

M

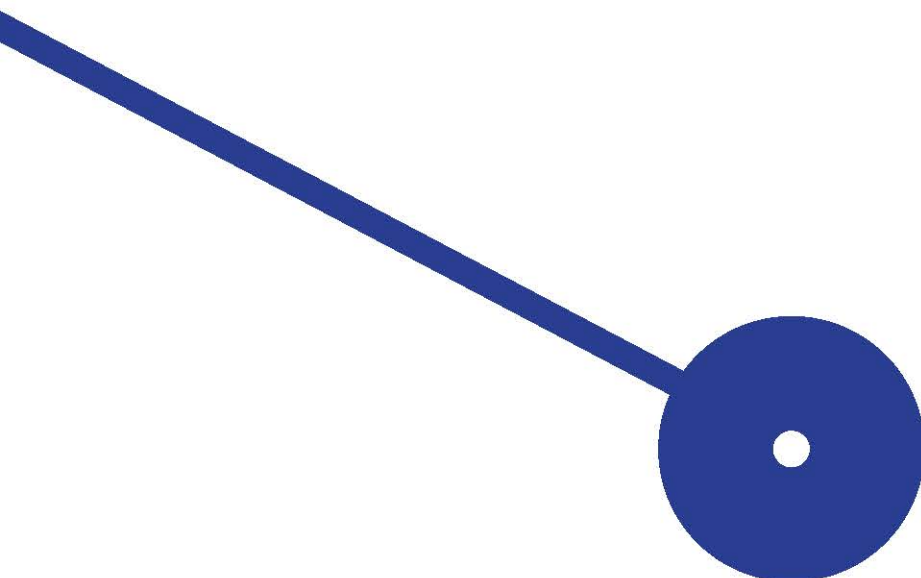
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Marlene Raquel Lopes Sousa

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marlene Raquel Lopes Sousa

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão De Oliveira Matos Dias

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marlene Raquel Lopes Sousa

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão De Oliveira Matos Dias

Porto, dezembro de 2023

Às minhas estrelinhas,
à minha mãe, que sempre acreditou no meu empenho,
ao meu avô, por iluminar sempre o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupery

O adiar de um sonho torna-se agora tão real e tão presente. Primeiro que tudo, agradecer àqueles que dão sentido a esta profissão. Às “minhas” crianças, que viveram comigo esta fase tão determinante, que me desafiaram diariamente, que me deram amor, apoio, liberdade e espontaneidade. Deram-me tudo, sem eu pedir. Sem me pedir uma única vez alguma coisa em troca. É tão fácil guardar-vos no meu coração.

À minha família, aos meus pilares... aqueles que sempre acreditaram em mim! Aqueles que aguentaram a minha ausência e compreenderam todos os não e faltas de comparência. Mas sei que me perdoam por tudo isso e sei, acima de tudo, que vamos recuperar todo este tempo perdido. Mãe, Avô... espero que estejam orgulhosos de mim! Prometi, cumpri e consegui! Estejam onde estiverem estarão certamente orgulhosos das minhas conquistas. Obrigada por serem o meu colo eterno, por serem a força e a motivação nos dias mais difíceis. Por serem o melhor que a vida me podia dar! Obrigada por me apoiarem nesta caminhada... sei que ainda preciso da vossa ajuda e prometo que, depois de tudo isto passar, vou cuidar de mim! Vocês não vão deixar que seja de outra forma!

Agradecer-vos a vocês, aos quatro, as minhas fontes de desabafo, desespero, angústia e frustração. Mas também os meus parceiros de aprendizagem. Juntos trabalhamos, questionamos, refletimos e aprendemos a ser melhores profissionais! Estou orgulhosa de cada um de nós! E agradecer-vos a todos vocês, que cabem neste coraçãozinho, por mais longe ou perto que estejam, por terem sido mais ou menos presentes durante esta fase. Não duvidem, nunca, que o vosso apoio foi fundamental para terminar este objetivo tão difícil, mas, ao mesmo tempo, tão gratificante! Obrigada pelas palavras carregadas de força, pelos discursos de motivação e por me obrigarem a viver a par desta vida de trabalhadora-estudante. Obrigada, Daniel, pela tua paz e serenidade, pelo teu respeito pelas minhas convicções e entrega a cada desafio. E obrigada a ti, minha querida Ana, por seres tudo, mas tudo, por mim e para mim! Foste a pessoa certa para estes cinco anos de luta! Foste a pessoa certa para estar lá, quando eu não podia ou conseguia estar! Fazes parte desta história! Obrigada de coração!

