

Ana Filipa Marques Almeida

Relatório de Estágio

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

novembro | 20**19**

Ana Filipa Marques Almeida

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

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

AGRADECIMENTOS

“Se tiver o hábito de fazer as coisas com alegria, raramente encontrará situações difíceis” (*Baden-Powell*)

Sendo a nossa vida um local repleto de sonhos e vontade de crescer e querer ser mais, o culminar da concretização deste sonho não teria tido o mesmo sabor, se não fosse partilhado com todos aqueles que, de alguma forma, acompanharam e fizeram parte deste percurso. A todos agradeço as palavras de incentivo, a confiança depositada e a amizade e o amor com que me brindam todos os dias.

À minha mãe, por me ter dado a oportunidade de realizar este meu sonho e por todo o amor, confiança e apoio nos momentos mais difíceis. Obrigada por estares presente em todos os momentos e por nunca me deixares baixar os braços. Só assim foi possível a concretização e a conquista deste sonho.

Ao meu irmão, por ser o meu porto de abrigo. Agradeço-lhe toda a preocupação, todo o apoio, toda a força e todo o amor que me transmitiu ao longo da concretização deste meu sonho. Obrigada por me teres sossegado nos momentos difíceis, por estares sempre aqui para mim e por me lembrares, todos os dias, a força que eu tenho. És, sem dúvida, a minha maior fonte de energia. Sou uma sortuda por te ter na minha vida!

Ao meu pai, agradeço a preocupação, a força e o amor que me tem. Obrigada por todos os conselhos e pelas palavras de incentivo para que atingisse os meus objetivos.

À minha família, tanto de sangue como de coração, deixo o meu agradecimento pelos desabafos, palavras de incentivo e gargalhadas partilhadas. Obrigada a todos pelos momentos de descontração e de divertimento vividos que, em muito, contribuíram para dar aos meus dias uma lufada de ar fresco.

À minha estrelinha, a minha Nini, que mesmo não estando comigo fisicamente, permanece para sempre no meu coração. Sei que onde quer que esteja está muito orgulhosa da sua menina.

Aos meus, aos que acompanharam o meu percurso bem de perto, deixo o meu profundo agradecimento. Obrigada por partilharem esta caminhada comigo e por estarem sempre do meu lado. Estou-vos eternamente grata por todo o amor que me têm!

À minha afilhada Margarida, por todos os abraços e sorrisos partilhados, que transformam qualquer dia cinzento num dia de sol. Aquele ser pequenino pela qual nutro um amor sem fim.

Ao meu par pedagógico, a minha Catarina, por seres a minha companheira de todas as horas. Juntas, partilhámos vários momentos que certamente ficarão para sempre marcados nas nossas vidas. Obrigada por teres embarcado nesta longa viagem comigo e me teres acompanhado nas maiores loucuras e nos maiores desafios, sem nunca pensares em desistir. Não mudava nada nesta viagem, porque chegar a bom porto sem ti não tinha o mesmo sabor!

À minha madrinha Maria, por ser o meu maior exemplo de força e resiliência. Obrigada por seres o meu abraço-casa, por me amparares sempre que necessário e por acompanhares, bem de perto, este meu percurso académico. Sou eternamente grata por te ter escolhido e por fazeres parte da minha vida!

Aos meus Lobitos, pelas demonstrações de afeto e por todo o amor que me têm, pela energia contagiante com que enchem os meus dias e por me mostrarem que sem vocês esta viagem não tinha o mesmo sabor. Agradeço a oportunidade de fazer parte da vida de cada um de vocês e a possibilidade de poder partilhar convosco tantas aventuras.

Às Orientadoras Cooperantes, por nos terem recebido de braços abertos e por contribuírem para o nosso crescimento pessoal e profissional, com o seu exemplo. Obrigada pelo permanente apoio e incentivo e por nos encorajarem a voar sempre mais alto.

Às Supervisoras Institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Quadros-Flores, pelo inegável apoio, acompanhamento, disponibilidade e dedicação com que orientaram todo o meu percurso. Agradeço a partilha de experiências e saberes que contribuíram, significativamente, para o meu desenvolvimento pessoal e formação da minha identidade profissional.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto que acompanharam o meu percurso agradeço a partilha de conhecimentos, competências e valores que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Por último, agradeço a todas as crianças, que tão bem nos receberam e nos brindaram com a sua alegria, com o seu brilho especial e com o seu amor. Foi com uma enorme gratificação que acompanhei o vosso crescimento e que pude crescer convosco. Levar-vos-ei para sempre no meu coração.

RESUMO

A Prática Educativa Supervisionada apresenta-se como um elemento fundamental no processo de formação de um profissional de educação, potenciando no mesmo uma postura crítica, indagadora e reflexiva e permitindo o desenvolvimento do saber pensar e agir, de forma consistente, adequada e articulada nos diferentes contextos educativos, tendo em conta o paradigma socioconstrutivista da educação para uma promoção do desenvolvimento holístico da criança.

Numa perspetiva dialética entre teoria e prática, o presente relatório mobiliza conhecimentos de índole científica, pedagógica e didática que orientaram toda a prática educativa desenvolvida, proporcionando uma articulação intrínseca entre o quadro concetual e a ação educativa vivenciada, contribuindo para o desenvolvimento da mestranda, quer a nível profissional quer pessoal. Este processo de formação profissional baseou-se ainda no processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, presentes na Metodologia de Investigação-Ação, visando uma transformação da educação que só poderia ser obtida através da observação contínua e sistemática dos contextos onde se desenrolou a PES e com a criação e implementação de práticas mais consistentes, inovadoras e renovadas, assumindo o docente como agente de mudança e de transformação da realidade educativa do contexto em que se encontra.

Assim, neste percurso formativo, importa salientar o trabalho colaborativo desenvolvido entre todos os intervenientes no contexto de escola onde o estágio ocorreu, que muito contribuíram para a construção da identidade profissional da mestranda e para o desenvolvimento de um perfil duplo.

Palavras-chave: Perfil duplo, Prática Educativa, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Socioconstrutivismo, Metodologia de Investigação-Ação

ABSTRACT

Supervised Educational Practice presents itself as a fundamental element in the process of formation of an education professional, enhancing in him a critical, inquiring and reflexive posture and allowing the development of the knowledge to think and act, in a consistent, adequate and articulated way in the different educational contexts, taking into account the socio-constructivist paradigm of education with a view to promoting the holistic development of children.

From a dialectical perspective between theory and practice, this report mobilizes scientific, pedagogical and didactical knowledge that guided all the educational practice developed, providing an intrinsic articulation between the conceptual framework and the educative action experienced, contributing to the development of the master's student, both professionally and personally. This process of professional formation was also supported by the cyclical process of observation, planning, action, evaluation and reflection, present in the Action Research Methodology aiming a transformation of education, which could only be obtained through continuous observation and systematic analysis of the contexts in which SEP took place and with the creation and implementation of more consistent, innovative and renewed practices, assuming the teacher as an agent of change and transformation of the educational reality of the context in which he finds him/herself.

Thus, in this formative course, it is important to highlight the collaborative work developed among all the participants in the school context where the internship took place, which greatly contributed to the construction of the student's professional identity and the development of a dual profile.

Keywords: Double profile, Educational Practice, Preschool Education and 1st BEC teaching, Socioconstructivism, Action Research Methodology

ÍNDICE

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	vii
Introdução	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. Educação e o profissional docente de perfil duplo	3
2. Fundamentos da ação educativa na Educação Pré-Escolar	12
3. Fundamentos da ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
1. Caracterização do Centro de Estágio	30
2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	32
3. Caracterização do Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
4. Metodologia de Investigação	49
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	56
1. A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar	56
2. A Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	69
Reflexão Final	84
Referências Bibliográficas	87
Normativos Legais e Outros Documentos	99

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
FUC – Ficha de Unidade Curricular
IA – Investigação Ação
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OT – Orientação Tutorial
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PAA – Plano Anual de Atividades
PCE – Projeto Curricular de Estabelecimento
PCG – Projeto Curricular do Grupo
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Prática Educativa Supervisionada
RIA – Regulamento Interno do Agrupamento
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da Unidade Curricular relativa à Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), visa a descrição, fundamentação e reflexão das ações educativas desenvolvidas nos contextos de estágio. Evidencia, ainda, o percurso de formação inicial docente que conduziu ao desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais da mestranda, resultantes do processo de observação, planificação, colaboração e reflexão das ações desenvolvidas em ambos os contextos educativos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o percurso formativo aqui evidenciado confere a formação de docentes para um perfil duplo: educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo-lhes adotar uma atitude profissional e uma postura mais coerente e crítica, que potencia uma visão holística da educação e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, considera-se essencial a existência de dois períodos de estágio para que a docente estagiária tenha a oportunidade de experienciar e estabelecer contacto com crianças de ambos os níveis educativos, promovendo práticas e ações adequadas ao contexto, com vista à mudança e melhoria do mesmo. Deste modo, segundo a FUC (Ficha de Unidade Curricular) espera-se que a docente estagiária mobilize “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação” (Ribeiro, 2018-2019, p.1), visando a construção de uma prática educativa capaz de dar resposta “à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (idem). Contudo, para que tal seja possível, torna-se essencial que a mestranda procure uma co construção incessante dos seus saberes profissionais, que permitam “disseminar o seu impacto na transformação da educação” (idem).

Posto isto, a estrutura do presente relatório contempla a existência de 3 capítulos que antecedem e substanciam uma reflexão, de carácter global, acerca das experiências e aprendizagens vivenciadas ao longo da PES.

O primeiro capítulo compreende a fundamentação e a análise crítica do quadro concetual teórico e legal, que serviram como alicerce às ações

pedagógicas desenvolvidas pelo par pedagógico elencando-se, num primeiro momento, concepções paradigmáticas da educação, consideradas comuns a ambos os níveis de educação, refletindo posteriormente acerca de aspectos específicos de cada um deles.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto, integrando as suas evidências e particularidades. Como parte integrante deste capítulo surge ainda um ponto referente à metodologia de Investigação-Ação, cujas linhas orientadoras sustentaram e orientaram as ações desenvolvidas na PES.

O terceiro capítulo ilustra toda a ação desenvolvida, compreendendo a sua descrição e reflexão crítica e mobilizando as concepções e as informações evidenciadas nos dois capítulos anteriores como fundamentação para as opções pedagógicas tomadas.

Por último, importa a realização de uma análise retrospectiva e reflexiva do processo formativo, onde será realçada a construção de conhecimentos e competências profissionais ao longo da PES, sob a forma de uma reflexão final, que espelhe a perspectiva da mestranda em relação a este percurso de formação docente e permita a (re)construção da sua identidade profissional.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...) pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto” (Roldão, 2007, p. 101)

Durante toda a sua formação, um profissional de educação deve contactar com pressupostos teóricos e legais que orientem a sua prática e na qual deve refletir para atualizar os conhecimentos e desenvolver uma ação mais contextualizada e situada nas mudanças da educação e da sociedade. Tendo em vista o desenvolvimento holístico das crianças e não esquecendo as suas especificidades, o educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) devem ter “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio, art. 11.º).

O presente capítulo encontra-se dividido em três partes, sendo que na primeira são abordadas temáticas comuns às duas valências educativas e na segunda e terceira parte são explorados conteúdos específicos de cada uma delas. Estes foram selecionados com base na fundamentação da Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolvida pela docente estagiária.

1. EDUCAÇÃO E O PROFISSIONAL DOCENTE DE PERFIL DUPLO

Os profissionais de educação, nomeadamente o educador de infância e o professor de 1.º CEB, têm como principal dever a criação de condições adequadas ao desenvolvimento das crianças durante os seus primeiros anos, uma vez que estes são considerados um período crucial para o desenvolvimento da criança (Zabalza, 1998). Para tal, devem encarar a criança como um ser com capacidade “para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem [o que]

supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9), tendo em atenção “as suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al.,2016, p.9).

Nos anos 70, surge em Portugal um projeto de reforma de ensino, apresentado pelo primeiro ministro da época, Marcello Caetano, declarando que o seu governo iria levar a cabo “a grande, urgente e decisiva batalha da educação” (Machado, 1973, p.6 citado por Stoer, 1983, p.793). A importância desta medida tornou-se mais clara aquando da comunicação do ministro da Educação do Governo de Caetano – o professor José Veiga Simão – uma vez que apresentou as linhas gerais da reforma do ensino para Portugal, onde “(...) introduziu alguma abertura no sistema educativo e voltou a chamar a atenção para a importância da educação infantil e para a necessidade de um corpo docente específico” (Vasconcelos, 2009, p.23). Com estas medidas, o governo pretendia “(...) educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação” (Sanches, 1972, citado por Stoer, 1983, p.794).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), DL n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo e foi considerada a primeira grande medida da reforma educativa portuguesa, reconhecendo o sistema educativo como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art. 1.º). A LBSE prevê, ainda, a democratização do ensino, de forma a garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2.º) e “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (idem), linhas que orientam o sistema educativo até os dias de hoje.

Neste sentido, através de uma organização do sistema educativo português, este passou a abranger 3 tipos de educação: a Educação Pré-Escolar, vista como um complemento à ação educativa familiar, a Educação Escolar, que compreende os ensinos básico, secundário e superior e, por último, a Educação Extra-Escolar, que engloba uma grande variedade de atividades de aperfeiçoamento dos indivíduos ao nível da educação, da ciência, da cultura e

ao nível profissional (art. 4.º). De facto, estando a sociedade cada vez mais exigente, torna-se fundamental que o que as crianças aprendem contribua “de forma direta no seu comportamento social e familiar” (Barbosa, Pereira, Lins & Mical, 2016, p.108), tornando-as, assim, seres mais sociáveis e com um papel ativo nas mudanças do mundo que as rodeia. Em concordância, salienta-se o papel assumido pela educação, tanto a nível social como de desenvolvimento da criança, onde o docente deve compreender a criança como o centro do processo educativo e, deste modo, incrementar práticas que promovam a sua autonomia e a sua inclusão na sociedade (Zabalza, 1999).

Desta forma, a PES revelou-se indispensável na construção do perfil de docente, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia pela oportunidade de observar, colaborar e integrar em contextos reais. Enquanto profissional de educação, é essencial a constante procura de conhecimento, adotando uma postura de investigação, mobilizando saberes teóricos na práxis, contribuindo assim para uma construção mais sólida de competências profissionais (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1997). Esta articulação teoria-prática deve ter por base a informação recolhida através de um processo de observação intencional, contínua e sistemática e que impõem “novas estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Estrela, 2015, p.58). Sendo a formação de educadores e professores um processo que deve ser efetuado de forma rigorosa e de modo a valorizar a função docente, reconhece-se a importância da formação de docentes com um perfil duplo (Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio).

Neste sentido, foi desenvolvido o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário onde são enunciados “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, termo I).

Ainda no que diz respeito ao desempenho profissional dos docentes, e segundo o mesmo decreto-lei, são apresentadas quatro dimensões que permitem ao docente apresentar melhor desempenho, tornando-o mais consistente e adequado no desenvolvimento da sua função. Como primeira, a

dimensão profissional, social e ética, uma vez que o docente deve promover aprendizagens curriculares, baseando a sua prática “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, termo II, ponto 1). Seguidamente, surge a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, sendo que ao profissional de educação cabe promover aprendizagens significativas, utilizando na íntegra os conhecimentos da especialidade que as alicerçam, ao nível do rigor científico e dos métodos usados. Entenda-se por aprendizagens significativas, a construção de “saberes que partem das situações reais e que são transferíveis para essas situações” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 23), colocando a criança como centro da sua aprendizagem.

Com isto, deve ter atenção a utilização de forma correta da língua portuguesa, nos seus domínios oral e escrito, assim como a introdução de recursos variados, físicos e digitais, de modo a realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, tendo em conta as suas diferentes características e interesses. Neste contexto, urge adaptar a avaliação de acordo com os seus objetivos, como um elemento impulsionador da qualidade do ensino e da aprendizagem (idem, termo III, ponto 1 e 2). Ao nível da dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade, o docente deve exercer “a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola” (idem, termo IV, ponto 1) promovendo a interação entre a instituição educativa e a comunidade em que a mesma se insere. Para finalizar, surge a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde o profissional de educação deve integrar a sua formação como elemento essencial da sua prática profissional, “construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (idem, termo V, ponto 1).

Assim, torna-se essencial salientar que, apesar da existência de vários aspetos comuns entre os docentes dos diferentes níveis educativos, também se podem verificar algumas divergências, uma vez que “o papel dos professores das crianças pequenas é, em diversos aspetos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros” (Oliveira-Formosinho, 2001,

p.153), ou seja cada nível possui as suas especificidades. Ambos precisam de refletir sobre as suas práticas, de modo a reconhecerem as necessidades e interesses manifestados pelo seu grupo de crianças, tornando-as assim o centro da sua aprendizagem e dando-lhes a autonomia necessária para a construção do seu próprio conhecimento.

Neste sentido, entende-se que a educação e o ensino não pretendem a transmissão de conhecimentos, mas sim o envolvimento da criança “na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.15), sendo que as ações concebidas devem possibilitar às crianças realizarem aprendizagens com significado, de modo a que se levantem questões que criem na criança conflitos cognitivos (Spodek & Saracho, 1998).

De acordo com a perspectiva construtivista, apresentada por Jean Piaget, em que defende que as crianças devem ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, estas aprendem sobretudo por descoberta, tendo em consideração as relações estabelecidas com o meio envolvente. O seu desenvolvimento cognitivo dá-se através da sua ação sobre o objeto, manipulando-o e experimentando-o (Lins, 2003).

A interação social também exerce influência no desenvolvimento cognitivo, uma vez que é necessária a compreensão do contexto social e cultural da criança para que sejam criadas aprendizagens significativas (Vygotsky, 2001). A criança detém, pois, uma melhor perceção do mundo que a rodeia “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as [suas] ideias e os acontecimentos presenciados” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.56). Nesta linha de pensamento, cabe aos docentes mediar e orientar estas aprendizagens, auxiliando a criança a realizar as atividades perto do seu nível máximo de capacidades, atuando assim ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito refere-se à diferença existente entre o nível de desenvolvimento atual da criança, definido pela sua capacidade de realizar as suas tarefas de forma individual e o nível de desenvolvimento da mesma, aquando da orientação de pares ou adultos mais competentes (Fino, s.p., citado por Souza & Dau, 2016).

A motivação assume, também, um importante papel na aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, uma vez que só estando motivadas é que as crianças se sentem verdadeiramente envolvidas no seu processo de

desenvolvimento e de construção do seu próprio conhecimento. Para tal, devem ser utilizados diferentes recursos e estratégias diferenciadas, de modo, a dar resposta às necessidades e interesses do grupo, funcionando como um estímulo positivo para as crianças, promovendo, assim, o seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Contudo, importa ter em conta as particularidades apresentadas pelas crianças, não tendo só em consideração o grupo, mas sim a criança como um ser individual, de forma a recorrer a estratégias pedagógicas diferenciadas, dando uma resposta mais eficaz às necessidades apresentadas e assegurando o sucesso de todos os envolvidos. Assim, podemos entender a diferenciação pedagógica como “a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar a uma turma como se todos (...) tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Desta forma, ser um profissional de educação com um perfil duplo revela-se uma mais valia, na medida em que o docente sabe as especificidades de ambos os níveis educativos. Este perfil revela-se uma vantagem, no que diz respeito à continuidade educativa e às transições, uma vez que ao existir articulação entre os diferentes níveis educativos, o docente deve apoiar as transições, não antecipando “as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97) e obedecendo a uma sequencialidade progressiva, de modo a que cada um deles possa “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, termo 2 do artigo 8.º). Neste sentido, os profissionais devem ser criticamente capazes de diligenciar uma continuidade metodológica entre os dois níveis educativos (Ribeiro, Quadros-Flores & Sá, 2018), proporcionando “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97), facilitando o processo de transição.

Desde muito cedo, as crianças deparam-se com transições, uma vez que com a entrada no Jardim-de-Infância (JI) ou na creche, a criança realiza uma transição dita horizontal do ambiente familiar para esse estabelecimento de ensino. Apesar da EPE não ser de cariz obrigatório, sendo o 1.ºCEB a primeira

etapa da educação escolar obrigatória, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) preveem esta articulação, uma vez que esta facilita a transição da criança de um primeiro nível de educação para o 1.º CEB. Nesta fase, importa dar-lhe uma especial atenção, devendo ser-lhe transmitida “uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97) que lhe foram colocados.

Nesta articulação curricular vertical prevê-se a existência de um progresso gradual ao nível dos diferentes conteúdos e áreas curriculares (Roldão, 1999). Bronfenbrenner, citado por Portugal (1992), defende que as crianças devem ter oportunidades de observação e participação em atividades conjuntas com os grupos mais velhos, podendo estabelecer relações afetivas positivas, facilitando, assim, a sua transição para um novo contexto (Lopes da Silva et al., 2016).

Um professor do 1.º CEB que possui perfil duplo, detém uma visão mais alargada acerca do desenvolvimento de uma criança nas suas mais variadas vertentes, dos 3 aos dez anos de idade, podendo, deste modo, agir de forma mais adequada e eficaz de acordo com as suas necessidades. É necessário que se estabeleça uma conexão entre o contexto de EPE e o do 1.ºCEB, para que exista uma articulação curricular entre eles, devendo até existir atividades planeadas em conjunto (Serra, 2004). Esse trabalho colaborativo promove a continuidade educativa entre os níveis educativos, facilitando a transição da criança para o nível seguinte. Neste sentido, cabe aos docentes criar uma relação de continuidade e de cooperação, uma vez que quando estes “trabalham em equipe, tornam-se capazes de desenvolver essas atitudes e essa cultura ao longo de toda a formação” (Perrenoud, 2000, p.64), não necessitando de iniciá-la sempre que recebem novos elementos no grupo.

Assim, as práticas colaborativas revelam grandes potencialidades, na medida em que “nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p.51). Contudo, o docente deve aprofundar e preparar o seu trabalho de forma individual, admitindo a possibilidade e a “disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros (...) [de modo a]

evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (idem, p.49). Esta partilha possibilitará a obtenção de uma maior percepção sobre a realidade e sobre como ela agir (Alarcão & Canha, 2013). Desta forma, deve-se valorizar as interações estabelecidas com todos os intervenientes da ação educativa, de forma a compreender que “a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades” (Marta, 2015, p.135). Através do desenvolvimento do trabalho em equipa, assim como, através da coadjuvação, promovem-se práticas com mais qualidade, baseadas “nas culturas institucionais e profissionais (...), [e representa] um ato comunicativo que promove confiança no desempenho profissional” (idem). No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças torna-se essencial o envolvimento das famílias e do próprio meio envolvente, uma vez que “o amor e a segurança são tão vitais para o progresso global como o bem-estar material” (Curtis, 1986, citado por Serra, 2004, p.47).

