, os ingredientes, o tempo necessário para tal e o modo de preparação.

Depois de analisarem o processo de manufatura de cada um dos doces, os alunos foram convidados a provarem cada um deles (Figura 8), uma vez que a díade tinha levado várias amostras de cada doce para que todos os alunos pudessem provar.



Figura 8: Doces natalícios

Esta análise, além da possibilidade de interpretação de mais um tipo de texto, permitiu uma maior consciência de vários processos do cotidiano da vida das crianças e de múltiplos domínios curriculares. Por exemplo, através da mesma, os alunos foram incitados a refletir sobre as horas e os minutos, a temperatura, os processos de homogeneidade, entre outros elementos que, embora naquele caso fossem processos abstratos e relativos apenas aos bolos, um dia serão conceitos concretos que serão aplicados na educação formal, mas, acima de tudo, na sua vida cotidiana.

Enquanto futura docente, a mobilização transdisciplinar e a articulação curricular que estas atividades permitiram relevam-se estratégias fundamentais para aplicação futura, uma vez que transforma conceitos abstratos em conceitos concretos, na medida em que ganham significado para a sua vida.

Antes da degustação, foi importante relembrar a todos as regras de higiene e convidar todos os alunos a lavarem as mãos e pegar num guardanapo. Assim, cumprindo as regras de higiene, os alunos puderam ver cada um dos doces, se correspondiam ou não à ideia que tinham deles e provar cada um, conforme as professoras estagiárias iam distribuindo.

Depois de provarem todos os doces, os alunos foram incitados a avaliarem os mesmos, de acordo com as suas características, ou seja, se era doce ou amargo, macio ou áspero, saboroso ou dispensável. Além da avaliação, cada aluno foi convidado a preencher uma tabela com imagem dos doces, onde poderia colocar um círculo verde se gostou, amarelo se gostou mais ou menos ou um vermelho se não gostou definitivamente.

Esta avaliação, além do desenvolvimento de conteúdos relativos à textura e, indiscutivelmente, a abordagem aos sentidos das crianças, consistiu em mais um momento de decisão e argumentação, onde os mesmos deviam justificar as suas opiniões por meio da comunicação oral.

Enquanto futura docente, foi possível constatar que o desenvolvimento da reflexão e avaliação fundamenta as opiniões que cada criança tem, tendo em conta esses processos. Ou seja, é de singular importância proporcionar momentos em que os alunos se desenvolvam oralmente, recorrendo a argumentos que para eles se revelam válidos e que promovam o desenvolvimento de cidadãos críticos capazes de fundamentar opiniões.

No desenvolvimento desta atividade, os alunos foram surpreendidos pela degustação dos doces, sendo que para a turma não era comum haver o desenvolvimento de atividade de cariz mais livre, privilegiando-se um ensino mais transmissivo baseado em atividades mais

circunscritas à sala de aula com momentos de pouca inter ou transdisciplinaridade. Assim, a atividade permitiu a articulação e desenvolvimento de múltiplas ações do quotidiano com áreas explícitas no currículo do 1º CEB, como referido anteriormente.

Como futura docente privilegiou-se esta estratégia como forma de gestão e flexibilidade curricular para que, tal como mencionado no capítulo I, a aprendizagem fosse significativa e se iniciasse pela experimentação prévia, o entendimento da teoria e a volta à realidade, consciente de que responderia às necessidades e aprendizagens sociais que desenvolvessem cidadãos conscientes (Pilar, 2020).

Do ponto de vista de docente, além dos vários domínios explorados na área curricular de Português, Matemática, Estudo do Meio e dos descritores do perfil do aluno, com especial enfoque no Comunicador, no Respeitador da diferença/ do outro, no Participativo/ Colaborador, no Questionador e no Crítico/Analítico, também se revelou muito interessante ver as expressões faciais e ouvir os diálogos entre os alunos acerca do que estavam a fazer, se gostavam ou não do doce, se já tinham provado ou se correspondia à ideia que tinham de cada um deles. Desta forma, o entusiasmo e a felicidade eram constantes na sala de aula, pela possibilidade de experimentar novas coisas.

Em suma, durante a PES, as atividades significativas obtidas pela metodologia de gamificação, as TIC e todo o espaço envolvente da instituição foram valorizados sempre que possível e adquiriram um papel integrante do desenvolvimento da mesma, permitindo o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno a par com o desenvolvimento cognitivo. Enquanto profissional do 1º CEB, o contexto educativo possibilitou um vasto crescimento pessoal e profissional, valorizando as relações criança-adulto e adulto-adulto, assumindo uma forte colaboração com a professora cooperante, considerando que a colaboração em tríade foi indispensável para este crescimento. Ademais, também a supervisora institucional foi um elemento fundamental para este processo, uma vez que a sua presença era constante e a sua prontidão para ajudar e esclarecer alguma dúvida igualmente, de forma que a díade se sentisse mais segura e confiante. Face á situação pandémica e às restrições que a instituição impunha, a relação escola-família era bastante limitada e, nesse sentido, é importante ressaltar que esta se torna uma dificuldade, uma vez que a participação e presença destes na escola é importante para todos os intervenientes.

3.2. O CAMINHO PELA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES realizada na EPE tornou-se um momento fundamental para a formação pessoal e profissional e foi construída através do processo de observação e reflexão com a articulação constante entre a teoria, os conhecimentos legais e a prática. Nesse sentido, os interesses e fragilidades de cada criança do grupo foram espelhados em todos os momentos e atividades para que a intencionalidade educativa se refletisse nas aprendizagens significativas que desenvolviam, rumo ao desenvolvimento holístico das crianças.