A todos e a todas vocês, que de alguma forma, me ajudaram no meu percurso académico, o meu mais sincero e sentido OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de alcançar o grau de Mestre, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este documento espelha todo o percurso formativo, assente na mobilização de conhecimentos teóricos, legais e práticos que contribuiram para a formação da identidade profissional de um docente de perfil duplo.

Ao longo de todo o documento é revelada a postura crítica e reflexiva da mestranda, em que foi fundamental a Metodologia de Investigação-Ação para guiar todo o processo de pesquisa, de observação, planificação, ação e reflexão. Ao longo da PES, procurou-se privilegiar práticas educativas de cariz sócio construtivista, com o intuito de construir um ambiente promotor de aprendizagens significativas. Destaca-se ainda, que todo este percurso, permitiu a construção da identidade profissional docente através da reflexão sobre, na e para a ação.

Por último, destaca-se a importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre a diáde, as supervisoras e orientadoras institucionais, os docentes cooperantes, as auxiliares, as famílias e sobretudo as crianças. Todo este trabalho contribui para que o percurso formativo ocorresse de forma mais enriquecedora. Neste sentido, e como espelhado ao longo de todo o documento, construíram-se práticas educativas contextualizadas e inovadoras, que impulsionaram o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, garantindo assim, a continuidade educativa e a construção da identidade docente, através de um perfil duplo.

Palavras-chave: Envolvimento parental; Investigação-ação; Trabalho colaborativo; Socio Construtivismo.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Educational Practice (PES) curricular unit, included in the syllabus for the second year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, with the aim of achieving a Master's degree, in accordance with Decree-Law no. 79/2014, of May 14. This document reflects the entire training path, based on the mobilization of theoretical, legal and practical knowledge that contributed to the formation of the professional identity of a dual-profile teacher.

Throughout the document, the master's student's critical and reflective stance is revealed, in which the Action Research Methodology was fundamental in guiding the entire process of research, observation, planning, action and reflection. Throughout the ESP, we tried to focus on educational practices of a socio-constructivist nature, with the aim of building an environment that promotes meaningful learning. It should also be noted that this whole process has allowed us to build a professional teaching identity through reflection on, in and for action.

Finally, I would like to highlight the importance of the cooperative and collaborative work between the dyad, the supervisors and institutional advisors, the cooperating teachers, the assistants, the families and, above all, the children. All this work contributed to a more enriching training experience. In this sense, and as reflected throughout the document, contextualized and innovative educational practices were built, which boosted the master's student's personal and professional development, thus guaranteeing educational continuity and the construction of a teaching identity, through a dual profile.

Keywords: parental involvement; action research; collaborative work; socioconstructivism.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Pilares do conhecimento	5
Tabela 2- Características do modelo pedagógico Reggio Emília	18
Tabela 3- Particularidades da rotina da educação pré-escolar	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema ilustrativo da metodologia de Investigação–Ação. Adaptado de notas de campo recolhidas nas aulas de seminário.....	33
Figura 2 – Mapa conceptual do projeto VidAnimal: A incrível viagem pela Vida animal, apresentando o que as crianças querem descobrir sobre o assunto.....	38
Figura 3 – O Avatar Dra. Alberta, que interagiu com a turma ao longo de todo o projeto de intervenção	40
Figura 4 – As crianças pesquisam, selecionam e registam a informação na folha de registo.	41
Figura 5- Cada grupo ilustra o seu cartaz com a informação que recolheu.	42
Figura 6 – Pesquisa para a realização do Guião.....	44
Figura 7 – Elaboração e apresentação dos cartazes.....	45
Figura 8 – Pesquisa da associação para adoção.....	47
Figura 9 – Registo e confeção dos bolos–reis.....	47
Figura 10 – Apresentação do teatro com recurso a fantoches à comunidade escolar.	48
Figura 11 – Sessão online e certificado de adoção.....	48
Figura 12 – Atividade experimental.....	50
Figura 13 – Atividade experimental.....	50
Figura 14 – Visita de um familiar para a construção da horta pedagógica.....	51
Figura 15 –Construção da horta pedagógica.	54
Figura 16 – Registo fotográfico do desenvolvimento da semente de girassol semeado com a família.....	54
Figura 17 – Construção das duas sementeiras.	55
Figura 18 – Registo dos elementos que nascem fora e dentro da terra.....	55
Figura 19 – Registo das crianças na tarefa da rega e criação do "Diaário das Plantações".	56
Figura 20 – Germinação de sementes de fruta.	57
Figura 21 – Sessão de leitura da história com recurso a uma televisão reciclável.....	58
Figura 22 – Registo das crianças sobre a pesquisa e criação dos trabalhos manuais sobre o pintor.....	59
Figura 23 – Registo do Atelier de "Arte da Cor".	61
Figura 24 – Registo do 2.º Atelier "Sensações e Diversões"	61