Para que as crianças não vejam o seu conhecimento como algo compartimentado, é necessário que seja estabelecida uma relação natural entre as diversas áreas curriculares (Garruti & Santos, 2004), devendo estas “ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Esta articulação “assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (idem), não devendo ser desvalorizada e tida como uma forma de ocupação e entretenimento da criança, mas sim como um potencial estímulo que promove o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. A atividade lúdica tem, assim, “efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança”, uma vez que ao brincar, esta “se envolve totalmente na ação” (Sarmiento, T. & Fão, 2005, citados por Sarmiento et al., 2017, p.41).

Tendo a criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental destacar a metodologia de trabalho de projeto (MTP), uma vez que esta assumiu um papel preponderante durante a PES (cf. Capítulo III). Sendo esta de carácter flexível, “capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (Gâmbua, 2011, p.49), permite a atribuição de significado às aprendizagens, de modo a que “sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p.9). Segundo Bruner

(1986) citado por Vasconcelos et al. (2012), os processos de “negociação” e “consenso” tornam-se imprescindíveis na execução da MTP com os mais pequenos. O projeto deve ser desenvolvido através de experiências de vida das crianças, trabalhada na ZDP da mesma, devido à sua complexidade (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p.10)

Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), esta metodologia desenvolve-se, tendo por base, quatro fases: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação. Na primeira fase, as crianças formulam e definem o problema, levantando questões, partilhando saberes prévios sobre o assunto e formulando hipóteses. Numa segunda fase delimita-se o que se irá fazer, assim como os recursos humanos e materiais a utilizar. É definido o ponto de partida e são organizadas as tarefas e os horários, de modo a planear todo o desenvolvimento do trabalho. Na terceira fase inicia-se o processo de pesquisa de informação sobre o que pretendem saber, onde as crianças selecionam, registam e organizam as informações recolhidas. Deste modo, aprofundam a informação obtida, discutindo-a e contrastando-a com as ideias definidas inicialmente. Por último, na quarta fase, é realizada a comunicação/divulgação do projeto desenvolvido, de modo, a tornar essa informação recolhida útil aos outros – “socialização do saber” (*idem*). A avaliação do projeto é realizada ao longo e no final de todo o processo, onde é avaliado “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

A MTP surge como um processo que permite à criança o desenvolvimento da sua autonomia e da sua aprendizagem. Atribuindo significado às aprendizagens realizadas, de modo a que estas tenham sentido para as crianças, a MTP envolve as crianças, para que através da experimentação e da investigação, estas possam realizar o estudo de um determinado assunto que tenham interesse (Vasconcelos, 2011). Este método de aprendizagem permite às crianças desenvolverem competências ao nível da recolha e tratamento de dados, da aprendizagem por trabalho de grupo, do trabalho colaborativo, da negociação e tomada de decisões, da atividade meta-cognitiva, assim como, do espírito de iniciativa e criatividade (*idem*, p.9). Esta metodologia admite, ainda, a existência de projetos que promovam a transversabilidade de saberes, na medida em que num mesmo projeto são estudados domínios de diferentes áreas

de conteúdo. Uma criança investigadora, “aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema” (Vasconcelos et al., 2012, p.20), mostrando que a MTP “permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas” (idem, p.21), funcionando como promotora de um novo conhecimento, resultante da transversalidade de saberes. Desta forma para que a MTP seja verdadeiramente significativa para o desenvolvimento da criança é, ainda, necessário o estabelecimento de conexões entre os conteúdos prévios das crianças acerca de uma temática. Através dessas conexões, a criança consegue estabelecer uma rede de conceitos que lhe permite estabelecer o caminho que pretendem seguir para solucionar o problema identificado. Neste sentido, torna-se essencial a existência de “uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas” (Serra, 2004, p. 78), contribuindo assim para um enriquecimento do “universo pedagógico dos professores e educadores e (...) [aumentando] as oportunidades de sucesso para as crianças” (idem).

Depois de analisados e refletidos alguns quadros teóricos e legais comuns a ambos os níveis educativos, torna-se fundamental analisar e refletir sobre as suas especificidades, sendo estas apresentadas nos subcapítulos seguintes.

2. FUNDAMENTOS DA AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é definida na Lei-Quadro (LQEPE) como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º), com vista à sua inserção na sociedade “como um ser autónomo, livre e solidário” (idem).

Este nível educativo é ministrado em estabelecimentos de educação pré-escolar e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência de cariz facultativo

(Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 3.º). A frequência deste nível educativo pela criança tem efeitos significativos na medida em que é nele que “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para a seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.10).

A criança assume um papel de co construtora do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013), já que constrói as suas aprendizagens ativamente, partindo dos seus conhecimentos já existentes, cabendo ao educador orientar essas aprendizagens. Desta forma, torna o seu processo educativo mais rico e eficaz (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). As crianças, nestas idades, “podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p.33), sendo consideradas seres “com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.28).

É dada ao educador de infância a responsabilidade e a autonomia para que este conceba e desenvolva o currículo, tendo a criança como centro da sua ação pedagógica. Ao planear, organizar e avaliar o ambiente educativo, assim como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, termo II, ponto 1), deve escutar a voz da criança, de modo a que consiga compreender não só os seus interesses e motivações, como também as suas necessidades. Segundo Oliveira-Formosinho *et al.* (2013):

pensar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas (p.43).

As OCEPE surgem como um documento orientador da prática educativa do educador de infância, mas também se revelam fundamentais na compreensão das opções curriculares possíveis de desenvolver na EPE. Sendo um documento com carácter orientador e não prescritivo, o mesmo revela uma grande flexibilidade, destinando-se “a apoiar a construção e gestão de currículo no jardim-de-infância” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.5), sendo esta da responsabilidade do educador em colaboração com a restante equipa educativa

do estabelecimento de ensino onde coopera. A Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2017, de 10 de outubro, apresenta alguns instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo na EPE utilizados atualmente em Portugal – o Projeto Curricular de Estabelecimento (PCE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), com o intuito de “estabelecer um quadro de orientação pedagógica, de referência para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar” (p.2). O primeiro documento visa a definição de “estratégias de desenvolvimento do currículo” (*idem*), tendo em atenção a sua adequação ao contexto em que se insere o estabelecimento, assim como, a sua integração no Projeto Educativo do mesmo. No que concerne ao segundo documento, este visa definir estratégias que articuladas com as de “concretização e desenvolvimento das OCEPE” (*idem*), juntamente com o PCE, se adequam ao contexto.

Durante a construção e a gestão do currículo, torna-se fundamental a existência do processo de observação, na medida em que este se revela um “fundamento de toda a ação educativa” (Estrela, 2015, p.128) e permite “caracterizar a situação educativa à qual o [educador de infância] terá de fazer face em cada momento” (*idem*). Observando de forma atenta e sistemática, o educador consegue identificar “as principais variáveis em jogo e a análise das suas interações” (*idem*), procedendo à escolha de estratégias adequadas, com vista à continuação dos objetivos estabelecidos. Através da observação de todo o processo desencadeado e dos seus produtos resultantes, o educador poderá “confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (*idem*, p.128). Deve adotar estratégias que valorizem a criança enquanto pessoa e cidadã, tornando-a mais autónoma na tomada de decisões, sendo responsável por elas (Freire-Ribeiro, 2011, citado por Pinto, 2018). Assim, as crianças são capazes de “realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas considerando-as seres responsáveis e competentes” (Trevisan, 2012, citado por Pinto, 2018, p.16) no espaço educativo, resultando em momentos propícios à partilha de conhecimento entre as crianças e o adulto. Sendo o processo de aprendizagem um espaço partilhado entre o adulto e o seu grupo de crianças, as suas interações e as relações nele estabelecidas funcionam como base das atividades e projetos desenvolvidos,

criando, assim, um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento da criança. Cabe ao educador, o importante papel de prestar apoio e estar atento às crianças, de modo a poder proporcionar-lhes “momentos que promovam a [sua] participação” (Pinto,2018, p.18), tendo por base as suas experiências, de forma a combater as dificuldades sentidas por estas.

Ao possuir um conhecimento consistente acerca do seu grupo de crianças, o educador deve articular a sua gestão de currículo com os modelos curriculares que melhor se adequam às características do grupo e do contexto educativo. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), não existe nenhuma contradição entre as orientações curriculares e os modelos curriculares, sendo estas, por isso, “compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (p.21).

Os modelos curriculares “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e tempo escolar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.16), possuindo a vantagem de “tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teoria e a ética subjacentes a essa ação” (idem). Neste sentido, destacam-se os modelos curriculares: High-Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM). A escolha destes modelos deve-se ao facto de serem os que melhor caracterizam o contexto educativo onde a mestrandia esteve inserida e que sustentaram a prática educativa do par pedagógico durante a ação da PES. A abordagem Reggio Emilia estabelece um forte vínculo com a família e a comunidade, atribuindo à criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, onde esta é capaz de “estabelecer relações e compreender o mundo, construindo assim a sua história” (Marafon & Menezes, 2017, p.5992). Este modelo baseia-se nos princípios de respeito, responsabilidade e de participação na vida da comunidade, tendo como principais pilares a exploração e a descoberta. Este programa não possui um currículo planeado, contudo, privilegia o desenvolvimento da criatividade e valoriza a representação simbólica, através de projetos definidos ao longo de cada ano e na organização do espaço pedagógico. Estes encontram-se organizados, de forma a “serem ambientes educativos e lúdicos, [onde] há

sempre momentos de atividades que permitem às crianças explorarem [as] suas linguagens através da arte, pintura, música, pesquisas, etc., colocando a criança sempre como protagonista da sua educação” (Marafon & Menezes, 2017, p.5993). Para além disso, no presente modelo, os espaços verticais da sala assumem um papel fulcral, tal como no contexto da PES, uma vez que se encontram expostos nas paredes da sala os trabalhos que as crianças produzem ao longo dos projetos desenvolvidos (Lino, 2013). Nestes espaços existem ainda instrumentos de pilotagem, associados ao MEM, que auxiliam na “planificação, gestão e avaliação” diária do grupo (Niza, 2013, p.151). Há também um encorajamento, por parte do adulto, à exploração do ambiente, de modo a direcionar as aprendizagens das crianças e a descobrir novas formas de linguagem. Assim, o espaço representa um importante papel educacional, na medida em que é considerado um 3.º educador (Malaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Tendo o contexto educativo uma grande influência no comportamento dos seus intervenientes, este deve ser organizado e dividido em áreas de interesse, tal como defende o modelo High-Scope e vivenciado ao longo da PES, de forma “a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar” (idem, p.7-8). Nessas áreas, à sua disposição, têm uma variedade alargada e diversificada de materiais que podem ser utilizados pelas crianças na concretização das suas brincadeiras e jogos. Já no que diz respeito ao tempo pedagógico, este deve ser organizado pelo adulto, juntamente com as crianças, de modo a que estas vão “progressivamente fazendo a apropriação da sequência dos tempos de rotina” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.88), permitindo-lhe antecipar os acontecimentos seguintes, o que lhes dá uma maior autonomia e sentido de controlo sobre os momentos vividos no seu dia-a-dia no JI. Neste seguimento, o modelo curricular High-Scope tem como princípio básico a aprendizagem pela ação, onde Hohmann e Weikart (2004) considera que “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (p.5), permite às “crianças pequenas [construir] o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (idem).

Em continuação, através da aprendizagem ativa, as crianças dotadas pelo seu desejo inato de explorar o mundo, vão construindo o seu conhecimento através das “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias” (idem, p.5), promovendo deste modo o seu crescimento ao nível intelectual, emocional, físico e social (idem). A aprendizagem pela ação depende das interações estabelecidas entre as crianças e os adultos, devendo estes esforçar-se “por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças” (idem, p.6). Devem, ainda, pôr em prática estratégias positivas que permitam a interação com as crianças, “partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann & Weikart, 2004).

Sendo o MEM, um modelo pedagógico que defende “o desenvolvimento da criança através das práticas sociais baseadas numa perspetiva social” (Folque, 2014, p.5), a escola é vista como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.144). Neste sentido, a constituição dos grupos de crianças, no MEM, não é feita de acordo com a faixa etária, mas de maneira a incluir diferentes idades, ritmos e capacidades, tal como se verifica em contexto da sala de atividades, uma vez que se pretende “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p. 149), de modo a que essa diversidade se revele uma mais valia no exercício da interajuda. Neste modelo curricular torna-se fundamental que as crianças desenvolvam uma atitude colaborativa para com o adulto no planeamento das atividades, que intervenham e participem na sua avaliação, existindo uma comunicação contínua entre as crianças e o educador, de forma, a construir uma aprendizagem conjunta em que “(...) todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Pinto, 2018).

A pedagogia em participação revela-se, assim, uma componente bastante valorizada em todos os modelos curriculares abordados. É crucial a criação de momentos em que a criança tenha voz ativa, para decidir o que pretende fazer, realizando tarefas em que a mesma se sinta motivada, tendo essa motivação para a aprendizagem origem nos seus interesses e motivações intrínsecas

(Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade & Formosinho, 2011). Cabe ao educador, levantar hipóteses acerca de possíveis desenvolvimentos do projeto educativo, criando inúmeras oportunidades para que as crianças se expressem e se escutem “mutuamente no seio do grupo (...) favorecendo o confronto de perspectivas e a emergência das diferenças individuais” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.128). Desenvolve-se assim, uma pedagogia de escuta, que promove “a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos” (*idem*).

Nesta linha de pensamento, é dada à criança a oportunidade de descobrir o seu mundo envolvente, sendo que o brincar se revela “uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (Solé, 1980, citado por Sarmento *et al.*, 2017, p.41). Sendo o brincar a atividade central na EPE, esta “deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland, 2006, citado por Sarmento et al., 2017, p. 46), uma vez que se considera a brincadeira “como o fator mais importante para o desenvolvimento das crianças” (Sarmento et al., 2017, p. 45). Segundo Vilhena e Silva (2002) citado por Sarmento et al. (2017), é essencial para as crianças a mudança de espaço físico, já que “a permanência na sala onde desenvolvem as atividades curriculares leva a que quer as crianças quer os adultos sejam, com muito mais facilidade, levadas a repetir tudo o que foi feito durante o dia” (p.47). Assim sendo, é fundamental a existência de brincadeiras no espaço exterior, na medida em que esse tempo permite às crianças “expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2004, p.433).

Devido às condições da atualidade, em que as crianças passam muito ocupadas com atividades extracurriculares e as suas famílias a trabalhar, o tempo disponível para a criança brincar é cada vez mais escasso, assim como o tempo para estar com a família. Deste modo, torna-se fundamental a existência de uma interação entre a família e o JI, sendo este o local onde a criança passa a maioria do seu tempo.

A participação das famílias no processo educativo das suas crianças deve ser incentivada pelo JI, na medida em que “contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Sendo a família a entidade mais próxima da criança, esta interação permite que o educador obtenha informações pertinentes em relação ao desenvolvimento da criança, tendo em conta o ambiente e das relações sociais em que esta se encontra inserida (Portugal, 1992). Essa troca de informações promove uma continuidade educativa, já que a educação surge no meio familiar da criança, tendo o JI o papel de complementar esse processo (Baptista, 2013). Esta relação tem por base a comunicação que pode ser realizada através de trocas informais, de carácter oral ou escrito ou em momentos planeados, como reuniões de pais (Lopes da Silva et al., 2016, p.28), que tem como recurso “a avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos” (idem).

A avaliação na EPE “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº.4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), contribuindo, assim, para que esta “vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (idem).

Segundo a Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, e tendo por base as OCEPE (2016):

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (p. 27).

Assim, a avaliação surge como um elemento integrador e regulador, pois permite que o educador efetue “uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular nº.4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Através da observação desses resultados, o educador deve refletir sobre os mesmos, de modo a “estabelecer a progressão das aprendizagens a

desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (idem).

As crianças em idade pré-escolar necessitam de alguns cuidados por parte do adulto, uma vez que ainda são seres vulneráveis que carecem de acompanhamento, de forma a conseguir efetuar aprendizagens com significado. O educador de infância deve, então, refletir sobre a ética do cuidar e do educar, na medida em que é fundamental a existência de um equilíbrio entre estas “de forma a promover o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p.131), privilegiando de igual forma a ética do cuidar (bem-estar da criança) e a ética do educar (construção de conhecimento), contribuindo para que a sua ação seja impulsionadora de aprendizagens nas crianças.

Assim sendo, a ética do cuidar e do educar constitui um desafio permanente para a profissão docente, uma vez que estas “se entrelaçam intimamente, se confrontam e questionam” (Estrela, 2010, p.57). A afetividade assume um papel fundamental na relação pedagógica, encontrando-se estreitamente relacionada com dois pilares fundamentais, sendo estes a ética e o conhecimento, sendo que esta relação estabelecida representa “uma conjugação necessária para reconhecer os outros e se reconhecer como pessoa e respeitar os espaços de liberdade e de responsabilidade [da criança]” (idem).

Assim sendo, a formação ética dos educadores de infância deverá integrar a dimensão pessoal, a dimensão profissional – o saber fazer e o saber educativo - e a dimensão afetiva e social, no que concerne às suas atitudes no desenvolvimento do seu desempenho profissional (Rosa, 2011). Nesta linha de pensamento, Estrela (1999) acrescenta ainda que a formação ética dos educadores de infância deve desenvolver a:

dimensão do autoquestionamento ético ligada ao desenvolvimento de uma consciência crítica que se exerce sobre o Mundo e sobre si própria e que não se alheia da dimensão relacional e afectiva que deverá constituir a dimensão central da [sua] formação. (p.31).

3. FUNDAMENTOS DA AÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.ºCEB, assumindo-se como o primeiro ciclo da educação escolar, apresenta um caráter “universal, obrigatório e gratuito” (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º), tendo a duração de 4 anos, em relação aos 9 anos previstos para o Ensino Básico, e abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 6 e os dez anos de idade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), esta etapa educativa tem como principais objetivos a garantia de uma formação geral equitativa entre os indivíduos, no sentido de lhes proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, físico e motor, e consequentemente, contribuir para a criação de condições de promoção do sucesso educativo e escolar dos mesmos. Deste modo, espera-se que a criança seja capaz de estabelecer relações entre o saber prático e o saber teórico, num clima de cooperação e reflexão, tendo em vista a sua formação enquanto cidadão responsável, autónomo e interventivo de uma sociedade (idem).

Como forma de organização do processo educativo, surgem os planos curriculares do ensino básico, ou seja, o currículo. Segundo o DL n.º55/2018 de 6 de julho, documento que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens”, a principal função passa por “garantir que todos os alunos adquir[a]m os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (art. 1.º), devendo estas ser realizadas num espaço integrador, inclusivo e respeitador da participação de todos os intervenientes no processo educativo (Morgado & Ferreira, 2006). O currículo é concretizado em consonância com a matriz curricular-base, onde se podem encontrar as diferentes áreas curriculares e a sua respetiva carga horária, de acordo com o ano de escolaridade em questão, assim como, pelos documentos orientadores em vigor, servindo de referência para os conhecimentos e capacidades que devem ser desenvolvidos pelas crianças de cada ano de escolaridade do mesmo ciclo de ensino. Deste modo, o mesmo contribui para “a organização do ensino e da

avaliação do desempenho dos alunos” (DL n.º139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º).

Neste sentido, e de acordo com o DL n.º55/2018, de 6 de julho, fazem parte das componentes do currículo do 1.ºCEB as áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio Educativo e Oferta Complementar. Estas componentes de currículo devem ser trabalhadas “de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal” (idem, art. 13.º), sendo esta área curricular incorporada na matriz curricular do 1.º ciclo, apenas a partir do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

No 1.ºCEB a matriz-curricular base “inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (idem, art. 13.º). Nesta matriz-curricular contempla-se, ainda, a componente de Apoio ao Estudo (CAE), que funciona como “suporte às aprendizagens assente numa metodologia de integração d[as] várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação” (idem).

As escolas, tendo como referência a matriz curricular-base, assim como, as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, organizam a distribuição das várias áreas curriculares, integrando-as e articulando-as, “com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (idem, anexo I). As componentes de currículo devem, pois, ser exploradas durante as cerca de vinte e cinco horas que compõe a carga horária semanal, sendo que as áreas de Português e Matemática ocupam uma grande parte dessa carga horária – cerca de 7 horas semanais cada. Importa refletir que, apesar desta prevalência de ambas as áreas em relação às outras, a mesma pode acontecer devido à transversalidade das restantes áreas, como o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Para além disso, o currículo do 1.º CEB integra, ainda, a oferta obrigatória das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), presentes ao longo dos 4 anos de escolaridade, de cariz facultativo. Estas atividades possuem uma

carga horária de 5 horas semanais e têm uma “natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I).

De forma a orientar a ação pedagógica do professor, realça-se a existência de um Programa e Metas Curriculares, para cada uma das “principais” áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras -, onde são apresentados os conhecimentos e as capacidades que se espera que as crianças desenvolvam nas diferentes áreas curriculares, constituindo “a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo I, art. 2.º). Contudo, houve necessidade de uma reconfiguração da escola, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7), e de uma conseqüente reformulação e reorganização do currículo, procurando dar resposta às exigências dos tempos atuais, caracterizados como imprevisíveis e de rápidas mudanças.

Neste sentido, de forma a colmatar um programa demasiado extenso que impedia o desenvolvimento de competências nos alunos, houve a necessidade de realizar um “emagrecimento curricular” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.8), com vista a uma redução da acumulação de conteúdos, permitindo, assim, um “aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (idem). Como tal, foram publicadas, em julho de 2018, as Aprendizagens Essenciais, um conjunto de documentos “de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, [que] visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, s.d), estando disponíveis para todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino básico, nos diferentes anos de escolaridade. Estas correspondem a um “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 componente do currículo ou disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Como complemento e aliado às Aprendizagens Essenciais, surge o PASEO, que mostra que os alunos devem ser capazes de partilhar, cooperar

e colaborar, trabalhar em equipas, comunicar através de diferentes meios e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Oliveira Martins et al., 2017, p.25). Deste modo, revela-se como um perfil de base humanista, conduzindo ao desenvolvimento de valores, princípios e de competências essenciais para a mobilização da educação e da sociedade. Neste sentido, esperam-se alterações nas práticas pedagógicas dos docentes, a fim da promoção de um ensino com maior qualidade, apoiado em situações concretas, o que resulta numa construção de conhecimentos e aprendizagens efetivas por parte da criança (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Assim, é necessário suportar o planeamento curricular no “conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 18.º).