Através da observação sistemática realizada, os interesses de cada criança foram evidenciados e registados, de forma que todas as atividades estivessem fundamentadas e planeadas com a valorização desses mesmos desejos, reconhecendo-lhe a capacidade de formar o seu desenvolvimento como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9).

Assim que a PES se iniciou na EPE, o par pedagógico observou que a EI cooperante explorava várias vezes a leitura de alguns livros com as crianças, em grande grupo, e que estas revelavam interesse nessa altura específica, muito embora seguidamente, e ao longo do dia não explorassem esta área.

Ora, face a esta observação a díade sentiu necessidade de perceber melhor os interesses das crianças, adotando o seguinte procedimento: imprimiu fotografias onde se encontravam vários objetos e atividades presentes na sala de atividades, tais como legos, puzzles, carros, livros, pinturas, desenhos, atividades motoras, entre outros, e propôs às crianças que elegessem as suas preferidas, separando-as das outras imagens. Após o processo, a díade constatou, confirmando a primeira observação naturalista, que grande parte das crianças, escolhia os livros como uma das suas brincadeiras preferidas, mas que continuavam sem os procurar nos momentos destinados à exploração livre das áreas desenvolvimentais.

A prática de leitura influencia diretamente o sucesso escolar da criança, desenvolvendo, assim, competências essenciais ao seu desempenho. Embora o ensino formal da leitura se inicie apenas no 1º CEB, os EI devem introduzir estratégias de motivação para a interação da criança com a leitura, de forma que esta se enturme com a mesma e se torne num momento prazeroso, onde a reflexão que faz da própria leitura é também um fator de mudança (Sequeira, 2000, citado por Ribeiro et al., 2017).

Desta forma, a área da biblioteca e a própria biblioteca escolar revelam-se espaços onde as crianças se encontram com o livro e, nesse sentido, deve ser o mais apelativo possível para que as crianças o procurem. Neste espaço, “a criança terá à sua disposição livros de diferente tipologia que poderá manusear livremente e ler à sua maneira, detendo-se nas imagens, inventando histórias a partir da narrativa visual e interagir com outras crianças na exploração desses livros” (Henriques, 2013, p. 49). Assim sendo, a área da biblioteca pode constituir-se como ponto de partida de múltiplas atividades do interesse das crianças e que se articulem com inúmeras Áreas de Conteúdo e Domínios definidos pelas OCEPE, desde que as crianças o interpretem como um espaço convidativo e do seu interesse.

Nesse seguimento, estando a problemática da fase I da MTP definida, passou-se para a segunda fase do projeto. Esta consistia em dinamizar a biblioteca, tornando-a mais atrativa, mais frequentada e simultaneamente promover a dinamização de múltiplos conteúdos referentes às várias áreas de conteúdo, mas com especial enfoque na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita com a Linguagem Oral, no que à Comunicação Oral, e à Consciência Linguística diz respeito, no sentido da criança se sentir escutada e ter interesse em comunicar, consciente do conceito de palavra, e na Abordagem à Escrita, particularmente no desenvolvimento do prazer e motivação para ler e escrever.

Primeiramente as crianças foram questionadas acerca dos conhecimentos e ideias que teriam para dinamizar a biblioteca. Assim, a díade decidiu questionar o grupo acerca do que gostariam de ter na área da biblioteca ao que o LB. respondeu “podíamos pôr lá os desenhos que fizemos sobre o livro que lemos com a educadora H. porque assim lembrávamo-nos sempre da história.”, ao que o LC. acrescentou “o que eu gostava mesmo era de ter umas almofadas na biblioteca para que pudesse ver os livros sentado no chão.”, ao ouvir isto o F. disse “então podíamos ter tipo uma manta.”.

Nesta fase a díade percebeu que as crianças não recorriam à biblioteca quando estavam nas brincadeiras livres porque a mesma não se configurava confortável, organizada e com materiais estimulantes. Além disso, entendiam que a leitura dos livros era algo pontual que se resumia, apenas, à leitura de histórias e que, depois disso, não haveria mais nenhuma atividade ou momento em que recorressem ao que tinham escutado no momento da leitura. Após diálogo, em grande grupo, tomamos a decisão de intitular o projeto de “Ler para Crescer”.

Na terceira fase da MTP – a execução – conforme recomenda Silva et al. (2016), realizaram-se atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses que as crianças evidenciaram.

Assim, a primeira atividade prendeu-se com o enriquecimento do aspeto da biblioteca, seguindo as ideias dadas pelas crianças. Desta forma, todas as crianças decoraram um pedaço de tecido, recorrendo a vários materiais, para que depois fosse possível colocar espuma e costurar de modo que tivessem a manta que usariam para se sentar. A multiplicidade de materiais e instrumentos é bastante importante para que as crianças desenvolvam a sua imaginação e as possibilidades de criação, pelo que podem ser de uso utilitário ou reutilizável, de forma que as crianças percebam que “a arte e a vida são indissociáveis” (Silva et al., 2016, p.49).

Além dos pedaços de tecido que decoraram, as crianças foram convidadas a levar um pedaço igual para casa e decorá-lo com a sua família, de forma a envolver as mesmas na criação das almofadas. O envolvimento das famílias nas atividades escolares é de singular importância para todos os membros, uma vez que todos são coeducadores da criança e a devem assumir como o elemento principal. Ressalvar que a díade, através da educadora cooperante sabia que todos os intervenientes participariam no processo, contudo, caso isso não acontecesse, deveria haver alguma estratégia para que as crianças não sentissem essa mesma falta (Silva et al., 2016).