Figura 25 - Registo do conjunto de ideias para angariação de fundos para a visita à exposição do pintor.....	63
Figura 26 - Registo das crianças nos preparativos da feirinha.....	63
Figura 27 - Visita à exposição Imersiva de Vincent Van Gogh.....	65
Figura 28 - Preparação do convite para a divulgação e preparação dos intervenientes para a exploração dos ateliês.	66
Figura 29 - Atelier de "pintura de telas".....	67

LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AGE – Agrupamento de Escolas

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB- Escola Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

FUC – Ficha da Unidade Curricular

I-A- Metodologia de Investigação -Ação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatório

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEEPC – Plano Estratégico de Educação para a Cidadania

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

RI – Regulamento Interno

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO	3
1.2. SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	9
1.3. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA	14
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	21
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	21
2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	24
2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	31
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	37
3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CEB.....	37
3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	50
METAREFLEXÃO	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	79

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), desenvolveu-se o presente relatório de estágio, permitindo ambiciosamente a dupla docência, decretada no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014. Menciona-se os objetivos preconizados na Ficha da Unidade Curricular (FUC) e que foram cumpridos ao longo de toda a prática educativa, nomeadamente: a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educacional; saber pensar e agir nos contextos e responder à visão, à diversidade dos atores, numa inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, concentração e complexidade da prática docente; planear e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. Sendo que, o estágio primeiramente decorreu em contexto do 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade e num segundo momento em contexto da EPE.

Desta forma, o presente documento espelha a divulgação e reflexo de uma ação educativa que conjuga constantemente a teoria e a prática, já que essa articulação promove o desenvolvimento de uma maior autonomia, responsabilidade e reflexão sobre as práticas desenvolvidas durante a PES. Teve-se em consideração a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), uma vez que foi crucial para guiar todo o processo de pesquisa, num ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, apresentando-se assim, todo o processo investigativo e pedagógico, visando aprimorar a qualidade das práticas pedagógicas. Importa mencionar-se a importância da reflexão, não só na formação inicial de docentes, como ao longo de todo o percurso profissional, sempre com o intuito de ajustar e melhorar as práticas pedagógicas. Para além disso, ao longo da PES, o trabalho colaborativo e as relações estabelecidas, revelaram-se igualmente significativas ao longo de todo o processo formativo.

O presente relatório demonstra a importância de as crianças construírem o seu próprio conhecimento, priorizando as pedagogias e metodologias ativas de aprendizagem e de participação, como é o caso da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), com recurso a propostas educativas

transdisciplinares, dinâmicas, significativas e efetivas, promovendo assim o trabalho cooperativo. O documento está organizado em três capítulos que, por sua vez, se subdividem em subcapítulos. No que concerne ao Capítulo I, é apresentado os pressupostos teóricos e legais que alavancaram toda a prática educativa coincidente a ambos os níveis educativos e de seguida, nos subcapítulos é dado ênfase às especificidades de cada nível educativo. Relativamente ao Capítulo II, começa-se por caracterizar a instituição cooperante e os contextos de ambos os níveis educativos e numa fase seguinte apresenta-se os pressupostos teóricos da Metodologia de Investigação-Ação (I-A), articulando a teoria com a prática educativa experienciada. No Capítulo III evidencia-se algumas das ações desenvolvidas em ambos os níveis educativos, de forma articulada com o Capítulo I e Capítulo II, como forma de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e promover aprendizagens mais significativas.

Para terminar o presente documento é realizada uma metarreflexão, evidenciando as potencialidades, fragilidades, e acima de tudo, as aprendizagens que decorreram durante a PES. Para além disso, e como é realizado ao longo de todo o RE são apresentadas e fundamentadas todas as decisões e opções tomadas ao longo da PES, que contribuíram para o início de uma futura profissional da educação e que será reconstruída ao longo da prática educativa.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p.47)

O presente capítulo espelha a relevância da educação na atualidade, assim como uma abordagem às especificidades da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada. Desta forma, este capítulo subdivide-se em três subcapítulos, que apresentam os pressupostos teóricos que fundamentam a ação desenvolvida. Numa fase inicial, são referidos os paradigmas educativos comuns às duas valências, destacando-se, o perfil duplo do docente no processo educativo e de seguida, apresentar-se-á os pressupostos teóricos e legais da EPE e do 1.ºCEB.