Desta forma, cabe ao professor gerir o currículo e fomentar a flexibilização curricular, promovendo práticas mais conscientes, com “vista a uma efetiva apropriação dos conhecimentos, bem como ao desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos alunos” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, art. 18.º). É dada ao docente e às instituições educativas, a autonomia na escolha das opções curriculares, de acordo com os princípios orientadores estabelecidos nos documentos curriculares, no projeto educativo do estabelecimento e do plano de ação estratégica (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, artigo 3.º, alínea b), promovendo, assim, um “enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, capítulo I, artigo 3.º, alínea c), capaz de potenciar uma resposta mais eficaz às necessidades específicas de cada aluno e de cada instituição educativa.

Esta linha de ideias vai ao encontro da Teoria das Inteligências Múltiplas, defendida por Gardner (1995), onde este refere que o docente detem a função de auxiliar os alunos, de forma a que estes possam desenvolver as suas diferentes inteligências, com o intuito de se tornarem cidadãos com um papel ativo na sociedade, assim como deve procurar colmatar as necessidades

formativas de cada um dos seus alunos, com recursos diversificados e diferenciados.

Ainda nesta linha de pensamento e, como forma de revolucionar o tipo de aula tradicional, assente num paradigma transmissivo, surgem as metodologias ativas, onde os alunos passam a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, estas metodologias são as mais frequentes, na medida em que aproximam a formação do cidadão às exigências sociais. Estas recorrem a diferentes recursos, entre eles os digitais. O recurso mais utilizado em sala de aula é o manual escolar, sendo que este instrumento deve ser alvo de uma reflexão por parte do professor, de modo a que seja utilizado de forma crítica e criativa, bem como deve ser complementado com “outros recursos didático-pedagógicos (...) apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares” (DL n.º47/2006, de 28 de agosto, artigo 3.º). Note-se que os recursos didáticos assumem um papel de especial importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que promovem o desenvolvimento cognitivo do aluno e aproximam-no dos conteúdos abordados, facilitando a sua compreensão (Costoldi & Polinarski, 2009). Em consonância, é imprescindível que o professor diversifique os recursos, assim como, as estratégias utilizadas, promovendo práticas integradoras, criativas e adequadas ao grupo em questão. Neste sentido, importa referir a existência dos manuais escolares em formato digital, sendo que estes “must be prepared to include working methods which are up-to-date, useful and motivating of a meaningful, communicative interactive, global learning, taking social habits into account” (Flores, Ramos & Escola, 2015, p.850). Assim, aliando o manual escolar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), espera-se que os alunos aumentem a sua predisposição para a aprendizagem e para a realização das atividades propostas, evitando, assim, que o manual escolar se torne um instrumento maçador e um fator de desmotivação para o aluno (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1999). Motivados, os alunos “aprendem mais [e] de forma mais profunda” (Veríssimo, 2013, p.74), contribuindo para a construção de um percurso escolar mais prazeroso e satisfatório para a criança.

Assim sendo, atualmente, a utilização das TIC em sala de aula no 1.º CEB assenta num paradigma construtivista, visando um modelo centrado no

aluno e no processo de ensino-aprendizagem, num processo colaborativo de formação em grupo (Flores, Peres & Escola, 2013). O professor assume um papel de mediador e facilitador de ambientes de aprendizagem, dando a possibilidade à criança de utilizar as TIC de forma ativa para a construção do seu próprio conhecimento. As ferramentas digitais, quando são exploradas de forma pertinente, assumem um importante papel na criação de aulas mais dinâmicas e atrativas, contribuindo para uma maior concentração da criança e, conseqüentemente, uma maior eficiência da aula (Flores, Escola & Peres, 2011). Assim, o professor deve recorrer à sua utilização, uma vez que “estas facilitam, motivam, desenvolvem competências, respondem às necessidades, permitem inovar ou recriar práticas que agradam aos alunos e melhoram os [seus] resultados” (*idem*, p.432). Cabe ao professor introduzir as TIC de forma crítica e consciente na sala de aula, de modo a melhorar o ambiente de aprendizagem, podendo, por vezes, existir obstáculos que dificultem essa mesma integração. A falta de meios técnicos adequados (Flores, Escola & Peres, 2011), assim como, as regras definidas por cada instituição de ensino são alguns exemplos de possíveis entraves que podem surgir na integração das TIC na sala de aula (cf. Capítulo III).

De acordo com a visão humanista de currículo que “centra a sua preocupação no aluno visto como pessoa e portanto com valor próprio” (Queluz, 1983, p.67) e no processo de aprendizagem, é necessária “a implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos” (DL n.º n.º55/2018, de 6 de julho, art. 21.º). Deste modo, é necessário ter em conta que não é possível “ensinar tudo a todos como se todos fossem um só” (Cosme & Trindade, 2012, p.65), sendo, por isso, importante “que se procure atender às particularidades individuais dos alunos, proporcionando um ensino tão personalizado quanto possível” (Lopes, 2003, p.15). Para tal, o docente deve fomentar uma diferenciação pedagógica, na qual procura adequar a sua prática aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada aluno, de modo a que “todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999b, p.52). Em consequência, privilegia-se uma escola inclusiva, onde se “visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de

aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, capítulo I, art. 1.º).

Partindo dos seus saberes prévios, a criança constrói o seu próprio conhecimento de forma sustentada e integrada nos seus conhecimentos anteriores, interligando-os. Essa conceção foi elencada em todas as ações desenvolvidas durante a PES (cf. Capítulo III), procurando a existência de uma “sequencialidade e articulação lógica” entre as diversas áreas curriculares, de forma a criar uma rede de conhecimento com nexos dos diferentes campos do conhecimento, numa ótica transversal e interdisciplinar (Roldão, 2013, p.25). É, neste sentido, que surge o conceito de aprendizagem em espiral, que pressupõe que “qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos na sua forma mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde” (Marques, s.d., p.4). Assim, prevê-se a existência de ciclos que progridem nos conhecimentos, partindo de conhecimentos já adquiridos (Lima, 2017).

Sendo a avaliação, um dos fatores que pode ter alguma influência na motivação das crianças, a mesma deve ter “uma vertente contínua e sistemática” (Despacho normativo n.º1-F/2016, de 5 de abril, artigo 3.º), que forneça “ao professor, ao aluno, aos encarregados de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (idem). Para tal, supõe-se que o professor seja capaz de avaliar utilizando “instrumentos adequados, as aprendizagens [das crianças] em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º2). A avaliação de aprendizagens no 1.ºCEB compreende várias modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira realiza-se no início de cada ano de escolaridade e/ou “sempre que se considere oportuno” (DL n.º17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º-A), tendo como objetivo o conhecimento da criança e a identificação de possíveis problemas e necessidades da mesma, com vista à adequação das estratégias utilizadas aos conhecimentos já adquiridos pela criança, aos seus interesses e ritmos de aprendizagem (Diogo, 2010). A segunda, a avaliação formativa é, por sua vez, contínua e permanente, o que permite uma recolha sistemática de dados da ação. Esses dados, depois de

analisados e refletidos, servirão como fomentadores do ajuste e da regulação do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como ponto de partida para práticas futuras (Diogo, 2010). Durante a PES, esta foi a modalidade mais utilizada, evidenciando-se a relevância das grelhas de observação (cf. Capítulo II), previamente construídas para acompanhamento da ação, que permitiam a anotação da evolução da criança, ajudando o professor na compreensão das suas fragilidades e necessidades, assim como, dos seus progressos. Por último, a avaliação sumativa é a única que se exprime de forma quantitativa (idem), refletindo-se na formulação de um balanço final e global acerca dos conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas pela criança em diversos momentos do processo educativo. Esta “realiza-se no final de cada período letivo [ou no término de algum conteúdo ou unidade temática das diversas áreas curriculares] e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL n.º17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º). Este tipo de avaliação é também muito utilizada no 1.º CEB, assumindo, muitas das vezes, uma conotação essencialmente classificativa. Apesar disso, estes momentos são indispensáveis e complementares à avaliação formativa, realizada durante a PES, uma vez que permite realizar um balanço acerca da aquisição dos objetivos curriculares estabelecidos. Deste modo, consegue-se “detectar dificuldades, criar condições de desbloqueio [e] estimular a progressão da aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p.63), com vista a um melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Estando o perfil do profissional de educação, impreterivelmente, relacionado com a relação reflexiva entre a teoria e a prática, estes momentos reflexivos em muito contribuíram para a construção de uma identidade profissional ao longo da PES, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento integral do docente. Ao docente cabe a adoção de uma postura reflexiva e investigativa contínua ao longo da vida, de modo, a poder (re)construir, diariamente, a sua identidade profissional. Acredita-se, assim, que o professor é um profissional “que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007, p.101).

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

“a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p.120)

Para um profissional de educação é essencial conhecer e entender o contexto educativo em que se encontra inserido, de forma a que este possa sustentar a escolha das suas estratégias, tendo sempre em consideração a sua adequação aos interesses e necessidades das crianças, assim como “à prossecução dos objetivos” (Estrela, 2015, p.128) estabelecidos pelo contexto em questão, garantindo, assim, uma prática educativa mais refletida e coerente com a sua conceção de Educação.

Para tal, é basilar que estes profissionais de educação desenvolvam um processo de ensino e aprendizagem orientado pela observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Silva, 2005), desenvolvendo, desta forma, uma metodologia de investigação que lhes permita a construção de um conhecimento mais sustentado e aprofundado.

Assim sendo, no presente capítulo encontra-se a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, começando por uma caracterização do agrupamento, passando, posteriormente, para uma especificação dos grupos dos diferentes níveis educativos. Por último, este capítulo contempla ainda uma abordagem à metodologia de investigação utilizada ao longo do processo de formação em contexto da prática educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

O centro de estágio onde foi desenvolvida a PES pertence a um Agrupamento de Escolas, de caráter público, localizado na área do Grande Porto, alusivo a uma das maiores freguesias do concelho em questão, com cerca de 47 mil habitantes. O Agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, sendo que os níveis educativos vão desde a EPE até ao 3.ºCEB.

O estabelecimento de ensino referido encontra-se inserido num contexto urbano, que tem vindo a registar um grande crescimento demográfico, devido à sua proximidade com uma vasta rede de transportes, com destaque para o metro, localizado a cerca de 170 metros do estabelecimento, que facilita o transporte de forma rápida e cómoda para o centro da cidade Invicta. Encontram-se também nas redondezas do edifício acessos a diversos autocarros, assim como a possibilidade de utilizar o comboio, devido à existência de uma estação ferroviária na freguesia em questão.

Como principal missão, o Agrupamento assume o desejo de ser reconhecido como “um lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso” (PEA 2017-2021, p.7). Para tal, tem como principais finalidades a organização, o planeamento e a inovação para o sucesso; a educação para os valores e a promoção do sentido de pertença em todos os elementos da Comunidade Educativa (idem, p.7), de modo a eliminar o absentismo, combater o abandono escolar, prevenir a indisciplina e valorizar a instituição escola (idem, p.9).

Cada instituição de ensino pertencente ao Agrupamento conta com a existência de uma associação de pais e encarregados de educação, que são incentivados a terem um papel mais ativo na participação na vida escolar dos seus filhos/educandos, articulando com a instituição no desenvolvimento de diversas atividades, como a feira de outono, as atividades de encerramento do ano letivo e o passeio final de ano (PAA VN, 2018-2019, p. 1-3).

O Agrupamento de escolas conta, ainda, com parcerias no âmbito do apoio logístico, do desenvolvimento de atividades e da formação de docentes, podendo destacar-se alguns dos projetos desenvolvidos como o Programa Eco-Escolas,

Plano Nacional de Leitura “Leitura em vai e vem”, Projeto (Re)Viver Aventuras e PPES – Campeões da Fruta (PAA, 2018-2019, p.4). Alguns destes projetos são desenvolvidos no centro escolar onde a prática ocorreu, dando principal destaque ao Programa Eco-Escolas, que consiste no desenvolvimento de atividades no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade, sendo desenvolvido pela EPE em parceria com o 1.ºCEB e o Projeto (Re)Viver Aventuras, desenvolvido entre as salas de EPE do Agrupamento.

Ao nível dos recursos físicos, o estabelecimento de ensino foi inaugurado no ano de 2012, sendo que se encontra em muito bom estado de conservação. O edifício divide-se em diversas zonas, sendo que a zona da EPE é composta por seis salas e localiza-se no rés-do-chão do edifício. Já a zona do 1.ºCEB é formada por doze salas, encontrando-se divididas entre o rés-do-chão e o 1.º andar. No rés-do-chão localiza-se ainda a cozinha e o refeitório que é comum aos dois níveis educativos assim como o espaço exterior. No 1.º andar podemos encontrar também o gabinete do coordenador de estabelecimento, a sala de professores, a sala de assistentes operacionais e a biblioteca, sendo que esta também é comum à EPE e ao 1.ºCEB (RIA 2017-2021, p. 9). Apesar de comuns, estes espaços são utilizados em horários distintos, não havendo junção dos níveis educativos, por uma questão logística ao nível do espaço e de recursos. O espaço exterior conta com a presença de um pequeno parque infantil, com uma estrutura que contém um escorrega, uma rede de abordagem e um baloiço, assim como de um campo para jogos coletivos. Ao nível da educação especial, a escola possui uma sala destinada às sessões realizadas pela docente da Educação Especial com as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), assim como um elevador, que é apenas utilizado para o transporte de pessoas com mobilidade reduzida. No que diz respeito às normas de segurança, o estabelecimento encontra-se equipado com dispositivos de combate aos incêndios e são cumpridas todas as regras básicas de segurança.

O Departamento da EPE é composto pelas educadoras das seis salas e pela coordenadora da Instituição de Ensino, sendo que o mesmo reúne semanalmente com o intuito de dar a conhecer as atividades que vão sendo desenvolvidas pelas diversas salas e preparar possíveis atividades que estejam para ser desenvolvidas em tempo breve. No 1.ºCEB, o departamento é composto pela professora titular de cada uma das salas e pela coordenadora da

Instituição, reunindo-se ocasionalmente, para resolver questões burocráticas e preparar atividades que venham a ser desenvolvidas na instituição.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na valência de EPE, a PES desenvolveu-se na sala cinco, com um grupo constituído por 23 crianças, 17 do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo que 17 crianças tinham três anos e seis possuíam quatro anos. Existia uma diversidade multicultural no grupo, sendo que este incluía duas crianças brasileiras, uma criança ucraniana e uma outra oriunda de Cabo Verde, e apesar das diferenças culturais todos falavam a mesma língua, o português.

As crianças do grupo residiam nas proximidades do estabelecimento de ensino ou nos arredores do mesmo, sendo pontuais. Ao nível da assiduidade, apenas uma não era muito assídua, uma vez que faltava inúmeras vezes, sendo que isso se refletia nas dificuldades apresentadas pela criança ao interagir com os seus pares e ao nível do seu desenvolvimento. Uma vez que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º), atuando como um complemento da ação educativa da família, é essencial o estabelecimento de uma estreita relação entre estes intervenientes, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (idem). Neste sentido, no que concerne à relação estabelecida entre a família e o JI, esta não é muito próxima, uma vez que o estabelecimento de ensino não promove o envolvimento das famílias nas atividades das crianças, a não ser, em situações específicas, como foi o caso da semana da leitura e da feira do outono. Contudo, na sala em questão, a educadora procurava o envolvimento dos pais em algumas atividades desenvolvidas, assim como a díade, procurou ao longo da PES, o desenvolvimento de algumas atividades que envolvessem a sua participação, tentando aproximar estes no acompanhamento da vida educativa dos seus

filhos. Sendo a família e a educação “dois termos indissociáveis” (Villas-Boas, 2001 citado por Borges, 2017, p.17), é fundamental que o JI surja “como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo” (Homem, 2002 citado por Borges, 2017, p.17), tornando deste modo, impreterível a participação das famílias no JI, de forma a que em conjunto possam promover “situações que conduzam a aprendizagens significativas por parte da criança” (Borges, 2017, p.17).

Focando a atenção nas crianças, os seus interesses e necessidades foram um ponto crucial neste processo de observação, uma vez que estes são parâmetros essenciais para o desenvolvimento do ato educativo, de forma sustentada. No grupo em questão, os gostos das crianças centravam-se, essencialmente, na audição e dramatização de histórias, na audição e aprendizagem de músicas, na participação em atividades no âmbito da Expressão Plástica (desenho e pintura), no conhecimento e exploração das características de diversos animais e na realização de jogos de adivinhas. Relativamente às necessidades das crianças, maioritariamente de três anos, estas demonstravam algum egocentrismo, falando essencialmente de si próprias e do seu meio familiar mais próximo, demonstrando uma certa dificuldade em aceitar os sucessos dos outros e em saber esperar pela sua vez, na realização das atividades. Ao nível da linguagem, foi possível observar também a existência de duas crianças que emitiam apenas alguns sons e respondiam com linguagem não perceptível a questões simples, que sejam acompanhadas por gestos. As crianças com quatro anos já possuíam um vocabulário alargado, o que não se verificava na maioria das crianças de três anos. Apesar disso, as crianças revelavam interesse em adquirir novas aprendizagens e em partilhar as suas vivências com os restantes.

Sendo o espaço educativo um local “aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.44), a sala de atividades era bastante ampla, possuindo paredes de cores bastante atrativas. Era possível observar na parede virada para o espaço exterior, a existência de uma porta de vidro que dava acesso a essa mesma área, que habitualmente se encontrava fechada, e de duas janelas de vidro, ocupando toda a altura da parede, o que possibilitava a entrada de luz natural durante todo o dia. Porém, dada a impossibilidade de abrir mais do que uma janela, o local tornava-se demasiado abafado, demonstrando a pouca sensibilidade arquitetónica possuída aquando da construção do edifício. Existia ainda uma

banca com um ponto de água, o que permitia que as crianças, durante as atividades, a pudessem usar para a higienização das suas mãos e lavagem dos materiais utilizados. Ao nível das tomadas elétricas, estas encontram-se em três pontos da sala, a uma altura fora do alcance das crianças.

No que concerne à organização do espaço, a sala de atividades encontra-se dividida em “áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.83) e de modo a encorajar as crianças a explorar as diversas possibilidades que este espaço oferece. Assim, as crianças tinham à sua disposição diferentes áreas como a área da casinha, das construções/garagem, de acolhimento, da biblioteca, das atividades artísticas e dos jogos.

Na área da casinha, as crianças tinham a oportunidade de explorar diferentes materiais de cozinha e de “faz de conta”, materiais esses relacionados com o uso diário e de representação de papéis do quotidiano, permitindo “(...) que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2004, p.188). Sendo esta área a que mais se aproximava da realidade quotidiana das crianças, as mesmas tinham tendência a procurá-la com mais regularidade. Era possível observar a área da cozinha, constituída por diversos utensílios, maioritariamente em madeira ou plástico, alimentos em plástico e uma mesa de refeições em madeira, e a área do quarto, onde podíamos visualizar uma cama em madeira, com vários bonecos de cores de pele diferentes, uma cadeira de baloiço em madeira e uma penteadeira em madeira com um espelho, onde é possível observar diversos utensílios de beleza. A presença de um espelho nesta área permite à criança um reconhecimento da sua imagem e das suas características físicas, contribuindo, assim, para uma construção da sua própria identidade.

Localizada perto da casinha, é possível observar a área dos jogos e das construções, atividades que envolvem a concentração, a imaginação e a criatividade da criança. Relativamente à primeira, nela encontravam-se jogos variados: *puzzles*, jogos de encaixe, jogos de padrões, jogos de memória, jogos de estratégia, sendo estes em número suficiente para a quantidade de crianças existente no grupo. Os jogos existentes são adequados à faixa etária em questão, permitindo às crianças desenvolver competências ao nível da matemática, da memorização, da motricidade fina, da concentração, da criatividade, entre outras. No que diz respeito à área das construções, as crianças têm à sua

disposição objetos e materiais de construção, materiais de encaixe (legos e cubos de encaixe), a pista do comboio e os materiais de construção em bloco. Nesta área existia ainda a área da garagem, onde as crianças brincavam com os respetivos carros. Este espaço permite à criança desenvolver competências ao nível da resolução de problemas espaciais e estruturais, da concentração, da criatividade, da motricidade fina, da exploração, classificação e seriação de materiais, da socialização (partilha e cedência de materiais), entre outras.

Relativamente à área da biblioteca, esta era composta por uma estante que continha poucos livros infantis e uma caixa com materiais de dramatização, como fantoches, e por uns sofás onde as crianças se sentavam a visualizar os livros. Esta área era a menos utilizada, apesar de estas demonstrarem gosto pelo conto e dramatização de histórias, sendo que esta ausência de procura por esta área se possa dever à falta de motivação pelos livros existentes na biblioteca ou pelo próprio espaço não ser muito atraente para as crianças. Os livros encontravam-se em bom estado de conservação e eram adequados à faixa etária, contudo, não iam ao encontro dos interesses das crianças. Apesar disso, as mesmas sempre que se deslocavam à biblioteca do centro escolar, solicitavam à educadora a requisição de alguns livros, fazendo uso dos mesmos na sala.

No âmbito das atividades artísticas, na área das artes visuais, as crianças tinham à sua disposição diferentes materiais que lhes permitiam trabalhar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem e o recorte. Sendo esta área bastante procurada pelas crianças, uma vez que lhes permitia manusear diferentes tipos de materiais, esta possuía dois cavaletes de pintura e um armário, acessível à altura das crianças, onde se encontravam os materiais de pintura como tintas, pincéis, esponjas, marcadores grossos e finos, lápis de cor, folhas brancas tamanho A3 e A4 e carimbos e materiais de recorte e colagem como colas, revistas e tesouras. Esta área possuía ainda dois aventais de plástico que podiam ser usados pelas crianças quando realizavam atividades nesta área. Devido à presença de mesas redondas nesta área, que servem como apoio à realização dos trabalhos das crianças, muitas das crianças preferiam utilizar as mesas para realizar as suas pinturas do que os próprios cavaletes, uma vez que estas lhes forneciam uma maior segurança. Existiam também materiais de desperdício, como rolhas de plástico e de cortiça, rolos de papel higiénico, tecidos e botões que se encontravam guardados num espaço existente debaixo da banca. Dado que estas não os utilizavam de forma autónoma, necessitavam

de pedir autorização a um adulto sempre que precisassem, uma vez que estas não tinham acesso ao espaço.

Uma das áreas mais utilizadas na sala era a área de acolhimento, que coincidia com a área das construções. Esta área era utilizada para o acolhimento da parte da manhã e para atividades realizadas em grande grupo, que eram muito frequentes neste contexto. Aqui podia observar-se um quadro de ardósia colocado na parede da sala, assim como o quadro de presenças, construído pelas crianças, tendo por base a história “O Lobo que queria mudar de cor”. Este era semanal e permitia que as crianças tivessem total autonomia para marcar a sua presença, uma vez que, junto ao nome de cada criança possuía a sua fotografia e os elementos marcadores da presença se encontravam num saco preso no quadro, ao alcance das crianças. No chão tinha um tapete colorido em forma de *puzzle*, que tornava aquela área da sala mais acolhedora e permitia que as crianças se sentissem confortáveis.