O desenvolvimento de atividades como as referidas anteriormente, promovem o desenvolvimento da área de Expressão e Comunicação, com especial enfoque no Domínio da Educação Artística e o Subdomínio das Artes Visuais, na medida em que desenvolvem capacidades expressivas e criativas, ao mesmo tempo que mobilizam elementos da comunicação visual e apreciam diferentes manifestações de artes visuais, expressando a sua opinião e desenvolvendo relações com os materiais diversificados, com os seus pares e com a sua família, respeitando valores de aceitação pelo gosto próprio de cada um (Silva et al., 2016).

Tendo em conta as idades das crianças, foi a díade quem costurou a manta (Figura 9) e as almofadas (Figura 10). Aquando da sua apresentação, os comentários foram positivos e todas as crianças quiseram decidir em que parte da biblioteca as deveriam colocar. A apreciação realizada pelas crianças traduziu-se num momento de valorização pessoal, funcionando como estímulo à implicação na ação educativa.

A colocação destas atividades no espaço da sala permite que este seja uma forma de comunicação e que o mesmo não seja estereotipado e padronizado, pelo que a organização deve ser modificada sempre que exista necessidade de adequar o espaço à funcionalidade, evolução e necessidades do grupo (Silva et al., 2016).



Figura 9: Manta decorada pelas crianças



Figura 10: Almofadas decoradas pelas crianças em articulação com as famílias

Além da pouca exploração da área da biblioteca, tal como mencionado anteriormente, as crianças não procuravam esta área para explorar livros, nem voltavam a mencionar a história que tinham ouvido. Assim, face ao interesse que as crianças demonstraram pelos livros, a díade sugeriu que a leitura de livros fossem o ponto de partida da maioria das atividades pedagógicas desenvolvidas, considerando, obviamente, os conhecimentos a promover nas várias Área de Conteúdo, especialmente na de Expressão e Comunicação com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016).

Convém referir que “As leituras, com e para a criança, em tarefas reais e contextualizadas são importantes, devem fazer parte das rotinas do jardim-de-infância.” (Mata, 2008, p.71). Desta forma, além da importância indiscutível que assume na aquisição de vocabulário, na interpretação, na compreensão e na construção de mecanismos de seleção de informação, a leitura de histórias promove “o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.” (Mata,2008, p.72).

Motivadas pelo livro “A fábula dos feijões cinzentos: 25 de abril, como quem conta um conto” de José Vaz e, como forma de ativação de conhecimentos adquiridos na Área de Formação Pessoal e Social, dando enfoque à convivência democrática e cidadania, no que diz respeito ao conhecimento e valorização de manifestações do património cultural, assim como o desenvolvimento de uma atitude interventiva no que se passa no mundo ao seu redor, as crianças foram convidadas, depois de um diálogo sobre as flores que eram retratadas na história e em que chegaram à conclusão de que se tratavam de cravos vermelhos, a representá-los como forma de liberdade.

Assim, por meio da pintura, as crianças puderam representar um cravo, através da carimbagem das suas mãos, completando-o com colagem de feijões no caule e folhas (Figura 11).



Figura 11: Representação de um cravo elaborado por uma criança

O diálogo prévio à realização de uma atividade artística deve ganhar ênfase para que as crianças descubram a expressividade que cada elemento à sua volta pode ter e consigam apreciar e dialogar acerca do que fazem ou veem as outras crianças a fazer (Silva et al., 2016).

A pintura realizada sem o auxílio de pincéis começou por causar alguma estranheza nas crianças por não estarem habituadas. Mas rapidamente, aceitaram a atividade, movidos pela curiosidade de sentir a própria tinta. Assim, a pintura utilizando o próprio corpo sem recorrer a instrumentos de pintura, são momentos verdadeiramente significativos para as crianças e traduzem-se em descobertas sobre si, o seu corpo e os limites deste, envolvendo as crianças no desenvolvimento do Subdomínio das Artes Visuais, refletido no Domínio da Educação Artística e da Área de Expressão e Comunicação (Malpique & Malpique, 1970). Ademais, nos primeiros anos de vida as atividades sensoriais são elementos fundamentais para desenvolver competências nesse âmbito, ou seja, segundo Carvalho (2005), a exploração sensitiva do mundo que as rodeia promove e enriquece o processo de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Todas as crianças devem opinar sobre a sua própria aprendizagem, uma vez que estas são sujeitos e agentes do seu processo educativo, à medida que a valorização das suas experiências e saberes, são o ponto de partida para o desenvolvimento das suas potencialidades.

Deste modo, a criança tem o direito de ser consultada e ouvida pelo educador de infância e este deve demonstrar confiança na sua capacidade, apoiando e estimulando esse desenvolvimento, tirando partido das interações que o grupo possibilita (Silva et al., 2016).

Neste sentido, as planificações devem assumir conteúdos que devem ser tomados em consideração, mas a seleção dos mesmos possui um carácter flexível, permitindo que se adapte ao momento e ao contexto que o grupo está a atravessar (Moitas, 2013).