1.1. UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação e em simultâneo a escola, são um direito universal que pretende conceder aos cidadãos as condições de fruição de uma educação que contribua para o seu pleno desenvolvimento pessoal e social (UNICEF, 2019). Neste sentido, existe cada vez mais a necessidade de se ajustar às crianças do século XXI, ou seja, é necessário que exista um novo paradigma de educação, que resgate a voz de todas as crianças e jovens enquanto atores principais dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando-os seres únicos, com direitos. (Ribeiro, 2016). A par desta questão, é fulcral referenciar a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, de 14 de outubro) que garante o direito e a equidade no acesso à educação, de modo a favorecer o desenvolvimento de cada um, através de uma igualdade de oportunidades para todos. Apesar de a escola ser para todos e todos devem ter direito a ela, é importante que esta tenha em conta a criança como um ser único, individualizado, dotado de necessidades, interesses, motivações e características próprias.

Neste sentido, e como menciona a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação é fundamental para que a nossa sociedade esteja em constante desenvolvimento, capaz de reduzir desigualdades, gerar inclusão social, desenvolvimento pessoal e profissional. A educação deve ser mais flexível e variada, tendo sempre em atenção o desenvolvimento de cada criança, isto, numa visão integradora, no qual os saberes se encontram articulados e se relacionam com o seu quotidiano. No relatório da UNESCO (1996) refere que a escola dos dias de hoje tem de permitir à criança o aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade, para além dos saberes disponíveis para o desenvolvimento dos seres humanos, como os haveres universais, abstratos e formais.

De acordo com o DL nº46/86, de 14 de outubro, o docente deve procurar dar resposta às necessidades e interesses de cada criança, com vista à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal, uma vez que cada cidadão usufrui da “liberdade de aprender e ensinar” e do direito à educação” (Decreto-Lei (DL) n.º 86/1976, de 10 de abril, artigo 73.º, alíneas 1). Para tal, é necessário que os docentes detenham “um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (Marta, 2015, p.280), pois só desta forma a criança irá reconhecer-se como sujeito ativo da sua aprendizagem, no qual questiona e procura respostas do mundo que a rodeio, enquanto desenvolve saberes, valores, competências e capacidades. Neste sentido iremos formar crianças que serão adultos capazes de resolver problemas, de inovarem, de trabalharem colaborativamente, de se reinventarem, de pensarem criticamente e autonomamente, de ser criativos e de se comunicarem. Para tal, o recurso a modelos pedagógicos de aprendizagem deve-se ter em consideração, uma vez que privilegiam a criança como agente ativo na construção e apropriação da sua própria aprendizagem e do seu próprio conhecimento. De modo que este conhecimento seja mais amplo, deverá também se ter em consideração a mobilização de conhecimentos disciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, mas também ter em consideração as habilidades sociais, emocionais, cognitivas, metacognitivas, atitudes e valores.

De modo a obter-se um ensino mais holístico considera-se essencial para a aprendizagem e para a vida futura da criança mencionar-se os quatro pilares da educação: “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a viver Juntos” e, por fim, “Aprender a Ser” (Delors et al., 1996). Apesar de se apresentar os pilares da educação faseadamente importa realçar que estes encontram-se interligados e contextualizados entre si, uma vez que vão ao encontro de uma aprendizagem centrada na criança, onde esta é construtor crítico do seu próprio conhecimento e assume-se como um ser participativo, com o intuito de se incentivar a um crescente nível de autonomia e responsabilidade. Para Delors et al (1998), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (p.89- 90). Seguidamente apresentar-se-á cada um dos pilares do conhecimento, uma vez que contribuem para um desenvolvimento de uma prática mais holística (Tabela 1):

"Aprender a Conhecer"	"Aprender a Fazer"	"Aprender a viver Juntos"	"Aprender a Ser"
- Expressam a necessidade de adquirir os instrumentos de compreensão;	- Agir sobre o meio envolvente;	- Participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;	- Ser humano ético e apto; - Vive em sociedade; - Resolve problemas; - Arranja soluções.