Na sala de atividades existia um armário de madeira, utilizado como divisória entre a área da casinha e a área dos jogos, onde a educadora guardava alguns materiais de utilização mais escassa e outros que podiam representar algum tipo de perigo para as crianças. Existia, ainda, junto ao armário presente na área das artes visuais, bandejas de plástico, onde as crianças colocavam as suas realizações, quando finalizadas, para posteriormente serem arquivadas ou afixadas na parede da sala. Junto a esse local existia, no chão, um suporte de capas, onde estavam colocadas as capas construídas pelas crianças para o arquivo das suas realizações maiores (folhas A3), sendo que as restantes eram guardadas em capas de arquivo A4, devidamente identificadas, num balcão existente junto à banca.

Ao nível das paredes da sala, numa delas estava afixado, de forma permanente, um quadro magnético, entre a área da biblioteca e das artes visuais, onde as crianças podiam brincar com letras magnéticas e formar diferentes composições e um mural realizado pelas crianças em papel de cenário, que se encontrava na parede por cima da banca. Todas as restantes paredes encontravam-se preenchidas com realizações efetuadas pelas crianças, de modo a servir como espelho das atividades desenvolvidas pelas mesmas ao longo de todo o ano letivo, conferindo “uma identidade à escola e aos grupos de crianças e [educadores] que nela vivem ou viveram” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.123), tal como defende o modelo curricular Reggio Emilia.

De um modo geral, é importante salientar que esta organização do espaço por áreas “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.83), contribuindo para que esta através da escolha, do uso e da manipulação dos diferentes materiais conheça o Mundo com outros olhos e que ao longo dessas novas experiências, esta as possa utilizar como momentos de aprendizagem ativa. Assim, o espaço deve ser tido como:

um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade & Formosinho, 2011, p.11).

Relativamente à rotina do grupo, esta iniciava-se pelas 9h da manhã com o acolhimento, que consistia na canção dos bons dias, na marcação da presença e num pequeno diálogo acerca das atividades do dia. De seguida, a equipa educativa desenvolvia uma atividade com o grande grupo, procurando a articulação das áreas de conteúdo. Chegada a hora do lanche da manhã, as crianças realizavam a sua higiene e iam buscar os seus lanches às mochilas que se encontravam numa sala com cabides existente para guardar os pertences das crianças e seguiam para o refeitório onde tomavam o lanche. Após o lanche, as crianças tinham a oportunidade, em caso de estar bom tempo, de brincar livremente pelo espaço exterior, onde existe um pequeno parque infantil e uma grande área ampla, sendo que em caso de chuva, recorriam a uma sala que se encontrava desocupada para realizarem atividades planeadas pelo grupo de estagiárias. Regressados à sala de atividades, as crianças podiam realizar atividades espontâneas pelas áreas da sala, podendo existir após essas atividades, uma outra orientada pela equipa educativa. Chegada a hora do almoço (12h), as crianças realizavam a sua higiene e seguiam para o refeitório onde iam almoçar, com o auxílio das assistentes operacionais, sendo que todas as crianças do grupo almoçavam na escola. Após o almoço as crianças eram encaminhadas para o espaço exterior da escola onde brincavam livremente até à hora de regressarem novamente à sala, onde era realizada uma atividade com as crianças, sendo que a seguir brincavam pelas áreas da sala ou pelo espaço exterior, até à hora do fim das atividades (15h15). Nesse momento, as crianças que tinham Atividades de Animação e Apoio às famílias (AAAF), dirigiam-se com as assistentes operacionais para o refeitório onde lanchavam, enquanto as

restantes crianças, deslocavam-se com a educadora até à sala onde guardavam os seus pertences para os recolherem e irem para casa. Ao nível de atividades complementares, o grupo realizava Expressão Motora todas as terças-feiras, da parte da manhã, com uma docente especializada na área e às quintas-feiras era a vez da Expressão Musical, também da parte da manhã.

Assim sendo, a rotina diária é considerada um elemento bastante importante na organização temporal do ambiente pedagógico, uma vez que permite que as crianças tenham conhecimento da sequência de acontecimentos que se vão suceder e assim os acompanhem e compreendam, ganhando uma maior autonomia. Deste modo, estas conseguem ter tempo suficiente para “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2004, p.224). Estando planeada para dar apoio à iniciativa da criança, a rotina diária prevê e organiza “um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27), tendo em consideração que estas necessitam “de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem”, permitindo, desta forma, aprendizagens diversificadas (idem, p.27).

Sendo o ambiente educativo e as relações nele implícitas um fator que condiciona as aprendizagens desenvolvidas, é essencial destacar o clima de empatia, confiança, cooperação e segurança que era vivido no contexto experienciado, visto que facilitavam a construção de relações entre os pares e entre adultos/crianças, resultando num clima propício para o desenvolvimento da independência da criança e no aproveitamento das suas potencialidades. Também é importante salientar o clima de entreajuda existente entre algumas crianças, sendo que as crianças mais velhas prestavam auxílio às mais novas, em diversas tarefas que estas sentiam necessidade. Contudo, sentia-se ainda uma grande dificuldade no que diz respeito à partilha de brinquedos e na aceitação dos sucessos dos outros. Apesar disso, todas as crianças se relacionam de forma positiva com os seus pares e com os adultos com os quais têm contacto. Também o contacto e o desenvolvimento de atividades com crianças de outras idades e níveis educativos contribuí para que estas crianças ampliem e enriqueçam “a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Ao nível das interações adultos-crianças, a educadora cooperante, a diáde e a assistente operacional possuíam uma ótima relação com

o grupo de crianças, escutando sempre o grupo e valorizando os seus discursos/opiniões. Este tipo de interação estabelecida permitiu que a criança fortalecesse a sua autoestima, tornando-se, assim, mais confiante de si própria. Isto, deve-se também, ao clima vivido entre a equipa educativa da sala, sendo esse pautado pela cooperação e pela partilha de ideias/experiências, contribuindo para um enriquecimento das suas práticas, para um desenvolvimento de ações articuladas e para uma melhoria do ambiente educativo vivido na sala de atividades.

Ao longo do desenvolvimento desta prática educativa supervisionada, o conhecimento do ambiente educativo e a sua compreensão, foi um elemento chave na construção de futuras oportunidades de aprendizagem adequadas ao grupo e ao meio em que estava inserida, nunca esquecendo que é essencial “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.28), contribuindo assim para o desenvolvimento de uma ação coerente e significativa quer no desenvolvimento da criança, quer no desenvolvimento da futura profissional.

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

A prática educativa supervisionada desenvolvida no contexto de 1.º CEB realizou-se na turma A do 3.º ano de escolaridade. O grupo da turma era constituído por 23 alunos, sendo que 10 pertenciam ao sexo masculino e 13 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Através da análise dos documentos dos alunos relativos aos seus dados pessoais, constatou-se que todos os elementos da turma frequentaram a mesma desde o ingresso no 1.º CEB, existindo apenas uma das crianças que ainda se encontra ao nível do 1.º ano de escolaridade. Esta criança apresenta necessidades adicionais de suporte (NAS) pelo que irá necessitar de uma planificação ajustada ao seu perfil. Note-se porém, que existe outra criança que apresenta

algumas dificuldades e necessidade de alguma atenção, contudo, mostra que consegue acompanhar o restante grupo, apesar de possuir um ritmo mais lento, não necessitando de uma planificação diferenciada. De relevar, ainda, que a criança que se encontra ao nível do 1.º ano de escolaridade é acompanhada por uma docente de Educação Especial, existindo, por isso, um período de tempo, à segunda e terça feira, em que a mesma não se encontra na sala com o restante grupo, realizando atividades individuais com a referida docente. No restante tempo, encontra-se na sala de aula, realizando tarefas de acordo com o seu nível de desenvolvimento, sendo acompanhada pela docente titular da turma. Foi possível denotar na docente uma grande preocupação com esta criança, na medida em que procura estabelecer um contacto permanente com a docente de Educação Especial, de forma a existir uma coesão no trabalho desenvolvido com a criança, com vista à sua progressão a um nível global. Neste sentido, iremos programar atividades que incluem diferenciação pedagógica de acordo com as informações recolhidas no Programa Educativo Individual (PEI), onde a mesma apresenta “um atraso global do desenvolvimento e dificuldades mais acentuadas ao nível da linguagem”, necessitando, por isso, de uma adequação curricular individual, de forma a que todas as estratégias utilizadas sejam apropriadas às suas características de aprendizagem e às dificuldades apresentadas, necessitando de um grande apoio individualizado por parte da professora. Devido a essa questão, a criança encontra-se sentada na secretária mais próxima da docente, para que esse acompanhamento seja mais facilitado. Também ao nível da avaliação, esta deve ser adaptada às carências da aluna. Esta criança mostrava particular motivação aquando da utilização de materiais concretos, estruturados ou não estruturados, assim como pela utilização de outros recursos pedagógicos, como jogos didáticos e as TIC. Nesta linha de pensamento, reforçamos que iremos programar atividades com diferenciação pedagógica que envolvam a exploração de recursos analógicos e digitais e/ou interativos, abordando, assim, as diversas áreas de conteúdo de forma mais atrativa para a criança.

A segunda criança diagnosticada com NAS, de acordo com o seu PEI, ostenta “uma malformação congénita” afetando-lhe maioritariamente a zona torácica e o membro superior direito. Segundo dados clínicos, apresenta ainda “um desenvolvimento cónico “Médio Inferior”, de acordo com a sua faixa etária”, resultando, por isso, na manifestação de maiores dificuldades em relação às

outras crianças da turma. Para combater essas dificuldades evidenciadas, a criança encontra-se sentada estrategicamente entre duas crianças que possuem um bom rendimento escolar, de forma a que estas lhe possam prestar um maior auxílio na execução das tarefas realizadas. Apesar desta necessitar de um acompanhamento ao nível da Educação Especial, segundo o seu PEI, o mesmo não foi observado, usufruindo apenas de um apoio pedagógico mais personalizado por parte da docente, de forma a existir uma adequação ao nível das estratégias utilizadas, principalmente nas áreas de Português, Matemática e as que apelem imprescindivelmente ao uso dos dois membros superiores, assim como no processo de avaliação, ajustando-os às necessidades da aluna em questão. Neste contexto, ao nível da planificação de atividades reforça-se que iremos proceder à diferenciação pedagógica no que diz respeito a atividades motoras que envolvam o uso dos dois membros superiores.

Devido à presença de duas crianças que apresentam uma grande necessidade de apoio individualizado por parte da docente titular da turma, considera-se que a mesma deveria apresentar um menor número de elementos, uma vez que revela-se inoportável para a docente orientar toda a turma e conseguir prestar o apoio adequado às duas crianças em questão.

É de salientar também que a grande maioria do grupo possui nacionalidade portuguesa com a exceção de uma criança que tem nacionalidade brasileira. Essa criança revela algumas dificuldades ao nível do Português, sendo que esta se torna mais evidente aquando da realização de tarefas relacionadas com a produção e compreensão de textos, sendo necessário, por vezes, a existência de um acompanhamento mais individualizado e sistemático. Para além disso, existem ainda duas crianças que possuem uma religião diferente, sendo, um fator a ter em consideração aquando da planificação das atividades, de modo a que não sejam desrespeitadas as crenças dessa mesma religião.

Dos 23 alunos, 18 frequentam as AEC disponibilizadas pela instituição, sendo estas Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Expressão Lúdica. Em relação aos almoços, 21 fazem as suas refeições na cantina da escola, sendo que apenas 2 comem em casa.

Através da escuta das vozes das crianças “como forma de as conhecer melhor e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.27) e recorrendo a uma observação sistemática, foi notório o seu interesse pela leitura

de histórias, apresentando um alargado leque de conhecimentos ao nível do vocabulário. O mesmo pode estar relacionado com a constante utilização do dicionário, na sala de aula, em que cada criança possui o seu em cima da sua secretária e o pode utilizar sempre que o achar oportuno. A sua utilização é também muito solicitada e incentivada pela docente, contribuindo para que as crianças sejam autónomas no seu manuseamento. Para além disso, o grupo apresenta uma grande satisfação aquando do contacto com as diferentes Expressões, assim como pela realização de jogos competitivos e interativos. Deste modo, verifica-se que as atividades que cativam mais o grupo são as que implicam movimento e estimulam a sua participação ativa, mantendo-as motivadas na realização das suas tarefas e dando a estas uma intenção real.

No que diz respeito às suas necessidades, a turma apresenta algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento de trabalho em grupo, devendo-se esta dificuldade ao facto de ser uma estratégia muito pouco utilizada no desenvolvimento de tarefas. Encontramos aqui oportunidade de desenvolvimento estratégico de trabalho cooperativo e colaborativo no sentido de promover o “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite [aos alunos] alcançar e melhorar os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27). Esta estratégia considera-se uma mais valia para crianças, uma vez que permite o aprimoramento de competências necessárias para este tipo de tarefas, contribuindo, assim, para uma maior partilha de ideias e de conhecimentos. Além disso, considera-se essencial o desenvolvimento de atividades no espaço exterior, na medida em que os alunos demonstram grande interesse por atividades que impliquem o seu movimento e este espaço representa uma janela de oportunidades para o desenvolvimento das mais variadas competências. Foi possível observar também que, ao nível da matemática, as crianças têm a necessidade de concretizar os conceitos e ideias matemáticas abordadas, de modo a facilitar a sua compreensão. Essa situação foi trabalhada ao longo da PES, de forma a que todas as crianças compreendessem efetivamente o porquê do uso e da existência de determinadas noções matemáticas, significando, assim, as aprendizagens que vinham a ser desenvolvidas pelas crianças. Deste modo, “o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem” (Ponte, Brocardo & Oliveira, 2003, p. 23), abrindo novas possibilidades de desenvolvimento nos diferentes níveis. Segundo Piaget (1896-1980), citado por Botas, 2008, as experiências ativas, que envolvam a

manipulação da criança, associadas a uma constante reflexão, realizada de forma consciente, visam uma melhoria da sua aprendizagem, uma vez que a criança tem a oportunidade de manipular vários tipos de materiais, construindo “imagens mentais mais claras e (...) pensamentos abstractos mais sólidos do que aquele que é sujeito a experiências com poucos materiais” (p.37).

Também ao nível do Português, alguns elementos da turma apresentam dificuldades no que concerne ao desenvolvimento da consciência de palavra, tendo esta sido evidente aquando da realização de eliminatórias do concurso “Solettrar letra a letra”. Sendo a consciência fonológica um elemento fundamental para a aprendizagem da língua, uma vez que “envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da [mesma]” (Nascimento, 2009, citado por Lima, 2014, p.13), ao longo da PES, iremos desenvolver atividades que envolvam essa manipulação das palavras, de modo, a que as crianças tomem mais consciência acerca da sua constituição e, conseqüentemente, da sua fonologia.

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento da prática, foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados, como as grelhas de avaliação e as grelhas de observação que permitiram às docentes estagiárias ajustar e regular as suas práticas, de acordo com a reflexão concretizada sobre os dados recolhidos, assim como, possibilitaram a anotação do progresso da criança, ajudando na compreensão do seu nível de desenvolvimento.

As interações estabelecidas entre as crianças e entre adulto-criança em muito têm efeito no êxito do processo de ensino e aprendizagem, sendo para tal, imprescindível a existência de um clima propício para que o mesmo aconteça. Para que esse clima sentido na sala de aula seja considerado positivo é fundamental a existência de dinâmicas relacionais positivas na mesma, favorecendo, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2004). Constatou-se, assim, que a grande maioria das crianças estabelecem entre si uma relação de amizade e de companheirismo, existindo, por vezes naturalmente, alguns atritos próprios da idade, essencialmente no espaço exterior, mas que rapidamente são resolvidos, sem ser necessária a intervenção dos adultos. De um modo geral, a turma assume uma postura bastante participativa, apresentando valores de entreajuda e preocupação entre todos os seus elementos, o que em muito contribui para o seu desenvolvimento.

Ao nível das interações estabelecidas entre os adultos, é importante destacar o clima positivo instituído entre a professora cooperante e os restantes professores, bem como com a restante equipa educativa, verificando-se a existência de uma partilha de ideias e opiniões, assim como de saberes e vivências profissionais. O mesmo clima de partilha foi sentido no trabalho desenvolvido entre a docente cooperante e a díade, tendo este contribuído de forma significativa para o desenvolvimento profissional e pessoal das estagiárias.

Durante a PES, foi, ainda, possível observar a boa relação estabelecida entre a professora cooperante e os seus alunos, sendo que a mesma procurava estabelecer uma relação de confiança, e de respeito com os alunos, estimulando sempre a sua participação, o respeito pelo próximo e a sua autonomia. Uma das estratégias utilizadas pela docente cooperante era responsabilizar as crianças pelas tarefas diárias, tais como a recolha dos trabalhos de casa, a verificação da limpeza da sala, a distribuição do leite e do lanche, na impressão de fotocópias, assim como na limpeza do quadro. Esta responsabilização dos alunos para com as tarefas da sala de aula, em muito contribui para o desenvolvimento do seu sentido de autonomia e de responsabilidade para com o espaço da sala de aula, ajudando-os, também, a compreender a importância da preservação dos espaços e dos materiais que são comuns a todos e da responsabilidade de cada um dos seus intervenientes. Para tal, existe no painel das informações na sala, uma tabela onde estão discriminadas todas as tarefas e os responsáveis pela concretização das mesmas, sendo que esta tabela é alterada todos os meses, dando assim oportunidade a todas as crianças de assumir essa posição. Além disso, no início do ano letivo, foram eleitos pelas crianças um delegado e um subdelegado de turma, que têm algumas responsabilidades em relação à mesma. As crianças eleitas têm como principal função coadjuvar a docente titular da turma, assim como, os professores das restantes áreas na realização de tarefas que promovam o bom funcionamento da turma. Para além disso, e sendo estes os representantes dos alunos da turma, os mesmos têm como função apresentar as opiniões defendidas pela maioria da turma em conselhos de turma, sempre que solicitado, tendo assim uma voz ativa na sua vida escolar. Um dos grandes desafios da ação educativa, “é o de ouvir [as crianças] no que têm para dizer e o de escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (Oliveira-Formosinho, 2007,

citado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.70) Note-se que todas essas regras e hábitos estabelecidos têm vindo a ser desenvolvidos pela docente desde o 1.º ano de escolaridade, no sentido de os tornar mais conscientes e responsáveis no que diz respeito à vida em comunidade, formando-os não só a nível académico, mas também, a nível pessoal e social.

Uma vez já referidas as características do grupo, assim como as suas interações pedagógicas, importa agora fazer referência ao espaço da sala de aula e aos materiais que nela se encontram, explanando a importância que esta assume no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A sala de aula do 3.ºA é um espaço amplo, com a existência de 3 janelas de vidro a toda a altura, viradas para o espaço exterior, o que permitia a existência de uma luminosidade natural de qualidade durante todo o dia. Junto a uma das janelas está disposta uma secretária que é utilizada pela professora cooperante para o exercício das suas funções educativas. O espaço encontra-se organizado em 3 filas, compostas por 4 mesas, sendo que cada uma é partilhada por dois alunos, de acordo com a disposição criada no início do ano letivo, possuindo um carácter flexivo, podendo ser alterada sempre que a professora cooperante e o par pedagógico assim o achem pertinente, tendo em vista as necessidades do grupo. Este desenho organizativo espelha o modelo pedagógico predominante, o transmissivo, e confirma a pouca frequência do trabalho em equipa, reforçando a necessidade de mudança. Em frente a essas filas, mais próximas do quadro, encontram-se três mesas individuais, onde se encontra sentada uma das crianças com NAS e outros dois estudantes que necessitam de apoio e atenção redobrada.

Considerando que a aprendizagem deve ser desenvolvida de forma ativa pelas crianças, a disposição das mesas foi alterada sempre que foi pertinente para a realização das tarefas propostas. As crianças encontram-se sentadas de forma a que as mais autónomas possam auxiliar as restantes, estando os alunos organizados de modo a que se possam entreajudar uns aos outros.

Na sala de aula existem, ainda, dois quadros de giz colocados na parede principal da sala, sendo visível no seu topo a palavra “Aprender” com letras bem notórias. Do lado esquerdo do mesmo, o grupo tinha à disposição uma secretária com um computador ligado à internet e colunas, importantes para a realização de atividades interativas, ou pesquisas, por parte dos elementos da turma. Estes recursos tecnológicos digitais são os únicos existentes neste

contexto, pelo que reconhecemos um entrave para pedagogias mais ativas e inovadoras. Contudo, ao longo da PES, esse déficit nunca se revelou um entrave no desenvolvimento de atividades interativas com as crianças, uma vez que a diáde, procurou, sempre que necessário, fazer-se acompanhar de elementos tecnológicos suficientes para corresponder às necessidades da turma. Junto à secretária do computador, encontra-se a biblioteca da turma, que é composta por uma mesa com inúmeros livros de histórias infantis, que são requisitáveis pelas crianças. Esta troca de livros ocorre, geralmente, às quintas-feiras de quinze em quinze dias. Nessa biblioteca podemos encontrar uma grande variedade de histórias infantis, desde as mais tradicionais às mais recentes, existindo um grande leque de livros dos diferentes géneros literários, de modo a atender aos gostos literários do grupo. Este espaço encontra-se à disposição das crianças, sendo que as mesmas podem escolher os seus livros de forma autónoma, desde que cumpram as regras estabelecidas no início do ano letivo para aquele espaço. A promoção da leitura será sempre uma das nossas preocupações pelo que serão desenhadas atividades nesse sentido.

Existe, ainda, um armário de madeira, colocado na parede do fundo da sala, destinado à arrumação de materiais que dizem respeito não só às crianças - os seus dossiês individuais e alguns trabalhos antigos -, como também à professora titular - onde esta guarda os materiais de reposição como folhas brancas e algum material de Expressão Plástica, assim como algumas fichas de trabalho e manuais das diferentes áreas curriculares. Ao lado deste, é possível observar um painel de cortiça existente ao longo de toda a parede, onde são afixadas as produções que vão sendo desenvolvidas pelas crianças. Pode-se ainda observar que numa das paredes existentes entre as janelas se encontram afixadas as regras de bom funcionamento da sala de aula, que são cumpridas na sua generalidade por todos os alunos. Estas foram elaboradas no início do presente ano letivo pela professora titular, juntamente com as crianças, de modo a criarem um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Uma vez que as crianças já vêm familiarizadas com este processo de criação de regras desde o 1.º ano de escolaridade, as mesmas já as respeitam de forma natural.