Portanto, através dos diálogos livres das crianças, é possível construir atividades que se traduzem em momentos muito significativos. Foi nessa linha de pensamento que a próxima atividade se desenvolveu. Com base na obra “Meninos de todas as cores” (2010) de Luísa Ducla Soares, as crianças foram convidadas a escutar a lenda adaptada “A Girafa e o Rinoceronte” e a realizar uma pesquisa sobre alguns animais que vivessem no continente africano, tal como a personagem do livro, reforçando o desenvolvimento de conhecimentos na Área do Conhecimento do Mundo, com enfoque no Conhecimento do mundo social e do mundo físico e natural (Silva et al., 2016).

Deste modo, as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, foram incitadas, de forma colaborativa, a escolher dois animais para que pudessem efetuar a pesquisa. Depois de escolhidos os animais, através de negociação, tendo em conta a opinião da maioria, a pesquisa foi elaborada por todos, sendo que uma parte do grupo ficou encarregue de representar um animal e a outra parte do grupo, o outro animal.

As tomadas de decisão suprarreferidas, baseadas nas negociações e o trabalho cooperado, são elementos fulcrais do desenvolvimento da criança enquanto ser mundano e cidadão, uma vez que confrontam os seus pontos de vista e auxiliam-se mutuamente na resolução de problemas, contribuindo assim para a sua formação pessoal e social de cada um individualmente (Silva et al., 2016).

Neste caso, a representação dos animais foi feita por todos os grupos através de desenhos e que “numa primeira análise ao aspeto de uma produção escrita (é) um dos elementos que transparece de imediato” (Mata, 2008, p. 34).

No decorrer da atividade, um grupo estava a desenhar uma girafa e um elefante e à medida que uma das crianças desenhava o elefante, o LB disse: “cuidado, não podes desenhar o elefante maior que a girafa, ele é mais pequeno.” Ao escutar esta intervenção, a educadora estagiária pergunta: “mas a diferença é grande?” e a criança responde “não é muito... não é um ratinho, mas o elefante é mais pequeno!”. E sugeriu: “vamos buscar a régua e podemos

apontar quanto medem todos os animais que os meninos escolherem.”. O LB quis medir e apontar a altura dos desenhos dos animais que todas as crianças tinham escolhido representar (Figura 12).



Figura 12: Representações dos animais e medições realizadas pela criança

Face aos benefícios desta aprendizagem, a díade sugeriu que todas as crianças refletissem acerca da altura dos animais. Assim, utilizando o interesse das crianças por legos, as educadoras estagiárias propuseram que, individualmente, cada criança representasse a altura dos animais escolhidos através de construções de legos (Figura 13).

Com base na intervenção, o LB acabou por identificar os algarismos até 13 e associar a sua quantidade, ao passo que todas as crianças reconheceram valores maiores ou menores, potenciando aprendizagens de apropriação do sentido de número e também de geometria e medida, conforme sugerem a Área de Expressão e Comunicação, no Subdomínio da Matemática (Silva et al., 2016).



Figura 13: Representação da altura dos animais em construções de legos

Além da exploração sensitiva, referida anteriormente, também o desenvolvimento motor é fundamental em todas as etapas da vida humana, muito em particular na etapa da frequência da EPE, potenciando o desenvolvimento integral em situações motrizes e em valores educativos que lhes permita a realização de um projeto de vida com saúde (Pereira, 2007).

Embora um dos interesses maioritários do grupo fossem as atividades de Educação Física no exterior, a díade apercebeu-se, ao longo da PES, que essa era também uma grande necessidade para as crianças, uma vez que evidenciavam dificuldades motoras que não era pressuposto sentir nestas idades. Por exemplo, ao contrário do que era suposto, ao nível da motricidade fina e grossa, havia uma fronteira pouco significativa entre as crianças com 6 ou com 3 anos. Desta forma, analisando estes fatores com a situação pandémica que atravessamos, é possível inferir que os períodos de isolamento social, bem como o afastamento da EPE podem ser variáveis a interferir neste frágil desenvolvimento motor.

Assim, baseado no interesse e nas necessidades das crianças pelas atividades físicas e promovendo o desenvolvimento de aprendizagens de ações sobre elas próprias e sobre o corpo em movimento, tendo em conta os deslocamentos e equilíbrios e os jogos com os parceiros, conforme sugerem a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física (Silva et al., 2016), a díade, recorrendo à história retratada no “O Livro da Selva” (1967)

de Walt Disney convidou as crianças a participarem numa caça ao tesouro como forma de interpretação da história.

Deste modo, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos de forma que todas as crianças ficassem envolvidas na atividade. A cada grupo foi distribuído um mapa do tesouro que continha elementos do espaço exterior da instituição e a imagem das personagens do livro. Além desta identificação, teriam que perceber que existiam quatro postos a serem percorridos à procura de pistas. Depois de identificarem qual seria o primeiro posto, as crianças escutavam uma pista acerca da próxima personagem e, depois da resposta estar validada, deviam interpretar o mapa de forma a perceberem qual seria o próximo posto.

Assim, na primeira pista as crianças respondiam que a personagem era o *Balu* e deviam dirigir-se ao escorrega e procurar a arca do tesouro e assim sucessivamente com as restantes pistas. Nas restantes pistas passariam pela zona dos pneus quando respondessem à pista da *Bagheera* e pela casinha de brincar quando a pista remetesse ao *Shere Kan*, até que chegassem à zona da horta, onde anteriormente tinham semeado girassóis e encontrariam o tesouro (caixa com rebuçados).