Tabela 1- Pilares do conhecimento

Assim, os quatro pilares da educação apresentam-se com o intuito de propiciar às crianças oportunidades de compreensão, conhecimento, comunicação, de partilha, de autonomia, de tomada de decisões e de trabalhar e cooperar com a sociedade. Neste sentido, os docentes não devem ignorar o lado pessoal e histórico de cada criança, uma vez que estas possuem experiências culturais diferentes que, como já estão interiorizadas e consciencializadas, fazem parte do modo como veem o mundo e se relacionam com o outro (Vigotsky, 1996). Para além disso, é importante que os docentes valorizem os conhecimentos prévios de cada uma das crianças, pois deste modo auxiliamos as crianças a compreender e interpretar as crenças que fazem do mundo. Ao valorizarmos estes conhecimentos prévios, iremos reconhecer a necessidade da diferenciação pedagógica, justificada pelas experiências, interesses, motivações, dificuldades e potencialidades de cada criança.

Importa mencionar, na medida do que foi referido anteriormente, os paradigmas construtivistas, onde as crianças são entendidas como "sujeitos do seu próprio desenvolvimento" (Teixeira, 1995, p.112), pelo que a sua centralidade impõe também a do processo de aprendizagem, cabendo à escola a promoção da autonomia e experiências que facilitem os modos de aprender a aprender, ou seja, as crianças não são mais consideradas "tábua rasa".

A par desta questão, importa refletir sobre as metodologias e recursos a utilizar de modo que a escola possa prestar um ensino de qualidade (Machado, 2013). Para tal, o docente deve implementar estratégias de ensino e de aprendizagem que interligam as diferentes áreas do saber, ou seja, que permitam a articulação de saberes. Através desta articulação, os profissionais de educação não podem segmentar a escola por faixas etárias, uma vez que se deve assumir a educação como um processo contínuo, para que viabilizem a articulação curricular entre as vertentes da EPE e do 1ºCEB (Zabalza, 1998). Considera-se que em ambos os níveis educativos a criança é o sujeito e agente do seu processo educativo, onde são construtores do seu próprio

desenvolvimento e aprendizagem. O papel do docente deve ser de orientador no processo de aprendizagem, deve estimular e encorajar a criança a ser ativa na construção do seu conhecimento e na resolução de problemas, tanto na EPE como no 1ºCEB.

Refletindo sobre o perfil duplo desta formação, como se consta na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986, os princípios da formação inicial de educadores e professores constitui-se na aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos, no desenvolvimento de métodos e técnicas, e também nas dimensões pessoais e sociais que integram as suas funções. Nóvoa (2009), defende que existe uma dimensão humanista na formação do profissional, ou seja, educar envolve uma capacidade de fazer a diferença, de construir a sua identidade, assumindo a responsabilidade de contribuir para a transformação de práticas, centralizando-se em problemas globais. Em suma, deve fomentar capacidades que permitam responder aos desafios colocados e não devem descurar do seu papel como profissionais qualificados, não se podem eximir da sua função enquanto responsáveis pela elaboração de ambientes favoráveis e facilitadores dessas mesmas aprendizagens e vivências. Uma estratégia que fomenta este processo é o trabalho em grupo/trabalho colaborativo uma vez que trabalhar cooperativamente se assume como um suporte para um ambiente construtivista e, por isso, a educação deve ser estruturada em termos de cooperação entre crianças, em grupos maiores ou menores, incluindo o grupo-turma, uma vez que a educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p.290), e, conseqüentemente melhora os resultados escolares ao nível dos processos de ensino, do currículo, da aprendizagem, bem como ao nível profissional, social e até mesmo pessoal dos docentes. Um ambiente construtivista de aprendizagem, segundo os autores, assenta “(...) numa metodologia de comunhão de sentimentos, objetivos e atitudes construtivistas entre alunos e de negociação e partilha de ideias (...)” que conduzem para a resolução das questões colocadas, estas que devem ser acompanhadas pelo docente (Valadares & Moreira, 2009, p. 98). O trabalho colaborativo contribui para uma interdependência positiva entre os pares, um sentido de responsabilidade comum que cada um tem de conhecer e para o qual tem de contribuir, estimular a comunicação, a confiança, a liderança, a tomada de decisões, a resolução de conflitos e acima de tudo fomentar valores e regras de cidadania que se vão traduzir em aprendizagens cooperativas (Lopes et al. 2009). Neste contexto, o feedback do docente ocorre, também, como um estímulo para a criança, fazendo-a sentir-se auxiliada, valorizada e confiante neste processo (Coll, et al., 1999), sendo que, neste, predomina o respeito mútuo e a cooperação entre todos os participantes (Fosnot, 1996). Concluindo, é neste processo interativo entre os pares que a construção do conhecimento se dá de forma significativa, esta que se alia à motivação quando se consideram os interesses das crianças nas ações, tal como evidenciado na prática educativa (Barros & Pessanha, 2010). Ao longo de toda a PES teve-se em consideração a importância das relações e interações no ambiente

educativo, não só com os docentes, mas com toda a comunidade educativa, promovendo desta forma, o desenvolvimento pessoal e social da mestranda num processo de construção de conhecimento.