Numa das paredes laterais da sala é visível um novo painel de cortiça, sendo que este se destina à partilha de informações importantes sobre o grupo, a sala e o estabelecimento de ensino. Debaixo deste, existe uma banca onde se encontram as capas dos registos dos alunos, os dossiês relativos ao Clube da

Leitura, alguns materiais de Expressão Plástica (materiais de desperdício, cartolinas, colas, aguarelas, tesouras) e os dossiês de recursos do professor das diferentes áreas e diferentes anos oferecidos aquando da adoção dos manuais da turma. Pode-se, ainda, encontrar nesse local um lavatório, que serve de apoio às atividades de Expressão Plástica e aos momentos do lanche. Junto a este podemos encontrar material de higiene, como papel e sabão, assim como os leites escolares utilizados no lanche da manhã.

Na zona da entrada da sala é possível encontrar dois ecopontos (um azul e um amarelo), com as suas respetivas indicações colocadas na parede, assim como um caixote do lixo comum. Junto à porta, na parede é ainda visível uma tabela referente ao projeto “Campeões da Fruta”, onde as crianças vão registando o número de peças de fruta que comem ao longo do ano, sendo no final de cada período contabilizadas e definidas as turmas a quem são atribuídas esse título.

Relativamente ao material individual de cada aluno, o mesmo é colocado na secretária da criança, em frente a esta, de modo a terem sempre a mão o material necessário ao desenvolvimento das atividades, assim como os manuais das diferentes áreas. A maioria das crianças possui um dicionário, assim como, material de desenho (lápiz de cor e canetas de filtro) e de modelagem (plasticina). Esta disposição dos materiais apresenta também alguns inconvenientes, na visão da docente estagiária, na medida em que as crianças ficam com pouco espaço disponível para desenvolver as suas tarefas. O facto de terem todo o seu material em cima da sua secretária pode também representar um fator distrativo para as crianças, uma vez que estas podem utilizar os mesmos para as suas brincadeiras, perdendo a sua atenção para o desenvolvimento da aula. No que concerne aos materiais didático-pedagógicos, os mesmos não se encontram na sala de atividades, existindo uma sala comum a todas as turmas no estabelecimento, onde estão presentes todos os materiais existentes, estruturados ou não estruturados, ao nível das diferentes áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica), assim como alguns jogos didáticos. Estes materiais deverão ser utilizados ao longo da PES e pretende-se acrescentar outros construídos pela díade e pela professora cooperante de forma a dar apoio às atividades desenvolvidas, revelando-se uma mais valia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças e no seu desenvolvimento de forma holística. Verificou-se, ainda, que as

crianças respeitam os materiais existentes na sala de aula, apesar de ser visível um pouco de desleixo por parte de algumas crianças no cuidado com o seu próprio material escolar.

No que diz respeito à gestão e organização do tempo, as horas letivas da turma em questão estão divididas pelas áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês, Expressões, Apoio ao Estudo, Educação para a Cidadania e pelas AEC. Se por um lado esta organização respeita a matriz curricular do 1.º CEB, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, por outro lado parece denunciar um ensino compartimentado. No entanto, no 1º CEB, esta estrutura curricular deve convergir no sentido de preservar as especificidades do conhecimento, mas também promover as convergências dos saberes, sem fragmentação, numa perspetiva globalizadora do ensino para dar sentido ao conhecimento. As crianças possuem um horário das 9h às 15h30, às segundas, quartas e sextas feiras, sendo que às terças e quintas feiras o seu horário estende até às 17h. Importa referir que os alunos que frequentam as AEC acabam as aulas às 17h, todos os dias. A rotina diária do grupo, que era gerida pela docente e pelo toque da campainha do estabelecimento, iniciava-se às 9h00 com o início das atividades letivas, sendo que cerca de dez minutos antes da hora de saída para o intervalo (10h50), as crianças realizavam o seu lanche da manhã, geralmente, dentro da sala de atividades, de forma a que as crianças pudessem comer o seu lanche calmamente e aproveitassem o seu tempo de intervalo para realizarem as suas brincadeiras livres. O intervalo tinha a duração de 30 minutos, realizando-se das 11h às 11h30 no período da manhã e das 15h30 às 16h no período da tarde. Às 11h30, o grupo retomava as atividades letivas, efetuando uma paragem pelas 13h00 para o almoço. Pelas 14h30, os alunos regressavam à sala de aula, dando continuidade às atividades letivas, realizando uma nova paragem pelas 15h30 para o lanche da tarde. No final de cada dia, as crianças deslocam-se até à secretária da docente cooperante para que esta lhes preencha a sua grelha de comportamento, colocando uma pinta da cor correspondente ao comportamento do aluno – vermelho, se não teve um comportamento adequado; amarelo, se o seu comportamento estiver num nível intermédio e verde, se teve um comportamento adequado. Esta estratégia criada pela professora titular da turma tem surtido um bom efeito, na medida em que as crianças preocupam-se mais com o seu comportamento e atitudes, procurando ter uma postura correta em todos os espaços do estabelecimento de ensino.

Para além das componentes letivas, a turma participa ainda em alguns projetos e atividades desenvolvidas pelo estabelecimento ou pelo agrupamento de escolas na qual está inserida, como o projeto “Eco-Escolas”, desenvolvido em parceria com a restante comunidade escolar, as Olimpíadas Multidisciplinares (PEA, 2017-2021), o Jogo do 24, os “Campeões da Fruta”, “Soletrar Letra a Letra” e a Semana da Leitura (PAA VN, 2018-2019). Existe ainda um outro projeto desenvolvido com o grupo, que se intitula de “Clube dos Escritores”, sendo este dinamizado por uma estagiária de psicologia. Estes projetos revelaram-se bastante motivadores para as crianças, uma vez que as mesmas desenvolveram competências e conhecimentos de forma lúdica, assumindo um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, torna-se essencial a continuidade de projetos desta índole e a criação de novos projetos complementares a estes, para que o desenvolvimento da criança assuma uma dimensão mais aprofundada e estas se sintam verdadeiramente envolvidas na sua aprendizagem.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para um profissional de educação possuir uma ação fundamentada e intencional é essencial que este conheça e compreenda o ambiente educativo em que está inserido e as suas singularidades. Tendo como principal foco as crianças, este deve procurar analisar as suas ações, de modo, a desenvolver práticas adequadas às necessidades do grupo, proporcionando-lhes um clima propício ao desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem, de modo, a que este seja verdadeiramente significativo para elas (Máximo-Esteves, 2008).

Assumindo a formação como um elemento integrante da sua prática profissional, esta deve ser construída “a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei

n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º1). Tendo em consideração os interesses e necessidades individuais de cada criança e com vista à transformação e ao aperfeiçoamento das suas práticas, o profissional de educação deve estar em constante investigação (Formosinho, 2009), construindo uma postura crítica e reflexiva, visando melhorar a qualidade da educação. Neste sentido, torna-se indispensável que o docente invista na sua formação contínua e no aprimoramento das suas qualificações profissionais, procurando, deste modo, combater as práticas de ensino mais transmissivas.

Para tal, considera-se necessário o estabelecimento de uma dialética entre a teoria e a prática, na medida em que a primeira assume o papel de clarificar a segunda e “indicar às pessoas que estão nela que caminho seguir e como utilizar o conhecimento científico para alcançar os fins educativos da maneira mais eficaz” (Latorre, 2008, p.13). A teoria e a prática devem, assim, ter um espaço comum de diálogo, em que os docentes assumem o papel de investigadores e formam um conhecimento mais aprofundado, o que os torna mais capazes de identificar, analisar e dar uma resposta pertinente aos problemas educativos que lhes vão surgindo (Latorre, 2008).

Neste sentido, esta metodologia de investigação-ação (IA) segue um processo dinâmico e em espiral de ciclos: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988), que orientaram e sustentaram a PES. Esta metodologia é, geralmente, vista como “um ciclo de ciclos” (Latorre, 2008, p.39), uma vez que nela pode-se observar “um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua” (Coutinho et al, 2009, p.366), estabelecendo uma relação de interação entre si, levando a que “os ciclos de investigação-ação desenvolvidos desencadeiem outros novos ciclos” (idem).

Considerando o processo educativo como algo que “se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p.11), foi fundamental, ao longo da PES, a existência de uma observação participante, realizada de forma sistemática e cuidada, de modo a que a díade adquirisse um maior conhecimento da realidade educativa, e fosse adequando as suas estratégias de forma a dar uma resposta situada e significativa aos objetivos estabelecidos (Estrela, 2015).

Como auxílio ao processo de observação foram elaborados alguns instrumentos de registo manuscrito, tais como as notas de campo, que incluíam registos descritivos e detalhados dos acontecimentos observados (Sá-Chaves,

2007), tendo por base o contexto e as pessoas que nele estão inseridas, assim como as ações e interações estabelecidas pelas mesmas. Procurando estabelecer ligações entre estes elementos, foi necessária uma reflexão sobre as mesmas, de modo a que estas “vivências diárias sejam interpretadas, assim como as interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Depois de refletidos, esses registos foram coletados no diário de formação, tendo estes sido elaborados tanto na EPE como no 1.º CEB, onde já foram incluídos todos “os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o docente investigador” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89), concedendo ao diário um lado mais pessoal do trabalho de campo. Por sua vez, no 1.º CEB, para além dos instrumentos mencionados, foi ainda construída uma grelha de observação, onde foi possível sintetizar informações relacionadas com o espaço, o tempo, os recursos didáticos e as interações pedagógicas. Em ambos os contextos privilegiou-se o recurso a registos fotográficos e audiovisuais, tendo estes sido utilizados para recolha de dados, uma vez que permitia ao profissional interpretar e compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. É a partir desses registos reflexivos e do diálogo estabelecido entre a equipa pedagógica que os docentes “analisam retrospectivamente as suas práticas, de modo a avaliar e a perspetivar evoluções e/ou alternativas futuras” (Amaral, 2011, p.380) para a melhoria da sua práxis profissional. As informações recolhidas e a sua consequente reflexão permitiram o desenvolvimento de uma prática educativa mais fundamentada e intencional, atribuindo significado às planificações posteriormente efetuadas.

Nesse sentido, as planificações foram elaboradas tendo por base os interesses, as necessidades e as aprendizagens já adquiridas pelas crianças (cf. Capítulo III), sendo que a observação e a escuta da criança assumiram um papel central no desenvolvimento deste processo. Ao longo da PES, a planificação semanal foi elaborada pela díade juntamente com a orientadora cooperante, onde foram refletidas “as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15), definindo os objetivos e prevendo as experiências de aprendizagem, assim como, os recursos e estratégias de atuação e o modo de avaliação (Silva, 2013; Zabalza, 2001). Essas planificações partiram dos propósitos das crianças, assumindo, assim, um carácter flexivo, uma vez que

iam sofrendo readaptações mediante circunstâncias decorrentes da própria ação educativa (Zabalza, 1999).

Para a elaboração das planificações foi ainda indispensável aliar os conhecimentos construídos acerca das crianças e do contexto em questão, os conhecimentos metodológicos e pedagógicos, contemplando, ainda, a organização do espaço, do grupo, do tempo e dos materiais, assim como, o conhecimento dos documentos orientadores dos diferentes níveis de educação, as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais, como referência de apoio à prática educativa. A planificação do 1.º CEB integrava, ainda, uma grelha de observação onde eram verificadas as aprendizagens efetivas dos alunos, sendo estas informações recolhidas relevantes para as seguintes planificações, uma vez que permitia acompanhar, de forma mais exata, a evolução de cada um dos alunos. Por outro lado promovia um momento de reflexão por parte do par de formação tornando-se num instrumento de transformação da prática educativa. Ademais, em ambos os modelos de planificação, tanto na EPE (cf. Anexo A) como no 1.º CEB (cf. Anexo B), as atividades desenvolvidas apresentaram uma articulação entre si, de modo, a permitir a edificação e desenvolvimento de um percurso pedagógico coeso e com sentido, resultando para a criança numa construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Para além das planificações elaboradas aquando das observações em contexto, foram ainda realizados guiões de pré-observação (cf. Anexo C), o que permitiu uma estruturação do pensamento sobre as atividades que viriam a ser desenvolvidas, possibilitando uma maior reflexão sobre as mesmas e a identificação de possíveis constrangimentos que poderiam surgir durante o seu desenvolvimento.

Depois de toda a planificação, surge o momento de a colocar em prática, a ação. Durante esse momento é necessário ter em consideração que a criança é um ser individual e que possui ritmos e formas de ser diferentes do restante grupo. Daí, é importante a contemplação de forma equilibrada dos diferentes ritmos de aprendizagem, assim como, de diferentes tipos de atividades, de modo a que “permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (...) [e] em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Enquanto investigador, o docente deve procurar refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 2000). A primeira surge aquando da observação do grupo e do ambiente educativo; a reflexão sobre a ação ocorre

depois da intervenção, com o intuito de rever as opções pedagógicas tomadas pelo mesmo e verificar a “eficácia da(s) estratégia(s)” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.116); a reflexão sobre a reflexão na ação acontece com o objetivo de aperfeiçoar a sua prática, levando a uma reorientação das ações futuramente desenvolvidas (Mesquita-Pires, 2010). Durante a prática educativa, procurou-se manter uma postura de reflexão constante, tendo sido vários os momentos reflexivos e os instrumentos utilizados para esse fim. Através da partilha de ideias e opiniões entre a díade, a tríade e as supervisoras institucionais, foi possível um enriquecimento pedagógico construído colaborativamente, tendo este também sido bastante notável ao nível das reuniões, que ocorreram após as observações e as sessões de Orientação Tutorial (OT), em que foi possível analisar e repensar as práticas educativas vividas, de modo a que, futuramente, fossem melhoradas.

Foram também redigidas, para além dos apontamentos diários referidos anteriormente, três narrativas sobre a prática, de carácter individual. Sendo a narrativa considerada como uma das principais estratégias formativas utilizadas no desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, a existência destes documentos reflexivos revelou-se uma mais valia ao longo da PES, na medida em que estas promovem uma “prática autocrítica” (Vieira, 2005, p.135), onde os docentes “reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação (...) e explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências” (Reis, 2008, p.20), procedendo à sua análise e reflexão, de modo a tornar essas “práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente mais justas e mais paritárias” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45).

Aliada a essa reflexão surge, ainda, a avaliação, que assume o papel de “elemento integrante e regulador das práticas educativas” (Abrantes, 2002, p.9). Essa avaliação deve ser desenvolvida de forma constante e sistemática e é fundamental o envolvimento da criança neste mesmo processo, de forma a que esta possa descrever “o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16) e do modo como deve ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, durante a PES procurou-se desenvolver a fase de avaliação, com vista à obtenção de informações acerca do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Deste modo, torna-se

possível compreender se estes corresponderam aos interesses e necessidades das crianças, assim como, permite ao docente realizar uma autoavaliação das suas práticas. Assim sendo, e de acordo com o Despacho normativo n.º 1-F/2016, a avaliação formativa enquadrou-se no percurso desenvolvido ao longo da PES, pelo seu “caráter contínuo e sistemático dos processos avaliativos” (art. 11.º), podendo ser realizada recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, permitindo “a regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas” (idem). Nesta modalidade de avaliação, dá-se um enfoque aos processos em detrimento dos resultados, contribuindo para que a criança assuma um papel ativo na construção da sua aprendizagem e que vá tomando consciência das competências já alcançadas e das dificuldades que vai sentindo ao longo do processo, procurando soluções para as ultrapassar.

Quanto aos profissionais de educação, a utilização da metodologia de IA acarreta inúmeros benefícios no que diz respeito ao seu progresso profissional docente, na medida em que, estes desenvolvem uma consciência mais crítica sobre as suas práticas, promovendo a sua autoformação e o seu autoconhecimento. Tendo como base a partilha de conhecimento e a colaboração entre os vários elementos, esta metodologia pode afirmar-se como uma estratégia inerente à prática educativa (Coutinho et al.,2009), uma vez que através de uma simbiose entre os conhecimentos teóricos e as práticas desenvolvidas, esta permite procurar resoluções para os problemas identificados, contribuindo, assim, para uma transformação da realidade (Elliot,1993).

A metodologia de IA foi uma das referências orientadoras da PES, na medida em que, proporcionou ao futuro docente um conjunto de saberes teórico-práticos que em muito contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Devido ao seu caráter transversal, a mesma permitiu melhorar a qualidade das práticas desenvolvidas no contexto, através de uma adequação das estratégias e das práticas desenvolvidas nos dois níveis de educação. Para tal foi necessário conhecer e compreender o ambiente educativo assim como o grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a prática, de modo a que os resultados e as mudanças fossem significativas (Barros, 2012). É, então, essencial que o futuro profissional de educação assuma uma postura

investigativa e reflexiva, de forma a que a sua prática seja transformadora do processo educativo e do desenvolvimento da criança e do profissional.

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

“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.39).

A PES assume um papel crucial na formação de docentes, na medida em que promove “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem” (DL n.º79/2014, de 14 de maio de 2014, artigo 11.º), refletindo acerca da produção das suas práticas. Essa reflexão sobre as práticas representa uma oportunidade de ensino e aprendizagem, proporcionando ao futuro profissional de educação “um desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.” (Formosinho, 2009, p.105). Deste modo, o presente capítulo destina-se à descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto da EPE e do 1.ºCEB, contemplando também uma indispensável reflexão acerca das experiências vivenciadas na realidade educativa, de forma a fornecer uma maior compreensão do percurso concretizado ao longo da PES, assim como, dos efeitos que as atividades desenvolvidas provocaram nos seus intervenientes.

1. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa desenvolvida no contexto da EPE desenvolveu-se com base nos pressupostos teóricos orientadores deste nível educativo, apoiada por uma permanente observação do contexto educativo e do grupo em questão. Assim, todas as atividades foram planeadas com uma intencionalidade pedagógica, de modo a procurar corresponder aos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças, assim como, facilitar a promoção de práticas

eficazes, com vista a um desenvolvimento holístico das crianças. A reflexão assume, também, um papel crucial no planeamento das atividades, uma vez que esta permite a construção de práticas “significativas e transformadoras” (Moreira, 2011, p.13), que visam a promoção de oportunidades de aprendizagem relevantes para as crianças, promovendo a transversalidade de saberes. Desta forma, todas as práticas dinamizadas, partiram da observação atenta do grupo, o que permitiu o levantamento das necessidades, interesses e das aprendizagens já adquiridas, servindo como referência para o processo de planificação das ações educativas que foram desenvolvidas na PES.

Com efeito, realça-se que as atividades que irão ser apresentadas de seguida inserem-se na MTP, metodologia essa que encara a criança como co construtor do seu próprio conhecimento (cf. capítulo I), concebendo-lhe, deste modo, a oportunidade de participar ativamente na ação, superando as suas dificuldades e realizando aprendizagens sustentadas e com significado, atribuindo-lhe, assim, um papel colaborativo (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Deste modo, o projeto desenvolvido ao longo da PES surge decorrente de uma conversa informal em grande grupo entre a tríade e as crianças, onde foi notório o seu interesse por meios de transporte e pelas profissões a eles associada. As atividades desenvolvidas surgiram da ideia levantada pelo G e que foi rapidamente continuada pelas restantes crianças do grupo.

G: Os meus pais deram-me um foguetão... e ele voa muitoooo alto.

D: Eu gosto mais daqueles carros que andam no meio da terra e que apanham as frutas e as transportam para os supermercados para nós comermos.

E: E tu sabes como se chamam esses carros que tu falas, D.?

D (outra criança): Tratores, professora. São os tratores. E são conduzidos pelo motorista.

Observando a curiosidade e o interesse do grupo sobre o tema em questão, estes foram alvo de reflexão na ação, tendo-se verificado um momento bastante significativo na partilha de ideias e conhecimentos, onde cada criança teve “a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), assumindo um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. A reflexão sobre este diálogo permitiu que as vontades e motivações do grupo fossem conhecidas e respeitadas pela ativação dos seus conhecimentos prévios, contribuindo para o desenvolvimento holístico de cada criança.

Neste sentido, a atividade “O Ratinho Marinheiro”, desenvolvida a partir da obra de Luísa Ducla Soares, veio, também, auxiliar a identificação desse interesse por parte das crianças, enquadrando-se na fase I do projeto

desenvolvido ao longo da PES. Para o desenvolvimento da presente atividade foi criado na sala um ambiente marítimo, com recurso a elementos decorativos referentes a um barco, como a prancha de embarque com declive na entrada da sala e o mastro com a vela do barco colado perto da porta da mesma, assim como, pela audição de uma gravação sonora referente ao mar. A organização e a decoração do espaço foi um elemento essencial, na medida em que simulava um barco, levando a criança a entrar no mundo imaginário. Ainda nesta linha de ideias, a díade recorreu à dramatização da figura de um marinheiro, logo no momento da receção das crianças, convidando as mesmas a embarcar no barco da sala 5, onde iriam realizar a sua viagem. Com isto, pretendia-se produzir um efeito surpresa e de *suspense* nas crianças aquando da sua chegada à sala e contribuir para o desenvolvimento da sua curiosidade nas atividades que viriam a ser desenvolvidas posteriormente, aumentando, assim, o seu nível de envolvimento para a realização das mesmas.

Sendo as crianças, o elemento central da prática educativa, também elas foram convidadas a serem marinheiras, colocando um lenço de marinheiro oferecido pela díade ao pescoço, de modo a assumirem-se como atores e autores da atividade. Num primeiro momento, nem todas as crianças quiseram colocar o lenço ao pescoço, demonstrando algum receio, contudo, com o decorrer das atividades ou mesmo no final das mesmas, estas demonstraram interesse em colocá-lo e/ou para o levarem para casa.

A observação do grupo e a sua posterior reflexão foram elementos chave no recorrer da prática, uma vez que contribuíram para um maior conhecimento do grupo e de cada uma das crianças em particular. Foi nesta linha que foram desenvolvidas todas as ações pedagógicas, assentes num paradigma socioconstrutivista (cf. capítulo I), na qual foram criadas todas as condições necessárias para a existência de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças. Através de um conhecimento mais aprofundado do grupo e de cada criança, foi possível uma adequação na escolha dos recursos e estratégias utilizadas (Zabalza, 1999), com vista a dar uma resposta positiva às necessidades e aos interesses demonstrados pelas mesmas. As atividades desenvolvidas procuraram respeitar sempre o ritmo de cada criança, dando tempo para que estas se fossem adaptando e sentindo mais à vontade, contribuindo, assim, para que a criança vá

desenvolvendo a sua autoestima e o seu sentimento de pertença ao grupo (Lopes da Silva et al., 2016, p.25).