O espaço exterior deve “oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas” (Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto, p.14) e, dessa forma, deve ser valorizado como espaço educativo com o mesmo destaque que o espaço interior, reunindo, assim, todas as condições para que se promovam e desenvolvam atividades de exploração e de interação social verdadeiramente significativas (Silva et al., 2016).

Nesse sentido, a Área de Conteúdo da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física, foi alvo de grande destaque nesta atividade, uma vez que se realizaram atividades de desenvolvimento motor no espaço exterior. Também os mapas contribuem significativamente para o desenvolvimento da orientação espacial de cada criança, dado que promovem a consciência do local onde se encontram e as relações entre as diversas posições no espaço através da localização e descrição das próprias relações espaciais (Silva et al., 2016). Além disso, a presença perante um jogo de regras revela-se uma ocasião de “desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças.” (Silva et al., 2016, p. 44).

Por fim, na fase IV – divulgação e avaliação do projeto “Ler para Crescer”, foi construída a “tenda da partilha” onde todas as crianças da EPE poderiam desfrutar de um momento de leitura e partilhar livros com os colegas na zona exterior da instituição (Figura 14).



Figura 14: Fase IV- Divulgação do projeto "Ler para Crescer"

Assim, como forma de divulgação, o grupo escolheu uma obra que gostasse de mostrar a todas as salas de EPE da instituição e, desta forma, elaborou convites para distribuir pelas salas, bem como o desenho das personagens da obra para decorar a tenda. Além das representações em desenho, as crianças quiseram fazer uma Cobra Cá com todas as crianças da instituição e oferecer-lhes a cabeça de um lobo em origami, tal como eles próprios já tinham feito numa das atividades promovidas pela díade (Figura 15). Sublinha-se que a construção das dobragens, inerentes à elaboração dos origamis contribuem, significativamente para o desenvolvimento da motricidade fina, da destreza manual e da coordenação óculo manual (Silva, 2013), promovendo aprendizagens no âmbito da Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação, assente no Domínio da Matemática, na componente de Geometria e Medida.



Figura 15: Divulgação do projeto

De modo a envolver a restante comunidade escolar, o grupo construiu um mural onde tinham representados todas as obras lidas e algumas das produções desenvolvidas pelos próprios tendo em conta os livros explorados (Figura 16).



Figura 16: Mural de representação das obras exploradas

Assim, esta recolha das evidências do processo de desenvolvimento ocorridos durante o projeto devolve aos educadores o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças, pelo

que é possível obter informações acerca do desenvolvimento e evolução de cada criança (Vasconcelos et al., 2011).

Partindo da exposição, uma vez que as crianças observavam as suas produções, a avaliação do projeto foi desenvolvida através de uma atividade. Além da avaliação realizada pelas crianças, a díade observou que as crianças recorriam mais frequentemente à área da biblioteca e, pediam para que lhes lessem histórias nos momentos de exploração das áreas existentes na sala para, posteriormente desenharem, brincarem ou pintarem com base na história explorada.

Em suma, todas as ações promovidas visaram o desenvolvimento das crianças, com base numa perspetiva holística, colocando a criança no epicentro da ação educativa, onde a autonomia, a criatividade e a partilha foram pontos. Ademais, a díade pretendeu sempre valorizar os conhecimentos prévios de todas as crianças, os seus interesses, o seu ritmo e as suas características individuais. Posto isto, consciente de que o processo de formação dos profissionais de educação não é estanque, reconhece-se o forte contributo da PES nos diversos contextos, uma vez que foi possível colocar em prática os conhecimentos teóricos através da vivência da prática.

METARREFLEXÃO

Não poderia agir de outra forma e assim aceitei tudo o que me aconteceu com amor.

(Aristides de Sousa Mendes)

O processo de formação inicial que permitiu a preparação da mestranda para a docência nas valências da EPE e do 1º CEB caracterizou-se como um percurso contínuo, de cinco anos intensos e exigentes, mas felizes e com implicação profissional, pessoal e social. O ponto de partida deste caminho deu-se com a entrada da discente na Licenciatura em Educação Básica e terminou com a PES no Mestrado Profissionalizante de EPE e Ensino do 1º CEB cujos principais objetivos prendem-se com a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos na prática educativa, a construção de uma atitude profissional reflexiva que potencie o saber pensar, agir e responder com vista à educação inclusiva, a planificação e avaliação da ação educativa, a edificação de saberes profissionais através de projetos com impacto na transformação da educação, a problematização das exigências inerentes à prática e o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais (Ribeiro, 2021).

Assim, a observação participante realizada, a construção de conceções teóricas e legais que se tornassem a base das práticas educativas e a postura crítica e reflexiva constantemente adotada pela mestranda como futura profissional da educação, fazem admitir que os objetivos da PES foram cumpridos. Desta forma, considera-se que o percurso percorrido promoveu a evolução do sentido profissional enquanto docente, uma vez que não só envolveu os aspetos mencionados anteriormente, como também dedicação e empenho para ser sempre mais e melhor para todas as crianças.

Não obstante, procurou-se refletir acerca das práticas desenvolvidas e alterá-las sempre que necessário, de forma a evoluir com base no trabalho já realizado e projetado, não só no âmbito da PES, como na construção contínua de uma profissional de educação que deve ir além da formação base.