Ainda no âmbito da atividade “O Ratinho Marinheiro”, num segundo momento as crianças foram convidadas a “navegar” pela escola, até à sala 1 do 1.ºCEB onde viriam a assistir a uma dramatização da obra em questão. O local escolhido deve-se ao facto de esta ser a única sala que fornecia as condições necessárias para a realização do teatro, na medida em que possuía um espaço muito amplo, permitindo a montagem de toda a estrutura. Também no que diz respeito à luminosidade, era a sala do estabelecimento que permitia a entrada de menos luz natural, sendo este aspeto, um dos fundamentais para a realização do teatro de sombras. A presença da estrutura onde se iria realizar o teatro de sombras, despertou, desde logo, um grande interesse e curiosidade nas crianças, uma vez que para estas era uma experiência nova e não sabiam o que se iria passar naquele local.

Com a utilização desta estratégia pretendia-se que as crianças tivessem a oportunidade de contactar com novas formas de arte, utilizando técnicas e estratégias inovadoras para a concretização das histórias. Deste modo “está-se a valorizar, não só o conteúdo da história, mas também se promove o envolvimento das crianças na história, a motivação para a hora do conto, a criatividade e a imaginação” (Pinto, 2015, p.20).

No final do teatro observaram-se diferentes reações nas crianças, sendo visível o seu entusiasmo, admiração e excitação para com a experiência vivenciada e dada à sua vontade de questionar acerca do observado foi criado um momento de diálogo, entre as crianças e as marinheiras, com vista à partilha de ideias sobre o que tinham visto e ouvido no teatro de sombras. Através da orientação de algumas questões colocadas pela díade, as crianças foram expressando as suas ideias e opiniões sobre a história e do que dela tinham aprendido, assegurando, assim, o direito da própria criança a ter voz e a ser escutada, contribuindo para a sua participação de forma ativa e significativa na construção do seu próprio conhecimento. Para além disso, foi dada às crianças a oportunidade de explorar as imagens utilizadas nas sombras da história, para que estas as pudessem manusear e analisar, questionando sobre o que achassem pertinente. Essas imagens foram, depois, transportadas pelas crianças até à sala de atividades, permitindo que se sentissem responsáveis por algo, aumentando, assim, a sua autoestima e o seu sentido de responsabilidade.

Posteriormente, as crianças foram incentivadas a “navegar” até ao espaço exterior, onde puderam correr e brincar e usufruir dos equipamentos nele existente (cf. capítulo II). Neste local foi possível observar as crianças a brincarem no baloiço e no escorrega, fazendo referência ao mesmo como se fosse um barco. Esta analogia revelou-se bastante interessante, na medida em que demonstra que as crianças estavam envolvidas no ambiente marítimo. Considera-se importante a existência destes momentos de brincadeira ao ar livre, na medida em que, o espaço exterior é um local propício a experiências e vivências, proporcionando à criança inúmeras oportunidades de exploração do mesmo (Ganhão, 2017), alargando, de forma notória, “o reportório das experiências sensório-motoras.” (Post & Hohmann, 2011, citado por Ganhão, 2017, p.41).

Sendo o envolvimento da criança, um dos fatores essenciais para que a mesma aprenda de forma significativa, ao longo da PES, a criança foi o epicentro da ação na realização de atividades e desenvolvimento do projeto. Assim sendo, a segunda atividade dinamizada no âmbito da obra “O Ratinho Marinheiro” iniciou-se com a visita da personagem principal da história à sala de atividades estabelecendo um diálogo com o grupo e desafiando-os a recriar um “novo” mar para este poder regressar a casa, uma vez que o seu mar tinha desaparecido. A personagem foi recriada por um dos elementos da díade, através do recurso a elementos figurativos de um rato, como o rabo, as orelhas e os bigodes, e utilizando um fato e uma pintura facial de cor cinzenta. Esse elemento funcionou como um elo de ligação entre a história e a atividade seguinte, assim como a sua presença despertou interesse pela atividade que se iria suceder. Apesar de algumas crianças se aperceberem que a personagem apresentada era recriada por uma das estagiárias, estas desvalorizaram esse facto, estabelecendo uma interação bastante positiva com a mesma. O jogo simbólico permite à criança a capacidade de se abstrair do mundo real, envolvendo-se totalmente no enredo criado à sua volta. Tendo à sua disposição materiais diversos, como tintas de várias cores, papel cenário, esponjas, papéis coloridos, pincéis, tesouras, cola e rolhas, as crianças foram divididas aleatoriamente em dois pequenos grupos e iniciaram o seu painel do mar.

Durante a elaboração do painel, as crianças puderam explorar os materiais “de forma que fize[sse] mais sentido para elas. Levarão muito ou pouco tempo, consoante necessitarem, para os explorar, e só depois seguirão para a

construção de reproduções ao seu ritmo individual” (Hohmann & Weikart, 2004, p.507), concretizando, assim, as suas ideias e dando asas à sua imaginação. Deste modo, as crianças desenvolveram a sua independência e autonomia, o sentido estético, a orientação espacial e o respeito pelo trabalho do outro, tendo sido bastante interessante observar a forma como as crianças exploraram os diversos materiais, utilizando-os tanto no papel como no seu corpo, demonstrando um elevado grau de empenhamento na realização da atividade. No desenvolvimento desta atividade foi utilizado o som do mar como música de fundo, intencionalmente planeado pela díade, contribuindo para a criação de um ambiente relaxante e propício, funcionando como um potenciador da criatividade e da imaginação da criança. Sendo a música um dos principais interesses evidenciados pelo grupo, a mesma “dá continuidade às emoções e afetos vividos (...), contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.54).

No final do processo, as crianças sentiram-se orgulhosas das suas produções, mostrando aos adultos presentes, para que estes pudessem “olhar para [elas] e demonstrar o seu apreço pelo que foi feito” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 515).

Todas as atividades desenvolvidas incorporaram, assim, «as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é “aprenda a aprender”» (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Através da realização desta atividade, assim como, pela existência do diálogo acima referido, a díade juntamente com a orientadora cooperante compreenderam que, de facto, as crianças demonstraram um especial interesse por meios de transporte e profissões, sentindo-se a necessidade de explorar e aprofundar os conhecimentos tidos acerca dos mesmos. Sendo a MTP uma metodologia que promove o desenvolvimento intelectual da criança, esta define-se como um local onde “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et al., 2012, p.11). Neste sentido procedeu-se à construção de um mapa concetual, que ocorreu em grande grupo, partindo dos conhecimentos das crianças em relação à temática, elencando as questões “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “O que queremos fazer?” (fase II).

Através da MTP, as crianças tiveram a oportunidade de realizar pesquisas, de selecionar os instrumentos de pesquisa, de planificar as atividades que viriam a ser desenvolvidas e de recolher e realizar o tratamento da informação, contribuindo, desse modo, para que as suas ações tenham a intencionalidade de dar resposta, não só ao problema definido inicialmente (Leite, Malpique & Santos, 1991), assim como, a outras questões ou curiosidades que pudessem surgir ao longo do seu desenvolvimento, uma que vez que esta metodologia contempla “uma grande flexibilidade e abertura na relação plano/concretização” (Leite et al., 1991, p.77).

Com a elaboração do mapa concetual, as crianças ganharam “consciência da orientação que pretend[ia]m tomar” (Vasconcelos, 1998, p.142), optando pela continuidade do projeto com a pesquisa dos meios de transporte, nomeadamente pelos meios de transporte aquáticos, dando seguimento ao barco utilizado pelo Ratinho Marinheiro. Foram inúmeras as atividades desenvolvidas em torno dos meios de transporte, atividades que irão ser apresentadas pelo par pedagógico, sendo essas: a construção de um meio de transporte aquático em três dimensões, o jogo motor do tubarão, o aquário das sombras, a construção de um autocarro, a leitura da história “Porque é que os animais não conduzem?”, jogo de identificação dos sons dos vários dos vários meios de transporte, entre outras.

Ao longo do desenvolvimento dessas atividades, em paralelo, iriam sendo levantados os conhecimentos das crianças acerca das profissões associadas a cada meio de transporte, tendo sido construído um mapa concetual acerca desses conhecimentos e realizadas pesquisas em torno das mesmas, de forma a “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85) alarguem o seu conhecimento. Essas pesquisas foram realizadas tanto na sala de atividades como em contexto familiar, utilizando dispositivos eletrónicos e bibliografias sobre a temática. No presente capítulo serão apenas mencionadas algumas das atividades desenvolvidas em torno das profissões.

Durante a elaboração do mapa concetual acerca das profissões, as crianças demonstraram um especial interesse sobre algumas das profissões existentes no seu meio próximo, revelando alguma afetividade e motivação em falar sobre as mesmas, sendo estas: polícia, bombeiro, futebolista, enfermeiro e bailarina.

Com efeito, foi concretizada a atividade “Adivinha quem sou” que consistia num jogo de adivinhas acerca das profissões. A atividade planejada realizou-se em grande grupo, onde foi explorado o livro “Adivinhas” de María Fe Quesada. O recurso selecionado deve-se à crescente motivação demonstrada pelo grupo relativamente aos jogos prosódicos e ao reconhecimento da sua potencialidade no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência linguística. Através das adivinhas, as crianças envolvem-se “em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.64).

Ao longo da exploração do livro e aquando da descoberta das respetivas adivinhas, as crianças iam criando momentos de diálogo em grupo, partilhando os seus conhecimentos acerca da respetiva profissão. Nesta atividade, assim como em todas as práticas desenvolvidas, considera-se essencial a existência desses momentos de partilha, na medida em que a criança tem a oportunidade de integrar “autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.48), resultando, assim, num meio propício ao alargamento do vocabulário e ao desenvolvimento de competências e capacidades de compreensão e produção linguística, levando “a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.62).

Para além disso, esta atividade permitiu às crianças uma apropriação de conhecimentos acerca das profissões mencionadas, uma vez que as adivinhas continham alusões a utensílios e objetos característicos das mesmas. Deste modo, a criança conseguia facilmente estabelecer ligações e reconhecê-los como membros do seu meio envolvente.

No seguimento desta atividade, as crianças partilharam os seus desejos relativamente ao “quando crescer, quero ser...” tendo sido notório a preferência da maioria por profissões que se encontram presentes na vida quotidiana do meio envolvente, como os polícias e os bombeiros. É de salientar também que algumas crianças demonstraram ainda não ter uma opinião formada sobre a profissão que pretendiam ter no futuro, algo expectável na idade das mesmas, mudando de opinião de dia para dia. Também foi perceptível em algumas

crianças, a dificuldade em separar o mundo real do mundo do faz de conta, fazendo referência a heróis conhecidos do mundo da fantasia infantil, como o Super-Homem (D: “Eu quero ser o Super-Homem”) ou o Homem Aranha (N: “Eu quero ser o Spider man e saltar as casas com as minhas teias). Apenas duas crianças (L., G.) mostraram interesse em seguir as pisadas dos pais, pretendendo exercer a mesma profissão que os mesmos (G: “Eu quero ser enfermeiro como a minha mamã”). Com efeito, esta atividade revelou-se particularmente rica, na medida em que as crianças procuravam caracterizar-se de acordo com as profissões referidas, experienciando diversos jogos dramáticos espontâneos entre pares e com os adultos.

Considerando as famílias como um elemento ativo e fundamental para o desenvolvimento da educação das crianças, torna-se basilar a sua participação no projeto desenvolvido. Assim, e devido à impossibilidade de alguns membros das famílias se deslocarem ao estabelecimento de ensino para falarem sobre as suas profissões, foi pedido aos pais que explicassem a sua profissão aos seus filhos para que os mesmos as pudessem apresentar aos restantes elementos do grupo. Desse modo, a atividade intitulada de “O meu pai / a minha mãe é...” desenrolou-se em grande grupo. As crianças, através da conversa estabelecida anteriormente com os pais, apresentaram então ao restante grupo a profissão da sua mãe/ do seu pai, sendo que muitas delas trouxeram de casa elementos elucidativos dessas mesmas profissões, como fotografias ou objetos relativos às mesmas.

Esta atividade foi extremamente significativa para as crianças porque as mesmas se sentiram orgulhosas por apresentar aos seus pares a profissão dos seus pais e, também, porque se revelou uma oportunidade no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente no alargamento do vocabulário das crianças no que diz respeito às profissões e aos objetos por estas utilizados no seu dia-a-dia, sendo a comunicação “uma das maiores conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana & Ribeiro, 2014, p.9). Deste modo, a participação das famílias, mesmo que de forma indireta, mostrou-se uma mais valia para o desenvolvimento do projeto, tendo resultado em momentos de satisfação e verdadeiro prazer para a criança, sendo que através do envolvimento dos pais, “a criança adquire confiabilidades que permitem o seu desenvolvimento, ao qual se junta ainda um acréscimo de felicidade em si mesma” (Magalhães, 2007, citada por Baptista 2013, p. 37).

As profissões apresentadas pelas crianças foram registadas pelas mesmas, através da utilização de material diversificado e de desperdício, de modo, a posteriormente virem a preencher o painel da cidade da sala 5, que surgiu como forma de divulgação do projeto, proposto pelas crianças.

Estas propuseram a elaboração de um painel representativo de uma cidade, onde estivessem representadas todos os meios de transporte e profissões que conheceram ao longo do desenvolvimento do projeto. Esse painel foi afixado no corredor existente na Zona da EPE, de modo a que todas as crianças das outras salas, assim como respetivos adultos (educadores, auxiliares de ação educativa, pais) que lá passassem pudessem visualizar a cidade da sala 5 (fase IV).

Para a construção do respetivo painel foram utilizados materiais como papel de cenário, tintas de diferentes cores, pincéis, esponjas e rolos de pintura. Através da exploração destes materiais, as crianças puderam recorrer às Artes para expressar o seu pensamento e a sua forma de ver o mundo. Para tal, foram representados no painel ruas, campos e o mar, que viriam, posteriormente, a ser preenchidos com as produções anteriormente realizadas e, outras, que as crianças decidiram acrescentar, como por exemplo sinais de trânsito e marcas rodoviárias.

Terminada a pintura do painel e depois de esperado o tempo de secagem, era chegada a hora de colocar as produções das crianças no mesmo, sendo necessário para tal decidir em que local os edifícios, os meios de transporte e as pessoas representativas de cada profissão iriam ficar. Os edifícios apresentados correspondem a locais que são característicos de determinadas profissões, como o quartel de bombeiros, a esquadra da polícia, o hospital e o campo de futebol, surgindo, acompanhados das respetivas pessoas que os representam. É também visível no painel alguns dos meios de transporte abordados ao longo do projeto, como o barco, o autocarro, o carro e o avião. Esta prática revelou-se verdadeiramente estimuladora, não só ao nível da criatividade da escolha dos locais, como também pelos argumentos apresentados pelas crianças na resolução de problemas no grupo emergentes da negociação e da vivência democrática. A negociação foi feita com base no diálogo e na discussão de opiniões com vista à tomada de decisões conjuntas.

Concluída a sua produção, o painel foi colocado no local previamente estipulado, ficando, deste modo, visível para a comunidade educativa, procurando, assim, apresentar o saber construído pelas crianças aos outros. Ao

proceder à divulgação do projeto, “revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significante” (Vasconcelos, et al., 2012, p.78). Ao verem o seu painel afixado e visível para toda a comunidade escolar, as crianças sentiram um enorme sentido de pertença face ao mesmo, sentindo, assim, o seu trabalho valorizado. Esta última fase do projeto permitiu, ainda, “evidenciar o envolvimento, a implicação e a participação ativa das crianças onde a sua voz se escutou, se ouviu quer na dimensão cognitiva, quer na emocional” (Marta, 2017, p.44) durante toda a ação.

Ao longo da conceção do projeto desenvolvido, “as crianças tiveram oportunidade de fazer os seus comentários e de avaliar/reflectir sobre o processo” (Vasconcelos, et al., 2012, p.100), desenvolvendo um trabalho colaborativo com a equipa educativa, de forma a melhorar as práticas desenvolvidas e a tornar o processo significativo para as crianças.

Para além das atividades elencadas foram, ainda, realizadas mais duas atividades relevantes e complementares ao projeto, como a Visita de um carro de Bombeiros à Escola e a pintura do espaço exterior.

Aquando do levantamento de ideias para o mapa concetual, as crianças revelaram um especial interesse em conhecer o funcionamento de um carro dos Bombeiros. Na sequência desta ideia, a díade propôs à educadora cooperante a possibilidade de uma visita a um quartel dos bombeiros, onde as crianças teriam a oportunidade de contactar mais de perto com uma realidade que lhes desperta uma grande curiosidade. Devido a essa impossibilidade, referente a níveis burocráticos e a questões de organização do estabelecimento, optou-se por trazer o carro dos Bombeiros ao contexto. Após efetuado o pedido junto da corporação local, rapidamente a visita foi confirmada e planificada em conjunto com a equipa educativa. A mesma consistiu na apresentação do vestuário e respetivos adereços utilizados pelos bombeiros nas suas diversas funções, assim como, na explicação e demonstração do funcionamento de um carro ligeiro de incêndios e respetivos equipamentos.

A visita realizou-se na zona da entrada do estabelecimento, no período da manhã. Devido à possibilidade de assistirem a esta visita apenas duas salas da Educação Pré-Escolar, optou-se por convidar as crianças da sala 4.

Num primeiro momento, foi estabelecido um pequeno diálogo com as crianças, de forma a que estas ganhassem confiança com o bombeiro, para a

colocação de possíveis dúvidas ou questões que pudessem surgir na visita. Esse diálogo inicial revelou-se um fator importante, uma vez que foi visível a existência de algum receio por parte de algumas crianças ao ver o bombeiro fardado, uma vez que associavam essa figura ao transporte de pessoas para o hospital.

No decorrer da visita, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e manipular algumas peças pertencentes aos equipamentos usados pelos bombeiros no combate aos incêndios, tendo-lhes sido explicadas quais os materiais que as compõem e as suas respectivas funções. Foi notório o entusiasmo sentido pelas crianças ao longo de toda a visita, colocando inúmeras questões acerca do trabalho desenvolvido pelos bombeiros, assim como sobre a vida dos mesmos no quartel, demonstrando já alguns conhecimentos prévios aquando da colocação dessas questões.

Durante a exploração do veículo de incêndios, as crianças tiveram a oportunidade de assistir ao toque da sirene do carro, tendo este momento sido bastante expressivo dos sentimentos que os mesmos estavam a experienciar. No carro visualizaram todo o equipamento presente, tendo sido dada a oportunidade destas manusearem e experimentarem alguns desses equipamentos. Efetivamente, é “em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Gâmbua, 2011, p. 72), desenvolvendo atividades e projetos com os adultos que a acompanham e afirmando-se “como coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 31).

Sendo o espaço exterior um local onde a criança “realiza inúmeras descobertas, encontra e brinca com outras crianças, inventa novos jogos, vive aventuras, encontra desafios, ultrapassa obstáculos/dificuldades/perigos, [e se] desafia a si mesma (Coelho et al., 2015, citado por Santos, 2017, p.20), também neste local foram criadas novas oportunidades de brincar com a pintura de dois jogos tradicionais: a macaca e o jogo do galo, abraçando o desafio lançado às estagiárias pela supervisora institucional em relação à importância do espaço exterior.

De modo a promover a imaginação da criança e fazendo uma analogia ao foguetão referido pelo G. no diálogo que resultou no ponto de partida do projeto, a macaca foi desenhada em forma de foguetão. Dando asas à criatividade e à originalidade, optou-se por atribuir um formato diferente ao jogo tradicional

daquele a que commumente se assiste. O mesmo foi desenhado no pátio exterior da instituição utilizando tinta de pavimentos exteriores.

Movida pela sua curiosidade inata, as crianças procuraram, desde logo, experimentar e explorar a nova área de jogo existente, sendo uma área bastante frequentada. Reconhecendo as potencialidades da mesma, esta permite à criança desenvolver capacidades ao nível motor, nomeadamente no que diz respeito à força muscular, ao controlo e ritmo corporal, ao equilíbrio e à coordenação motora, ao nível cognitivo, respetivamente à aquisição da noção de espaço das casinhas e da sequência numeral e do reconhecimento de figuras geométricas e ao nível social, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento das regras e da espera pela sua vez de jogar, ao desenvolvimento de estratégias de jogo e à aceitação da vitória ou da derrota, aprendendo a modelar os seus comportamentos.

No que diz respeito ao jogo do galo, o mesmo foi representado no seu formato tradicional, estando rodeado por representações das suas peças de jogo, nomeadamente X e O. Este jogo permite à criança desenvolver capacidades ao nível cognitivo, respetivamente à aquisição da noção de espaço, de linha e do reconhecimento de figuras geométricas e ao nível social, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento das regras e da espera pela sua vez de jogar, ao desenvolvimento de estratégias de jogo e à aceitação da vitória ou da derrota, tal como referido no jogo anterior.

Ao longo da PES, as crianças surgiram sempre como a fonte e o sujeito da sua aprendizagem, promovendo, desta forma, o seu desenvolvimento pessoal e a construção de diversos conhecimentos, referentes às diversas áreas e domínios de conteúdo, e de competências ao nível da autonomia e da responsabilização, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de “todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). O percurso realizado em contexto revelou-se uma etapa basilar na formação inicial da mestrandia, uma vez que deste resultaram aprendizagens profissionais, entre elas a importância de escutar a criança e o trabalho colaborativo, que em muito contribuíram para o início da construção da identidade profissional da futura docente.

Além disso, o processo desenvolvido ao longo da prática através da observação, da planificação, da ação e da reflexão, permitiram a construção de saberes mais aprofundados e consolidados, que aliados com uma constante renovação e atualização do saber pedagógico, contribuirão para um

aperfeiçoamento das ações pedagógicas e consequente melhoria das práticas desenvolvidas.

2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

À semelhança da EPE, as experiências vivenciadas no contexto do 1.º CEB proporcionaram momentos de constante aprendizagem, tendo estas se revelado verdadeiramente significativas e enriquecedoras.

Tendo por base uma perspetiva humanista de currículo, onde a escola capacita “os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira Martins et al., 2017, p.13), importa realçar que todas as práticas desenvolvidas assentaram nos interesses e necessidades do grupo, de modo “a desenvolver as suas potencialidades para a ação transformadora” (D’Antola et al., 1983, p.67), e proporcionar aos seus alunos a oportunidade de tomar decisões fundamentadas e de carácter livre acerca de questões da sociedade, dispondo estes “de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira Martins et al., 2017, p.10).

Para além disso, o ciclo observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), já abordado no capítulo II, surgiu, também como alicerce às ações orientadas, promovendo práticas autocríticas, perspetivando, desta forma, a sua transformação e o constante aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas (Coutinho et al., 2009). Considerando “a experiência como a forma privilegiada de produção de conhecimentos” (Silva, 1996, p.23), torna-se essencial a construção destes a partir de ideias previamente adquiridas pelas crianças, de forma a que estas aprendam de um modo mais significativo e através da sua própria ação. Neste sentido, a observação do grupo e o processo de reflexão assumiram-se como fundamentais ao longo do desenvolvimento das práticas, na medida em que permitiram uma maior consciencialização e um conhecimento mais aprofundado acerca do grupo, assim como das

individualidades de cada criança, permitindo uma maior adequação na escolha das estratégias, metodologias e recursos utilizados (Zabalza, 1999).

Concomitantemente, todas as ações pedagógicas desenvolvidas assentaram no paradigma socioconstrutivista (cf. capítulo I), tendo sido criadas as condições para a existência de um ambiente propício às aprendizagens dos alunos, alicerçadas numa base de segurança e de confiança. Para tal, tornou-se necessário um conhecimento aprofundado acerca de cada criança, de modo, a que as práticas criadas respeitassem cada uma delas e respondessem às suas necessidades e à grande heterogeneidade de ritmos de trabalho, moldando assim “o ensino de forma a ajudar cada aluno a tirar o máximo proveito do seu potencial e talento” (Tomlinson, 2008, p.17), com vista ao seu desenvolvimento holístico.

Neste seguimento, e considerando o desenvolvimento integral da criança, a articulação curricular assumiu um papel preponderante na prática pedagógica, na medida em que foi sistematicamente considerada ao longo da ação educativa. Podendo definir-se como uma “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (Leite, 2012, p.88), a mesma permite a construção de novos conhecimentos de forma articulada, promovendo o desenvolvimento de competências significativas, constituindo “uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p.165). Importa referir também a flexibilidade curricular, uma vez que esta deu oportunidade de mobilizar conhecimentos em situações concretas, tendo isso potenciado o desenvolvimento de competências e contribuído para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

Com base nestas linhas, foram desenvolvidas as primeiras ações no âmbito da PES, assentes num currículo de perfil humanista (DL n.º 55/2018 de 6 de julho), onde as crianças e o processo de aprendizagem assumiram um papel relevante. Apesar da referência à matriz curricular e às opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, revelou-se, ainda, um currículo confluyente no sentido da integração e articulação do domínio afetivo com o domínio cognitivo, com vista ao desenvolvimento do PASEO.

Para tal, decidiu-se tornar a aprendizagem mais significativa promovendo uma planificação articulada que desafiava a criança para a ação, que atendia aos seus conhecimentos prévios, mas também aos interesses demonstrados. Note-

se que uma aprendizagem significativa implica construção de significados (cf. capítulo I), pelo que envolve a criança no seu processo educativo, de modo, a colmatar as suas necessidades e desenvolver as suas potencialidades. Assim, os conhecimentos já adquiridos por estas foram tidos como impulsionadores de novas aprendizagens, surgindo como ponto de partida para o projeto desenvolvido ao longo da PES acerca da temática da Sustentabilidade do Planeta.

Sendo manifestado na turma cooperante um elevado nível de interesse acerca do Planeta Terra e da necessidade da sua preservação, foi considerada pelo par pedagógico, a possibilidade do desenvolvimento de um conjunto de atividades em torno desta temática. Estando o estabelecimento de ensino envolvido num projeto no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade, Eco-Escolas (cf. capítulo II), em muito contribuiu para que os alunos já possuíssem alguns conhecimentos sobre a temática, sendo já visível nos mesmos, alguma preocupação no cumprimento de algumas noções básicas da sustentabilidade: reciclagem (D.: “Existem alguns meninos no recreio que deitam lixo para o chão e não deviam de fazer isso”) e poupança de luz e de água (B.: “Quando estamos num local com luz natural, devemos desligar a luz”; M.: “Devemos tomar um duche e não encher a banheira para tomarmos banho. Assim poupamos água”).

Neste sentido, desenvolveu-se, então, uma primeira atividade intitulada “Estará o Planeta Terra a precisar da nossa ajuda?”, onde os alunos foram surpreendidos à entrada na sala com a presença de uma questão retroprojetada no quadro, acompanhada por um conjunto de imagens representativas do estado do planeta que, desde logo, despertou nas crianças uma vontade enorme de partilhar os seus conhecimentos prévios sobre esta temática. Sendo esta uma etapa crucial na aprendizagem, na medida em que, a aquisição de novos conhecimentos faz-se a partir das informações já conhecidas pelas crianças (Ausubel, 2003), estas exploraram as diversas particularidades das imagens apresentadas, através do estabelecimento de um diálogo e partilha de ideias, que em muito contribuiu para o enriquecimento da atividade. Através desta partilha, as crianças tiveram a oportunidade de colocar questões, criando a sua própria agenda de discussão, o que contribuiu para a fomentação da sua motivação natural e intrínseca (Daniel, 2008). Este momento serviu, ainda,

para dar voz às crianças, permitindo que as mesmas tivessem a oportunidade de se expressar livremente, num clima de segurança e de confiança.

Seguindo a mesma temática, realizou-se a leitura de uma notícia, o que permitiu a articulação com a área curricular de Português, acerca do Dia da Terra, comemorado nessa semana, onde era apresentado um dos grandes problemas existentes nos dias de hoje no Planeta, a perda de animais – “Dia da Terra. Planeta perdeu 40% dos animais desde 1970”. Primeiramente, ainda na etapa da pré-leitura, os alunos analisaram o título da notícia, de forma a procurar antecipar os assuntos abordados na mesma. Esta partilha de opiniões e levantamento de hipóteses permitiu ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca destas temáticas, “a fim de conseguirem realizar processos cognitivos necessários à leitura de um texto” (Teixeira, 2009, p.99). De seguida, já na segunda fase do processo de leitura, foi efetuada uma leitura silenciosa e individual da notícia, de forma a puderem realizar uma verificação lexical, ou seja, identificar as palavras desconhecidas e procurar o seu significado no dicionário, compreendendo, assim, o texto de forma mais aprofundada. O uso do dicionário em sala de aula permitiu às crianças um aprimoramento do seu vocabulário, assim como ampliou o seu conhecimento acerca “dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas” (Krieger, 2007, citado por Melo de Sousa, s.d, p.8), auxiliando, desta forma, o desenvolvimento cognitivo dos alunos. De seguida, realizou-se uma leitura modelo, por parte da docente estagiária, uma vez que se considera importante a existência de um momento em que a criança consiga ouvir ler bem e com a entoação correta o texto que está a seguir, de modo a que resulte numa melhor compreensão do mesmo e proporcione um bom modelo de leitura para o aluno (Ministério da Educação, s.d.). Posteriormente, na fase da pós-leitura, foi explicado às crianças que a tarefa seguinte consistia na exploração da informação essencial do texto informativo e na sua respetiva análise. Para tal, recorreu-se a um guião de registo simples, com uma estrutura apelativa, de forma a facilitar a sua organização e a sua compreensão.

Como estratégia de consolidação dos conteúdos abordados recorreu-se a um jogo interativo, realizado em grande grupo, o que permitiu aos alunos assimilar os conceitos num ambiente lúdico de aprendizagem (Condessa, 2009). O jogo era composto por um conjunto de questões, de índole interpretativa ou

gramatical, contendo ainda, questões matemáticas relacionadas com o texto. Importa salientar que o facto do jogo ter sido realizado com auxílio a recursos tecnológicos digitais, resultou num momento de aprendizagem mais significativo e motivador para a criança, uma vez que envolvia a sua interação, estimulava o desafio e o seu raciocínio e interatividade, contribuindo para uma maior eficiência do recurso utilizado (Salomon, 2002, citado por Flores, 2011).

Durante a exploração da notícia e através da visualização de um vídeo acerca do impacto da poluição na vida humana e no planeta (<https://www.youtube.com/watch?v=OuSdgbbvFEk&t=5s>), as crianças foram-se consciencializando para os principais problemas existentes no planeta Terra, compreendendo a necessidade urgente de uma tomada de atitude por parte do ser humano, de forma a minimizar os impactos causados pelos mesmos. Neste sentido, e de forma a dar resposta à questão: “Como posso contribuir para mudar o estado do meu Planeta?”, as crianças realizaram um levantamento das principais problemáticas e das possíveis ações a tomar para as amenizar, tendo esquematizando essas ideias numa tabela própria, previamente elaborada pela docente estagiária. Através do diálogo estabelecido com os alunos, no âmbito da Educação para a Cidadania, estes apelidaram o planeta Terra como um planeta doente, tendo identificado como principais problemáticas, questões bastante abordadas atualmente, como as alterações climáticas, a perda de habitat, a poluição, a desmatamento e o consumo excessivo de água e de energia. Para cada um desses problemas foram levantadas um conjunto de possíveis ações mobilizadoras, passíveis de ser realizadas pelo ser humano, cabendo agora a estes o papel do desenvolvimento de algumas dessas ações, pondo-as em prática e alertando a comunidade envolvente para o estado atual do planeta. Foi visível no grupo um grande interesse, assim como um elevado grau de motivação, na realização da tarefa, uma vez que as crianças sentiram uma certa curiosidade sobre a possibilidade apresentada e sobre o que iria surgir num momento seguinte. Assim sendo, a provocação sentida aquando da realização do desafio, a sua vontade intrínseca de conhecer e querer saber mais e a aplicabilidade dada ao seu trabalho na minimização de um problema real, resultou num estímulo da motivação da criança para novas aprendizagens, funcionando como um impulso para a ação, para a persistência e para o sucesso (Veríssimo, 2013).

Deste modo, e ainda referente à presente atividade, partindo das possíveis ações levantadas anteriormente, era necessário escolher quais as que a turma

pretendia ver postas em prática no seu estabelecimento de ensino. Entre as várias opções, foram eleitas pelos alunos, através de um processo democrático, três ações a pôr em prática: “não deitar lixo para o chão” (D.), “não danificar o habitat dos animais” (R.) e “plantar uma nova árvore na escola” (H.). Este processo de escolha desenvolveu-se com base num clima de diálogo e de partilha de ideias e opiniões, tendo contribuído para uma aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, criando um equilíbrio entre o conhecimento construído e o desenvolvimento de competências a serem colocadas em prática no quotidiano das crianças (Fonseca, 2000).

Depois da existência de um momento de responsabilização da turma face ao desafio da sua contribuição para o desenvolvimento sustentável do planeta, realizou-se uma atividade, de carácter individual, onde cada aluno foi convidado a refletir acerca do seu papel enquanto agente de mudança e das possíveis ações individuais ou de grupo que consideraram essenciais para uma melhoria da vida do planeta. Para tal, foi entregue aos alunos uma folha branca com a inscrição “O Planeta precisa de mim. O que posso fazer para o ajudar?”, na qual as crianças realizaram um exercício de escrita criativa. Este exercício de escrita e produção de texto permitiu aos alunos a realização de uma integração de saberes, na medida em que aliou conteúdos da área do Português com os de outras áreas disciplinares (Barbeiro & Pereira, 2007).

Na atividade referida, a organização e gestão do tempo não correspondeu àquela que teria sido previamente planificada, sendo que a atividade demorou mais tempo do que o esperado. Tendo a planificação um carácter flexivo e considerando-se a imprevisibilidade de certos acontecimentos (Zabalza, 1999), optou-se por dedicar mais tempo à presente atividade, respeitando, desta forma, a pluralidade de ritmos das diferentes crianças. Durante a realização da atividade, as crianças com NAS tiveram um acompanhamento mais personalizado, com o desenvolvimento de diferentes estratégias, de modo, a que pudessem realizar a mesma atividade que os restantes colegas, usufruindo, igualmente, de “uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13).

Sendo a área das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica e da Expressão Musical, algo que desperta um grande interesse na turma, foi recorrente a sua utilização, tanto numa vertente de transversalidade curricular como de arte pela arte. Foi nesta linha de pensamento que consistiu a atividade de expressão plástica relativa à visão do planeta, recorrendo a materiais trazidos

previamente pelos alunos. As Artes Visuais são consideradas “uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2018, p.1), assumindo como principal finalidade “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (idem). Nesta linha de ideias, os alunos foram convidados a representar a sua visão do Planeta Terra, seja ela positiva ou negativa, utilizando para tal materiais de desenho e pintura e de desperdício. Deste modo, através da manipulação e da experimentação de materiais diversificados, as crianças desenvolveram “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ministério da Educação, 2004, p.89), despertando, assim, a sua imaginação e a sua criatividade e promovendo a sua reflexão acerca das potencialidades dos diferentes materiais.

Com as produções plásticas desenvolvidas pelos alunos, assim como, com excertos dos textos produzidos por estes anteriormente, foi criado um e-book de sensibilização (https://www.storyjumper.com/book/index/72130475/5d6ce1c9d2403?fbclid=IwARosrNYicjBqG_WgS8nZkTwbqxc4wzUe2BeQMleRnhZ31ufJLq3CwkZVZo) para partilha com a restante comunidade escolar e família no blog da turma, que viria a ser criado. Desta forma, procurou-se evocar a atenção das mesmas para o estado atual do nosso planeta e sensibilizá-las para as urgentes mudanças que precisam de ser efetuadas como tentativa de reverter a situação vivida na atualidade. Os excertos dos textos que surgiam no e-book foram previamente selecionados e gravados em formato áudio, de modo, a acompanhar a ilustração e o texto presentes no livro digital. Recorrendo a uma aplicação online, gratuita, foi possível a criação de um livro em formato digital, de forma rápida e simples, aliando, o uso de ferramentas tecnológicas com a área do Português. Desta forma, verificou-se a partilha das produções das crianças com as suas famílias de uma forma agradável e expressiva, o que contribuiu para um feedback bastante positivo por parte das mesmas.

Estando as tecnologias digitais e a internet tão presentes no quotidiano da sociedade atual, torna-se essencial incluir as mesmas nas práticas desenvolvidas, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens significativas e didáticas. Sendo as TIC um elemento que desperta grande interesse no grupo,

tal como referido no capítulo II, as mesmas revelaram-se um ótimo instrumento didático, na medida em que se tornam “soluções inovadoras, úteis, actuais e transformadoras, (...) que optimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 430), proporcionando, desta forma, o desenvolvimento de competências inerentes à sua utilização.

Algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES, pertencentes ao projeto de intervenção, foram colocadas num *blog* da turma (<https://os-mestres-do-saber.webnode.pt/sobre-mim/>), criado pelo par pedagógico em modo privado, com o objetivo de partilhar com a família e valorizar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, reforçando um bom clima entre a escola e a família. Sendo a relação escola-família bastante importante para o processo educativo da criança, é necessária a existência de uma boa relação entre estes intervenientes, uma vez que “favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.111). Para além disso, através da divulgação de trabalhos no *blog*, pretendia-se dar a conhecer os trabalhos que eram desenvolvidos pelos alunos em sala de aula, na medida em que essas práticas “estimulam a construção do conhecimento (...), valorizando-os enquanto sujeitos que constroem e determinam significados” (Deliberador, 2008, p.42). Neste sentido, através deste recurso *online*, eram oferecidas às famílias “informações relevantes e de fácil leitura sobre a educação dos seus filhos” (Flores & Escola, 2009, p.83), procurando promover um melhor acompanhamento e uma maior participação destes na escola.

Ainda no âmbito das Expressões, nomeadamente na área da Expressão Musical, foi desenvolvida uma atividade que consistia na aprendizagem de uma canção relacionada com a Educação para a Sustentabilidade, intitulada de “Proteger a Natureza – Reciclagem”. A música assume, assim, um papel fundamental no desenvolvimento da identidade pessoal e social, sendo esta considerada “uma linguagem de expressão e comunicação que se dirige ao ser humano em todas as suas dimensões, desenvolvendo e cultivando o espírito, a mente e o corpo para conseguir chegar a uma educação integral e harmoniosa do indivíduo” (Arguedas, 2004, citado por Capistrán, 2016, p. 4). Num primeiro momento realizou-se apenas uma atividade de escuta ativa da canção, tendo num segundo momento sido concebida a oportunidade dos alunos criarem novas frases para a parte não cantada da música. Para tal, recorrendo à sua

criatividade, as crianças envolveram-se de forma ativa na construção da sua própria aprendizagem, trabalhando colaborativamente e respeitando sempre o outro e as suas opiniões.

A escolha da plantação da árvore como uma das medidas a concretizar no estabelecimento de ensino resultou numa das grandes motivações das crianças para as atividades que se seguiram, uma vez que, para que esta pudesse ocorrer era necessário a compreensão de alguns conceitos matemáticos, sendo visível a carência de conhecimento existente acerca das medidas de comprimento e das medidas de área, necessárias para o processo de escolha do local de plantação da árvore. Também foi notória a necessidade das crianças em conhecer de forma mais aprofundada o processo da agricultura e os produtos agrícolas dela resultantes, de modo a procederem à escolha do tipo de árvore a plantar. A contextualização das aprendizagens é essencial para que os assuntos abordados despertem motivação na criança e para que esta lhes possa atribuir um significado, tornando, assim, a aprendizagem mais participada e com sentido (Fernandes et al., 2015).

Desta forma, a noção de medida de comprimento foi inicialmente abordada com um desafio lançado por um agricultor fictício, através de um avatar que pretendia descobrir qual a medida de tecido necessária para fazer uma manta para cada um dos seus animais. Esta estratégia permite a criação de “momentos de interação avatar/crianças, numa simulação de diálogo numa única direção” (Flores, Marta & Sá, 2018, p.66), onde “lança desafios para desenvolver competências de reflexão e resolução de problemas e de atitudes de escuta e de participação” (idem, p.69). Sendo as medidas de comprimento ainda desconhecidas para os alunos, foi utilizado um vídeo da Escola Virtual onde eram explicadas as relações existentes entre as diferentes medidas de comprimento e as suas conversões, tendo sido dado a cada aluno uma tabela com as medidas e conversões, para que ficasse registado no seu caderno diário e os auxiliasse na resolução dos exercícios. Estes exercícios foram inicialmente apresentados pela docente estagiária, através de uma ficha de trabalho, tendo depois sido dada a oportunidade aos alunos de criar problemas matemáticos para serem realizados pela turma. Neste sentido, a turma foi dividida em 11 grupos de duas crianças, embora um dos grupos tivesse três, e cada um deles realizou um problema que envolvesse as medidas de comprimento, com o intuito, de desafiar os seus colegas na sua resolução. A escolha de grupos de

trabalho pequenos foi propositada, de modo, a que todos os elementos do grupo contribuíssem ativamente na tarefa proposta. Importa salientar que a elaboração dos grupos foi realizada pela tríade, tendo sido consideradas as competências das crianças, de modo a que estas se auxiliassem e desafiassem mutuamente, evidenciando uma pedagogia respeitadora dos ritmos das diferentes crianças e extremamente rica para a sua aprendizagem, resultante de um clima de tranquilidade e de felicidade. Aquando da resolução dos problemas criados pelos alunos, era notória a motivação das crianças por resolverem problemas formulados pelos seus próprios colegas, tendo sido necessário encontrar uma estratégia que permitisse a escolha da ordem de resolução dos exercícios, de forma justa e aleatória, uma vez que todos se encontravam num grau de dificuldade similar. Para tal, utilizamos uma Roleta Virtual, que escolhia os pares de forma aleatória, e que pela sua interatividade e atratividade, fomentou no grupo competências ao nível social, do saber estar e saber participar. A motivação e o envolvimento da criança na atividade revelaram-se fatores essenciais para o desenvolvimento de competências matemáticas, estimulando, assim, o seu gosto pela aprendizagem da Matemática. Tendo a mesma surgido pela contextualização de uma temática presente no quotidiano das crianças, a mesma conduziu a uma “consciencialização da sua utilidade e, por conseguinte, à construção de aprendizagens mais sólidas e significativas” (Fernandes & Ferreira, 2017, p.249).

Também no que diz respeito à agricultura, a mesma surge com grande impacto no meio envolvente, sendo, por isso, uma temática que cativa verdadeiramente o grupo de crianças. Deste modo, foram desenvolvidas um conjunto de atividades sobre a agricultura, de forma a demonstrar a utilidade das atividades agrícolas no meio que rodeia o estabelecimento de ensino, assim como, no restante país. Para além disso, com o desenvolvimento dessas práticas, pretendíamos responsabilizar os alunos face à sua ação diária, de modo a potenciar o desenvolvimento sustentável do planeta que habitam e a compreender a importância das atividades agrícolas para o bem-estar humano e do próprio Planeta Terra. Neste seguimento, desenvolveu-se uma primeira atividade que consistia num jogo sensorial. Ao chegar à sala de aulas, os alunos encontraram em cada um dos seus lugares, uma caixa com um objeto dentro, sendo que na tampa da mesma existia uma adivinha sobre o objeto que se encontrava no seu interior. Sem recorrer à abertura da caixa, os alunos eram,

então, convidados a tentar decodificar a adivinha. As adivinhas são consideradas elementos da língua portuguesa, capazes de favorecer a oralidade, devido à utilização de recursos como as rimas e as repetições de frases, contribuindo, assim, para uma melhoria ao nível da articulação das palavras. Devido ao seu carácter lúdico, as mesmas assumem-se, também, como um jogo ou um desafio que apela à motivação e à atenção da criança, desenvolvendo nestas, em muitos casos, o gosto pela leitura.

Depois de descobertos todos os elementos presentes no interior das caixas, foi criado um diálogo acerca das características comuns entre eles, tendo sido dada a oportunidade de exploração dos produtos, desenvolvendo um contacto efetivo com os mesmos. De seguida, exploraram um recurso interativo da Escola Virtual acerca da agricultura em Portugal e identificaram os principais produtos agrícolas existentes na região envolvente ao estabelecimento de ensino. Através de um mapa de conceitos foram registados os conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca destes produtos, sendo notório que as crianças já apresentavam um elevado grau de conhecimento sobre os mesmos, devido a conversas tidas com familiares ou amigos (B.: Na quinta da minha avó, há uma nogueira que dá muitas nozes na altura do outono”), (A.:A árvore que dá a azeitona é a oliveira”).

Partindo deste diálogo estabelecido com os alunos, a tríade observou o grande conhecimento que o grupo possuía sobre árvores de fruto, tendo sido este tipo de árvore o escolhido para ser plantado no estabelecimento. Aproximando-se o grande dia da plantação da árvore da turma, foi desenvolvida uma atividade musical, que consistia na aprendizagem de uma canção, intitulada de “Uma Árvore Plantar”. Num primeiro momento realizou-se apenas uma atividade de escuta ativa da canção, tendo as crianças acompanhado e cantado a sua letra, sendo que num segundo momento foram utilizados instrumentos musicais disponíveis na escola para o acompanhamento da mesma. Este acompanhamento da música com os instrumentos permitiu à criança desenvolver competências ao nível da criatividade, da expressão, da comunicação e da harmonia de espírito e corpo (Capistrán, 2016) e possibilitou à mesma o manuseamento e a experimentação de diferentes instrumentos musicais, uma vez que, a canção foi repetida algumas vezes de forma a que as crianças pudessem contactar com os vários instrumentos.