Neste sentido, o período da PES nos dois níveis educativos foi bastante enriquecedor e potenciador de várias aprendizagens para os diferentes contextos profissionais. Deste modo, ressalva-se a importância de um profissional com perfil duplo, uma vez que reúne

capacidades e conhecimentos que lhe permitem o maior envolvimento em promoções de articulação curricular e na própria transição entre níveis educativos, tornando esse momento mais suave e positivo. Torna-se fundamental criar condições agradáveis a este processo, proporcionando a cada criança experiências de aprendizagem que desenvolvam capacidades pessoais e sociais que promovam o sucesso na etapa seguinte (Silva et al., 2016).

Tendo em atenção que a mestranda iniciou a PES com uma turma do 1º ano do 1º CEB e terminou com um grupo misto de EPE onde onze crianças eram finalistas, é possível admitir que essa articulação devia existir de uma forma mais estruturada, uma vez que os seus benefícios são múltiplos para a construção de uma educação de qualidade onde existe a valorização de experiências passadas fruto da reflexão crítica entre os professores do 1º CEB e os educadores de infância (Pipa, s.d.). Desta forma, a PES também contribui para realçar a importância do perfil duplo para o qual a mestranda será habilitada, uma vez que este perfil reúne capacidades e conhecimentos para o favorecimento da transição entre os níveis de ensino.

No seguimento, revelou-se imprescindível que a mestranda adotasse uma atitude investigadora que se associasse à MIA como um processo cíclico constituído por momentos de observação, planificação, ação e reflexão, uma vez que esta promove a reflexão crítica sobre a prática, colocando o docente num constante processo investigativo que resultará no aperfeiçoamento das suas práticas (Coutinho et al., 2009).

Assim, cada um dos momentos anteriormente referidos, com as suas individualidades, tornaram-se fundamentais para a construção do processo educativo, uma vez que fundamentavam e sustentavam os momentos seguintes. Ou seja, a observação participante, justifica as ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda, a planificação esquematiza os objetivos para o desenvolvimento de determinadas competências, a ação é a afirmação e a prática dessas decisões, privilegiando sempre as particularidades e o ritmo de aprendizagem de cada criança e, por fim, a reflexão, é transversal a todas as fases do ciclo e assume-se como um elemento basilar da educação e da construção de um perfil de docente. Deste modo, os conhecimentos prévios, interesses, necessidades e fragilidades observados em cada criança, aliadas aos conteúdos curriculares a desenvolver constituíram-se práticas educativas que mobilizam aprendizagens significativas.

Ao longo da PES a observação revelou-se indispensável, uma vez que um dos maiores receios, antes de iniciar a mesma, era se seria possível promover ações pedagógicas que se

assumissem como motivo de felicidade e de curiosidade para todas as crianças, uma vez que a felicidade e a curiosidade são características tão inerentes das mesmas.

Contudo, a observação das mesmas permitiu que, em conjunto com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, as práticas se tornassem adequadas aos projetos que tinham como principal objetivo a resposta aos interesses, necessidades e curiosidades de todas as crianças, tornando-as assim autoras e protagonistas da própria aprendizagem. Desta forma, o docente deve ser consciente de que o desenvolvimento cognitivo das crianças só é possível se for baseado na relação sujeito-objeto pelo que, o docente é o responsável por auxiliar essa relação, criando situações e ambientes propícios à construção do desenvolvimento.

Assim, o principal desafio tornou-se no maior crescimento da construção do papel docente, uma vez que, embora o receio em relação à aplicação de determinadas estratégias fosse algum, foi na PES que existiu a possibilidade de testar essa prática e aperfeiçoá-la, tendo em conta a turma/grupo onde esta decorreu.

Numa sociedade pautada pelo uso das TIC em todos os elementos do dia, nas várias idades e nas múltiplas situações, é necessário que na escola elas também existam, uma vez que se trata dos interesses das crianças e das motivações das mesmas. Contudo, face à pandemia que assolou o mundo e as condições tecnológicas que agora reunimos, acabamos por não contactar tão diretamente com a sociedade. Nesse sentido, na primeira fase da PES, outro grande receio prendia-se com a possibilidade de não me saber expressar da forma que as crianças que se cruzaram comigo precisassem.

Pelo contrário, com o desenvolvimento das atividades, foi possível melhorar esse aspeto através do crescimento contínuo com as crianças, uma vez que no contacto com estas se realizam avanços fundamentais no progresso de construção profissional. Deste modo, no final da PES em 1º CEB e no decorrer de toda a EPE, esse receio acabou por se dissipar fruto das experiências anteriores e do caminho que se foi traçando, sendo cada vez mais consciente de que os principais desafios no que diz respeito, por exemplo, ao comportamento em ambos os ciclos, se tornavam oportunidades de atividades significativas onde o espaço exterior e a atividade física eram valorizados.

Assim, pode admitir-se que na construção do processo de formação da mestranda, o desenvolvimento holístico de cada criança foi sempre um dos principais objetivos, dado que o respeito pelo tempo próprio de cada uma, as suas rotinas, as suas opiniões em diálogo livre

e os seus interesses, evidenciados nas brincadeiras ou comentários que assumiam, foram sempre a base para o desenvolvimento das planificações.

Além da observação realizada, a colaboração entre a díade, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais foram fundamentais para o desenvolvimento profissional da mestranda, sendo que a melhoria das ações educativas não seria possível sem esta ajuda, pelo que se partilha a mesma conceção que Martins (2013), quando assume que “o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais numa cultura colaborativa é gerador de novos conhecimentos e posturas profissionais que necessariamente contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.” (p. 22).

Em suma, as experiências vivenciadas nos diferentes contextos construíram a base para um percurso profissional que não se prevê ficar por aqui, uma vez que há ainda muito a descobrir e a aprender numa sociedade que se encontra em constante evolução, mas também se pautou por uma descoberta do seu eu enquanto cidadã e pessoa, repensando sobre valores éticos e morais que assumia em algumas ações. Assim, considera-se que o trilho percorrido na PES foi sinónimo de construção pessoal e profissional, onde os objetivos foram cumpridos, as histórias felizes e as experiências marcantes que só podem ser aceites com amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, R., Crispim, M., Silva, D., & Peixoto, S. (2017). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(2), 89-106. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218/2584>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de supervisão. In I., Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 89- 122). Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Argento, H. (s.d). *Teoria Construtivista*. https://docplayer.com.br/16355402-Teoria-construtivista-http-www-robertexto-com-archivo5-teoria_construtivista-htm-profa-heloisa-argento.html
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora Ltda
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>
- Barbosa, E., & Moura, D., (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac*, 2(39), 48-67 <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20. http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/upload/Address/RevistaHorizontes_web%5b16555%5d.pdf#page=7
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*, VI (6), 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>

- Caixinha, L. (2015). *Finalidades das áreas da sala de jardim de infância* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1870>
- Carvalho, J. (2002). *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (3.^a ed.). Civilização Brasileira.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>
- Castilho, S. (2020). *À volta do espaço exterior no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, ESEC- Escola Superior de Educação]. RCAAP- Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32951>
- CCIC. (s.d). *Qual é a idade ideal para entrar para a escola primária?*. P.Porto. <https://www.ipp.pt/noticias/qual-e-a-idade-ideal-para-entrar-para-a-escola-primaria-estudo-do-p-porto-responde>
- Cheio, C. (2016). *Promoção do desenvolvimento infantil* [Master's thesis, Instituto de Ciências da Saúde - Universidade Católica Portuguesa]. Veritati- Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/21985>
- Correia, C. (2012). *A brincar também se aprende* [Master's thesis, ESEPF- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1156>
- Cosme, A. (s.d.). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%ca7%ca3o_Ac%ca7%ca3o_Metodologias.PDF
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Grupo Medina.
- CREA. (2017). *Módulo 8 - Participação Educativa da Comunidade*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf

- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- David, R., Paixão, M., & Silva, J. (2015). Interesses e Competências Percebidas na Infância: Um Estudo com Crianças do Ensino Básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16 (1), 49-58. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203041069006.pdf>
- Delores, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade- Ciências da Educação. Plural Editores África.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3 (5), 8-22. https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon
- Duarte, P., Diogo, F., Guedes, A., & Fernandes, D. (2018, julho 6-7). *Entre o Currículo e a Filosofia: possibilidades para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Paper presentation]. Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola, Braga. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14027/1/ART_Pedro%20Duarte_2018d.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Ferreira, J. (2014). *Trabalho Cooperativo em sala de artes como melhoria da autonomia e autoconfiança do aluno* [Master's thesis, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9030/1/DM_JoaoFerreira_2013.pdf
- Ferreira, M., Gonçalves, S., Silva, C., & Sempere, G. (2019). Inclusão e diferenciação pedagógica: Dois estudos qualitativos no sistema educativo português. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 321-341. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9922>
- Feyfant, A. (s.d). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>

- Filho, M. (2008). Relações entre a aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: Dicotomia ou Compatibilidade?. *Diálogo Educacional*, 8(23), 265-275.
<https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.4039>
- Freire, P. (1991). *O construtivismo é uma aventura criadora da liberdade* [Conference session]. Cooperativa Educacional de São Paulo, São Paulo.
<https://www.youtube.com/watch?v=1K4WlrJirzU&feature=youtu.be>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. PAZ E TERRA. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. EdiçõesEcopy.
- Henriques, H. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância* [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Portalegre]. RCAAP- Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/6557>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (4.ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- IIE. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-Escolar. *Psicologia*, XXIII(2), 43-54.
<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/326/89>
- Macenhan, C., Tozetto S., & Brandt, C. (2016). Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Práxis Educativa*, 11 (2), 505-525.
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8738/5156>
- Mafra, Angélica, Flores, Paula & Escola, Joaquim (2013). *O Podcasting no desenvolvimento da leitura: uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coods.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 233 - 255.). Andavira Editora

- Magalhães, J. (2018, fevereiro, 11). *4 Benefícios do ambiente Montessori com idades mistas*. Escola Montessori do Porto. <https://montessoriporto.org/4-beneficios-do-ambiente-montessori-com-idades-mistas/#>
- Malpique, C., & Malpique, M. (1970). Pintura a dedo. *Revista Portuguesa de Deficiência Mental*, (1), 129-138. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26414/2/86199.pdf>
- Marchão, A. , & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178923/v.64%20p%2027-41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martins, S. (2013). *O trabalho Colaborativo como meio de desenvolvimento profissional de professores do projeto Fénix, na ESPS* [Estudo de Caso, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. IC-online. <http://hdl.handle.net/10400.8/1974>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata%2c%20L.%20%282008%29.%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf>
- Micheletto, I. (s.d.). *Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação Continuada*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>
- Moitas, A. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Ria-Repositório institucional. <https://ria.ua.pt/handle/10773/12397>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva. M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.
- Moreira, M. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis - Redescobrir Vigotsky*, 77, 15-17. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento através da infância: algumas implicações metodológicas. *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal. Brochura-Pedagogia-em-Participação.pdf (centro-olivais.com)
- Oliveira, M. (2018). Escola do futuro: perspetiva dos alunos de 1.º ciclo do ensino básico. *Saber e educar*, 24, 1-11. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol24.327>
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12ª). AMGH Editora Ltda.
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho-Instituto de Ciências Sociais]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/19825>
- Pereira, R. (2007). *O Pulsar da Actividade Física no Ensino Pré-Escolar* [Caderno de Estudo, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://195.22.21.182/handle/20.500.11796/912>
- Pereira, J. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55, 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Pilar, P. (2020). *Flexibilidade Curricular na escola* [Estudo de Caso, Escola Superior de Educação de Lisboa]. RCIPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12973>
- Quadro-Flores, P., & Escola, J. (2011, julho 15). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, Bragança. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf
- Quadros Flores, Paula, Escola, Joaquim, & Peres, Américo (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez. & D. Gonçalves. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento*. Projetos de inovação mediados pelas TIC (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega <http://hdl.handle.net/10400.22/6334>
- Quadros-Flores, P., Campos Marta, M., & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3(2), 60-76