Para a plantação de uma árvore, era necessária a elaboração de uma lista de materiais necessários, tendo sido realizada a atividade “Para uma árvore plantar, que materiais vou precisar?”. Depois de definidos os materiais necessários, a turma deslocou-se até ao espaço exterior da escola, com o intuito de definir qual o local para a plantação da árvore, assim como, qual o espaço que iria ser utilizado. Através de uma discussão em grande grupo e de uma votação democrática, foi escolhido o local de plantação da árvore, sendo que através da roleta virtual, elegeu-se um aluno da turma para proceder à medição dos lados do espaço delimitado. Os valores medidos de cada um dos lados, assim como o desenho do local, foram registados numa cartolina por um par, de forma a que pudessem ser utilizados no cálculo do perímetro e da área do local.

Abordando “os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere”, resulta numa significação dos conteúdos abordados e das atividades desenvolvidas, contribuindo, deste modo, para que as crianças se sintam mais motivadas na construção do seu próprio conhecimento e que aprendam “mais [e] de forma mais profunda” (Veríssimo, 2013, p.74), através da manipulação de materiais e recursos diversificados. Desta forma, foram explorados os conceitos de perímetro e de área com os alunos, através da manipulação de objetos de medida e da visualização de um vídeo explicativo dos mesmos, tendo registado, após uma breve discussão das ideias chave, essas informações em folha própria. Numa fase seguinte, o grupo resolveu um conjunto de desafios relacionados com o cálculo do perímetro e de áreas de figuras. Importa salientar que os desafios mencionados foram realizados de uma forma progressiva, de modo a estimular o raciocínio matemático do aluno e a resultar numa compreensão mais aprofundada dos conteúdos. Os desafios propostos foram apresentados em formato digital, retroprojetados no quadro da sala, tendo sido disponibilizados, também, em papel para que os alunos pudessem efetuar os seus registos.

Definidos o valor da área e do perímetro do local escolhido pelas crianças para a plantação da sua árvore e, partindo de uma lista previamente elaborada pelas crianças, juntamente com a docente estagiária, foram escondidos pela escola os materiais necessários para a plantação da árvore, em locais escolhidos anteriormente. As crianças, em grupo, tinham a tarefa de identificar os diversos locais, recorrendo apenas a fotografias de elementos presentes na escola, no

sentido de encontrarem os objetos que lá se encontravam. Este desafio revelou-se bastante motivador para as crianças uma vez que implica movimento e estimula a sua participação ativa (cf. capítulo II), mantendo-as instigadas na realização das suas tarefas e dando a estas uma intenção real, assim como, representa um desafio para as mesmas, na medida em que as fotografias representadas não permitiam a identificação do local, à primeira vista, de forma óbvia, forçando a uma observação mais aprofundada e detalhada da mesma.

Após terem sido encontrados todos os objetos necessários, a turma dirigiu-se até ao espaço exterior da escola, de forma a poder plantar, então, a tão esperada árvore. Através da manipulação de alguns instrumentos agrícolas, como a pá e a sachola, os alunos, em pequenos grupos, iam cavando um buraco na terra, de modo a poderem cultivar a sua árvore. Era notório o entusiasmo e a motivação das crianças na realização da tarefa, uma vez que, para muitas delas era a primeira vez que estabeleciam contacto com este tipo de instrumentos. Para além disso, e de forma a que todas as crianças pudessem participar na ação, a utilização desses materiais foi realizada de forma rotativa, contribuindo, assim, para que todos os alunos tivessem um papel ativo no desenvolvimento da ação e se sentissem integrados na tarefa desenvolvida. Plantada a árvore, foi necessário proceder à sua vedação, uma vez que o local escolhido pertencia ao espaço exterior da escola, local utilizado aquando da hora do intervalo pelos alunos da EPE e do 1.º CEB, e à colocação da sua placa identificativa, que continha o seu nome, o tipo de árvore, a data da sua plantação e a identificação dos seus cuidadores. “Bela” foi o nome escolhido para a árvore plantada, tendo sido eleito através de uma votação.

Na reflexão realizada após a ação, em tríade, concluiu-se que a atividade desenvolvida resultou num momento único nas vidas das crianças, sendo bem visível nos seus rostos, aquando da concretização da atividade, a felicidade por estarem a contribuir para uma melhoria do ambiente, reconhecendo a importância e a responsabilidade de cuidar do planeta. Enquanto seres pertencentes a uma sociedade, cabe-lhes a tarefa de trabalhar “colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira Martins et al., 2017, p.27). Esta atividade espelha, também, a possibilidade de desenvolvimento no 1.º CEB de práticas dinâmicas e fora do contexto habitual de sala de aula.

No âmbito da atividade anteriormente desenvolvida, foi, ainda, realizada uma produção escrita de opinião acerca do processo de plantação da árvore no espaço exterior da escola, intitulada de “Como me senti, podendo ajudar o Planeta?”, onde as crianças foram convidadas a refletir acerca desse processo e a escrever o que sentiram aquando da sua realização. Caso pretendessem, tinham a oportunidade de ilustrar o seu texto, com recurso a materiais de desenho e de pintura existentes na sala e/ou materiais de desperdício, podendo os mesmos ser publicados no blog da turma.

A plantação da árvore, no espaço exterior da escola, assim como o blog criado foram o culminar do projeto desenvolvido com a temática da Sustentabilidade do Planeta, tendo funcionado como divulgação das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, tanto à comunidade escolar como às famílias. Esta divulgação dos trabalhos permitiu às famílias compreender que no 1.º CEB também é possível aprender de forma dinâmica, divertida, inovadora e com proximidade à realidade, construindo conhecimentos, desenvolvendo competências e atitudes que integram emoções, pensamentos e ações.

Aquando do estudo dos principais produtos agrícolas da região, sendo estes a noz e o nabo, os alunos demonstraram um grande interesse na confeção de uma receita culinária em que estes produtos fossem o elemento principal do prato. Para tal, recolheram em casa receitas, tendo sido eleita apenas uma, através de um processo democrático para ser desenvolvida na sala de aula – o bolo de nozes. Tal desafio conduziu o grupo, de forma contextualizada, à exploração de conceitos relacionados com as unidades de medidas de massa, uma vez que seria necessário saber compreender as diferentes medidas e saber efetuar pesagens de alimentos para a confeção do bolo. Depois da visualização de um vídeo explicativo do processo de pesagem dos alimentos e, já os alunos possuindo alguns conhecimentos acerca dessas medidas, realizou-se a atividade “Depois de saber pesar, um delicioso bolo estou pronto a cozinhar”. O uso de um recurso audiovisual como apoio às práticas pedagógicas resultou numa aprendizagem mais significativa, uma vez que o conhecimento do aluno sobre a temática abordada sofreu um processo de contínua elaboração e reelaboração de significados (Moreira, 2006), tornando o seu processo de aprendizagem mais consistente e aprofundado. Num momento inicial, os alunos visualizaram um vídeo de uma personagem interativa que desafiou a turma a ajudar na confeção de um bolo. Após um breve diálogo acerca do vídeo, foi entregue a cada criança

a receita do bolo de noz, de modo a que, em grande grupo, fosse analisada a sua estrutura e os elementos que a constituíam. Foi notório que a grande maioria dos alunos já tinha tido contacto com receitas no passado, demonstrando já alguns conhecimentos acerca dos seus elementos e das suas respetivas funções. Num momento seguinte, e após o registo das informações analisadas, os alunos foram confrontados com a existência de medidas diferentes em alguns dos ingredientes, sendo, por isso, necessário convertê-las todas para a unidade de medida da balança presente na sala – o quilograma. Depois de efetuadas todas as conversões e verificados todos os ingredientes necessários, era chegado o momento da confeção do bolo. Para tal, a sala foi organizada de modo a facilitar o trabalho em grupo, tendo sido criados dois grupos de alunos, realizando cada um deles a receita, de forma a dobrar a mesma no final. Cada grupo possuía os mesmos utensílios de cozinha, variando apenas na forma de bater o bolo, em que um deles batiam com auxílio de uma vara de arames e outro com uma batedeira. A utilização destes dois objetos distintos foi propositada de modo a confrontar os alunos com a presença de dois objetos tão distintos, um manual e outro elétrico, mas com a mesma função. Foi escolhido um elemento de cada grupo, que colocou o chapéu de cozinheiro e que deu início à confeção do bolo. A cada passo da receita eram substituídos os elementos dos grupos, de forma a que todos contribuíssem para o produto final.

No decorrer de todo o projeto, a articulação curricular integrou toda a ação, tendo sido através do Estudo do Meio que se promoveram situações de aprendizagem realmente holísticas para a criança. Sendo esta uma área de carácter integrador, a mesma facilita a abordagem a outras áreas curriculares (Paixão, 2015), como o Português, a Matemática e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

De modo semelhante ao percurso vivenciado na EPE, também as experiências vividas no 1.ºCEB se revelaram cruciais para a construção da identidade profissional da futura docente. Através da utilização de recursos diversificados e do desenvolvimento de práticas flexivas e articuladas, formam-se alunos mais competentes e capazes, promotores de mudança na sociedade.

REFLEXÃO FINAL

Neste momento do percurso de formação profissional de perfil duplo, considera-se fundamental a realização de uma reflexão e de uma análise retrospectiva acerca de todo o percurso pedagógico desenvolvido nos dois contextos da PES, uma vez que o mesmo potenciou à mestranda a vivência de experiências plurais em ambos os contextos, o que contribuiu, significativamente, para a aquisição de competências e valores profissionais e pessoais, determinantes para a construção da sua identidade profissional. Efetivamente, o percurso desenvolvido na formação inicial foi baseado nos objetivos da PES anteriormente elencados, proporcionando um alargamento do leque de saberes profissionais essenciais para a construção e permanente reconstrução das suas práticas.

Neste sentido, foi necessário um investimento pessoal notável e um verdadeiro comprometimento com a profissão para que fossem desenvolvidas competências investigativas e uma postura constantemente reflexiva e crítica face às ações desenvolvidas (Flores, 2014). Nesta linha de ideias, salienta-se o contributo das etapas da metodologia de IA, anteriormente referidas, que promoveram na mestranda uma atitude investigativa e reflexiva das práticas, desenvolvendo e estimulando a sua capacidade crítica e indagadora sobre a ação, servindo como base para o desenvolvimento de práticas adequadas às especificidades de cada grupo e de cada criança em particular. Destaca-se também, a importância da mobilização dos quadros teóricos e pedagógicos que foram abordados ao longo deste processo de formação, uma vez que estes contribuem para a atribuição de significado às ações desenvolvidas, melhorando conseqüentemente a qualidade das práticas realizadas (Latorre, 2008). Ademais, o envolvimento ativo na ação educativa potenciou à docente estagiária uma tomada de consciência acerca de si própria, das suas práticas e dos valores que as sustentam, conduzindo a uma gradual autodescoberta, com vista à transformação e ao aperfeiçoamento das suas ações. Para além disso, a aprendizagem pela experiência permitiu uma melhor compreensão acerca da relevância da utilização de estratégias inovadoras e de recursos lúdicos,

diversificados e apelativos como desencadeadores de aprendizagens mais prazerosas e mais significativas para as crianças (Tomlinson & Allan, 2002).

Com vista a uma educação transformadora e inovadora foram desenvolvidas ao longo da PES ações pedagógicas colaborativas, não só entre o par pedagógico, como também com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, onde foi constante a partilha de experiências e de conhecimentos e a reflexão conjunta, contribuindo para um desenvolvimento de saberes plurais, respeitando e valorizando as experiências e os conhecimentos do outro, com vista a uma co construção de competências profissionais e transformação do seu pensamento (Ponte, 2008). Com efeito, “reflectir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação” (Ribeiro, 2011, p.581), sendo possível afirmar que é num “clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, [que] todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações” (Estanqueiro, 2010, p.22) assentes no respeito, na confiança e no mútuo apoio.

Assente na experiência vivenciada ao longo da PES, a habilitação profissional para a docência nas valências da EPE e do 1.º CEB revelou-se uma mais-valia para o processo formativo da mestranda, uma vez que lhe permitiu o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos de ambos níveis educativos, contribuindo, assim, para uma maior adequação na resposta dada às transições e à continuidade educativa (Formosinho, 2016). Neste sentido, ao longo da prática educativa procurou-se respeitar as singularidades das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para que estas se possam desenvolver holisticamente, num ambiente securizante e sem ruturas (Ribeiro, Quadro-Flores & Sá, 2018), levando-as a encarar esta transição de forma natural e positiva, como uma oportunidade de crescimento. Assim, a transição deve assegurar a continuidade educativa e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 99).

Com o decorrer da ação foi possível corroborar a importância do perfil duplo, aquando da transição entre ciclos educativos, uma vez que esta se revelou um desafio para a mestranda, devido à diferença de idades que separava os grupos de crianças, sendo esta bastante significativa. Contudo, apesar da existência de alguns momentos de incertezas e receios, os mesmos foram colmatados pela

mestranda com a procura de possíveis soluções, tendo sido necessário refletir sobre e na ação, de modo, a criar estratégias e soluções adequadas. As necessidades, as dúvidas e as incertezas são obstáculos naturais de um processo de formação inicial, no entanto, quando encaradas como desafios, revelam-se como possibilidades de evolução e de desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo-lhe ultrapassar os seus medos, potenciar a sua força interior e desenvolver a sua autoconfiança.

Reconhecendo-se que na sociedade atual “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p.50), salienta-se a necessidade da continuidade do processo formativo, com vista a um aprofundamento de competências e um aprimoramento dos seus saberes profissionais ao longo da vida. Como tal, reconhecendo “a natureza inacabada e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento”(Sá-Chaves, 2005, p.5) da formação, considera-se necessário um constante envolvimento pessoal e a adoção de uma postura crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional, de modo a desenvolver e aprimorar os seus saberes profissionais (Formosinho, 2009) e, assim, transformar e renovar as suas práticas. Neste sentido, a formação deve ser tida “como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p.172), contribuindo para uma permanente atualização das suas práticas, proporcionando às crianças um ensino de maior qualidade.

Posto isto, é fundamental que cada educador ou professor do 1.º CEB possa refletir e reconhecer a sua profissão como algo gratificante, tendo a oportunidade de acompanhar e participar no desenvolvimento de cada uma das suas crianças. Como tal, a formação inicial de habilitação para a docência representa o primeiro passo de um longo caminho de construção de uma identidade profissional, que despertou na mestranda a sua autodescoberta e a sua autoavaliação, estimulando o seu crescimento profissional e pessoal. Porém, e tendo em conta que a educação e a sociedade não são estanques, é necessária uma constante atualização de saberes, de forma a dar resposta aos desafios que vão surgindo. Podemos, então, concluir que o “processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento” (Cunha, 2008, p. 121).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp.7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. (2011). Os "portfólios reflexivos" e a autonomização dos seus atores. In *Actas do Congresso Ibérico para a Autonomia, 5.º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp. 379-387). Braga: Universidade do Minho CIEd.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no Jardim de Infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M., Pereira, P., Lins, L. & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na conceção socioconstrutivista para fundamental I. *Revista Olhar Científico*, 2(1), 108-144. Disponível em <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/view/95/pdf> e acedido a 20 de agosto de 2019.
- Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.

- Borges, T. F. (2017). *A Relação Família/Jardim de Infância*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - um estudo no 1º ciclo*. Universidade Aberta: Departamento de Ciências da Educação.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Capistrán, R. (2016). La Educación Musical a Nivel Preescolar: El caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 3-11. Disponível em <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/47/33> e acessado a 4 de julho de 2019.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Condessa, C. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*. (Online). 8(22), 62-82. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536> e acessado a 4 de julho de 2019.
- Costoldi, R. & Polinarski, C. (2009). Utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *Simpósio internacional de ensino e tecnologia*, (pp. 684-69). Disponível em <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedagogicos.pdf> e acessado a 5 de julho de 2019.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-479. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.

- D'Antola et al. (1983). *Supervisão e Currículo – rumo a uma visão humanista*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Matthew Lipman e suas aplicações. In C. Leleux (org.). *Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman* (pp.32-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Deliberador, C. (2008). *A Escola enquanto espaço de incentivo e valorização de práticas pedagógicas diferenciadas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1514-8.pdf> e acessado a 4 de julho de 2019.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (52) 27-35.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. & Ferreira, A. (2017). Das conceções dos estudantes ao desenvolvimento da competência matemática: um percurso com sentido em Organização e Tratamento de Dados. *Indagatio Didactica*, (online), 9(4), 247-260. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6143> e acessado a 26 de maio de 2019.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Silva, J. & Duarte, P. (2015). Redes multiplicativas e soletos: aprendizagens matemáticas com sentido. In *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*, (pp. 250-266). Lisboa: Associação de Professores de Matemática. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/18627> e acessado a 3 de julho de 2019.

- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma Boa Prática com TIC. In Vieira & Ana (coord.). *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp.95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6333/1/ART_PaulaFlores_2011.pdf e acedido a 4 de julho de 2019.
- Flores, P. (2016). *A identidade Profissional Docente e as TIC : Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Acadêmicas.
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório*, 3(1), 77-96. Disponível em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/134/233> e acedido a 4 de julho de 2019.
- Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94> e acedido a 25 de junho de 2019.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*, (pp. 5764-5779). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/92694.pdf> e acedido a 25 de junho de 2019.
- Flores, P. Q., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia & F. Tejedor (ed.). *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp.429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In J. Raposo-

- Rivas, M. Figueira, & F. Aires (org.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6331/1/ART_FloresPAula_2015.pdf e acedido a 9 de julho de 2019.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transições entre ciclo educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81 - 106). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 48-81). Porto: Porto Editora
- Ganhão, A. R. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gardner, H. (1995). Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas. In *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garrutti, E. & Santos, S. (2004). A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da*

- FCC (Online), 4(2), 187-197. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93> e acedido a 27 de junho de 2019.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010> e acedido a 3 de julho de 2019.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (2.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2014). *A importância da consciência fonológica na escrita*. Gaia: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Lima, V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, (Online), 21(61), 421-434. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807-576220160316.pdf> e acedido a 27 de junho de 2019.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J., Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lins, S. (2003). *Transferindo conhecimento tácito: uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Lopes, A. M. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Marafon, D. & Menezes, A. (2017). A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na Educação Infantil. *Educere*. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf e acedido a 7 de julho de 2019.

- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revistas de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Disponível em <http://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260> e acedido a 3 de julho de 2019.
- Marques, R. (s.d.). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Santarém: Escola Superior de Santarém. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf e acedido a 10 de agosto de 2019.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo de Sousa, A. (s.d.). *O uso do dicionário em sala de aula*. Disponível em http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicionário%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf e acedido a 3 de julho de 2019.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação - Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 66-83. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26> e acedido a 4 de julho de 2019.
- Moreira, M. (agosto/dezembro de 2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Formação Docente*, 5(5), 11-29. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> e acedido a 10 maio de 2019.
- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula*. Brasília: Editora UnB. Disponível em https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/a_teor%C3%ADa_da_aprendizagem_significativa.pdf e acedido a 26 de agosto de 2019.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira & J. Pacheco (org.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp.61-86). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J., Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J., Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (org.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 153-173). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High-Scope. In J., Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J., Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J., Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J., Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, D. R. (2015). *A importância dos recursos pedagógicos na dinamização da hora do conto*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pinto, D. F. (2018). *A participação das crianças nos momentos de avaliação: conceções e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ponte, J. P., Brocardo, J. & Oliveira, H. (2003). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 153-180.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos> e acedido a 9 de maio de 2019.
- Queluz, A. (1983). O Currículo Centrado na Pessoa. In A., D'Antola (org.), *Supervisão e Currículo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Reis, P. R. (2008). As Narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, (online), 15 (16), 17-34. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/70619766.pdf> e acedido a 28 de outubro de 2018.
- Ribeiro, D. (2011). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. Morgado, J. Almeida, M. Moreira, M. Melo & P. Alves

- (org.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 579-589). Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R., Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 324-334). Bragança: Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como projeto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão. (org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). Gestão curricular: Fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção de conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, (online), 12(34), 94-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> e acedido a 5 de julho de 2019.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 1(71), 24-29. Disponível em <https://www.oei.es/> e acedido a 5 de julho de 2019.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *APEI: Cadernos de Educação de Infância*, (online), (93), 24-27. Disponível em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI93_24_28.pdf e acedido a 5 de julho de 2019.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão*. (vols. Cadernos didáticos, série supervisão, nº1). Aveiro: Unidade de investigação didática e tecnologia na formação de formadores da Universidade de Aveiro.

- Sabino, M. & Roque, A. (2006). *A Teoria das Inteligências Múltiplas e sua contribuição para o Ensino de Língua Italiana no contexto de uma Escola Pública*. Disponível em www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo3/ateoriadasinteligencias.pdf e acedido a 7 de julho de 2019.
- Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. d., ... Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo (pp. 49-64). Porto: Areal Editores
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, S. R., & Dau, S. (2016). A Zona de Desenvolvimento Proximal como ferramenta de trabalho didático. *Revista Profissão Docente*, (online), 16(34), 110-119. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/998> e acedido a 5 de julho de 2019.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Revista Análise Social*, XIX(77-79), 793-822. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf> e acedido a 28 de outubro de 2018.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1997). *Formação dos Professores e contextos sociais - perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora.

- Teixeira, W. B. (2009). *A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/wagnerbarrosteixeiramestrado.pdf> e acedido a 27 de agosto de 2019.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade : Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (org.), *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, M. I. Lopes da Silva & T. Vasconcelos (org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf> e acedido a 30 de outubro de 2018.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves, *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, (online), 5(1), 116-138. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf> e acedido a 28 de outubro de 2018.
- Vieira, F. & Moreira, A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Brasil: Porto Alegre.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República –Série I-A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República - Série I-A, N.º 201. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 165. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais do ensino básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Currículo.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1.ª Série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129/2018. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.
- Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos Ensinos Básico e Secundário, no ano escolar de 2017-2018.
- Despacho normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 6944-A de 19 de julho de 2018. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Direção Geral de Educação (s.d.). Aprendizagens Essenciais. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o> e acedido a 28 de agosto de 2019.

Direção Geral de Educação (2018). *1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Artística – Artes Visuais*. Aprendizagens Essenciais. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf e acedido a 7 de julho de 2019.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário Da República n.º 237/1986 – I série. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Ministério da Educação (s.d.). Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na hora da Leitura 1.º Ciclo. *Plano Nacional de Leitura*. Disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf e acedido a 4 de julho de 2019.

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

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

PAA (2018-2019). Plano Anual de Atividades do Agrupamento.

PAA VN (2018-2019). Plano Anual de Atividades do Estabelecimento de Ensino.

PEA (2017-2021). Projeto Educativo do Agrupamento.

PEI M. (2017-2018). Projeto Educativo Individual M.

PEI L. (2017-2018). Projeto Educativo Individual L.

RIA (2017-2021). Regulamento Interno do Agrupamento.

Ribeiro, D. (2018). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa Educação.

MM

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

novembro | 2019