- Ribeiro, D., Mendes, M., & Leal, S. (2017). *Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspectiva dos atores de educação*.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12213/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2017.pdf
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: livro de atas (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. (2012). Os benefícios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176. <https://scielo.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>
- Rodrigues, S. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Noesis: Notícias da Educação: boletim da DGE*, 1-16.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf
- Roldão, M. (2008, maio 20) *Que Educação Queremos para a Infância?*. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos, Lisboa.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Santos, R. (1994, novembro 2-6). *Transdisciplinaridade* [Paper presentation]. 1.º Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade, Arrábida.
https://www.researchgate.net/publication/249336345_Transdisciplinaridade
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 71-83.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkqNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*.
<http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, C. (2013). *Ciência e Arte – O origami no ensino da geometria: uma experiência interdisciplinar com alunos brasileiros no Japão* [Paper presentation]. Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação, Coimbra.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12068/1/Ci%C3%A2ncia%20e%20Artes_atas_vii_enc.cied.pdf

- Trindade, R., & Cosme, A. (2014). A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(23), 21-42.
https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_1.pdf
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2917>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos- Um novo contrato social para a educação*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por
- Valladares, L. (2007). Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22 (63), 153-155.
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H6CDbCRcfpPK3YmWcrrpw4K/?format=pdf&lang=pt>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2005). *Fundamentos da nova educação* (2nd ed.). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

DOCUMENTOS

Decreto-Lei nº 5/1997 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I-A série, nº 34. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, nº 201. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, nº 201. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, nº 126. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série, nº 92. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário

Decreto-Lei nº 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série, nº 240. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento

Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, nº 129. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Decreto-Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, nº 129. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Despacho Conjunto n.º 268/97 do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Diário da República: I-A série, n.º 228. Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar

Despacho nº 5520/97 do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. (1997). Diário da República: II série, nº 178. Orientações curriculares para a educação pré-escolar

Despacho nº 6944-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: II série, nº 138. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

DGS (Direção-Geral da Saúde), & DGE (Direção-Geral da Educação). (2016). Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar. Direção-Geral da Saúde.

Lei nº 46/86. Diário da República: I série de 1986-10-14. Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97. Diário da República: I-A série de 1997-2-10. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Martins, G., Gomes C., Brocardo J., Pedroso J., Carrillo J., Silva I., Encarnação M., Horta M., Calçada M., Nery R., Rodrigues S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

Projeto Educativo do AE.

Plano Estratégico de Educação para a Cidadania do AE.

Plano Estratégico de Educação para a Cidadania (2019-2022).

Ribeiro, D. (2021). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

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

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

United Nations. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

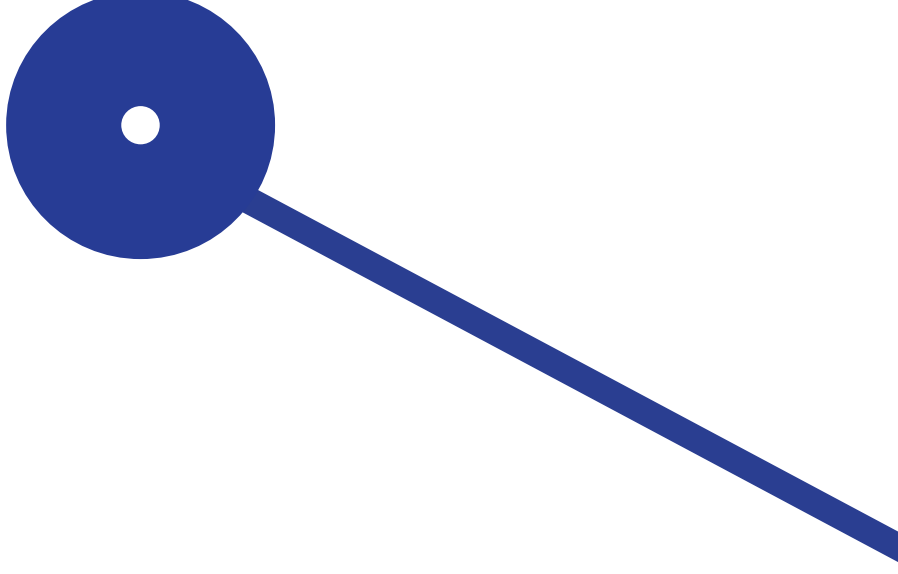
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino
Básico



Relatório de Estágio

Isabel João da Silva Carneiro Ferreira