De modo a não se envergar práticas pedagógicas tradicionais, ao longo da PES, adotou-se uma prática educativa com recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto, permitindo atingir diferentes finalidades. Lopes da Silva et al. (2016) defende que a implementação de projetos, por serem integradores e exigirem a mobilização de formas de saber diferentes, “promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 11). Nesse sentido, o Trabalho por Projeto é uma metodologia ativa de aprendizagem utilizada em ambos os níveis educativos, por isso importa compreender de que forma a utilização da mesma contribuirá para o desenvolvimento integral das crianças e na concretização de aprendizagens significativas. Para Vasconcelos et al. (2012), o trabalho por projeto “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (p.11) em que “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p.11). Deste modo, as metodologias de trabalho ativas, que envolvam e implicam a criança, tornam-se cada vez mais importantes, já que as mesmas fortalecem e promovem um maior desenvolvimento intelectual.

A presente metodologia foi desenvolvida por John Dewey e William Killpatrick, apresentando-se como uma abordagem e interpretação de questões e/ou problemas relevantes para as crianças, proporcionando atividades motivadoras e significativas, baseadas na pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos que permitem solucionar os problemas anteriormente definidos (Abrantes et al., 2002) e distingue-se por quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento, execução e avaliação. No que diz respeito à definição do problema, importa mencionar que as crianças estabelecem uma base de trabalho partilhada a partir das suas ideias, experiências e conhecimentos prévios relativos a um determinado tema (Katz & Chard, 1997), “educação motivada e aberta” (Rangel e Gonçalves, 2011, p.23). A fase de planificação e desenvolvimento de projeto consiste no registo das ideias sobre a temática e onde se procura responder a questões orientadoras de modo a dar resposta ao que se quer realizar. Ainda nesta fase, define-se por onde se quer começar, o que se quer descobrir e começa-se por distribuir tarefas e recursos (Katz & Chard, 1997), “educação participada e partilhada” (Rangel e Gonçalves, 2011, p.24). Durante a fase da execução as crianças procuram respostas para as informações que pretendem saber, por meio de vivências, experiências, fotografias, desenhos, textos, imagens e vídeos (Katz & Chard, 1997), “educação cooperativa e em interação” (Rangel e Gonçalves, 2011, p.24). Por fim, a última fase, destina-se à divulgação e avaliação do projeto, em que as crianças refletem sobre o que foi desenvolvido e procuram dar resposta a uma questão comum ao grupo, procedendo ainda ao

envolvimento e partilha do trabalho realizado com a comunidade educativa e com os pais (Cortês, Leite & Pacheco, 2002). Realça-se que os docentes ao utilizarem projetos para o desenvolvimento da aprendizagem devem assumir um papel de mediador e facilitador na orientação das crianças ao longo de todas as atividades e descobertas realizadas.

Outra estratégia inovadora e criativa da ação docente diz respeito à integração pedagógica das tecnologias através de avatares, uma vez que a sua utilização favorece o processo de ensino e aprendizagem. Esta personagem virtual proporciona um momento mais interativo e dinâmico aquando da proposta de desafios ou de resoluções de problemas, sendo que tirar partido destas novas tecnologias, pressupõe um maior envolvimento e uma participação mais ativa da criança na sua aprendizagem, de ambos os níveis educativos. Desse modo, e de acordo com o Quadro-Flores, Marta e Sá (2018) esta metodologia tem uma função heurística enriquecendo a tentativa exploratória e aumentando a predisposição para a descoberta. Embora, muitas vezes, o avatar seja utilizado em substituição do docente, sendo que aquele que “introduz o tema, explica as regras ou tarefas a realizar, dá instruções, antecipa conteúdos” (Quadro-Flores, Marta e Sá, 2018, p.67), refletindo “a fragilidade de uma metodologia centrada no educador/professor” (p.67), também é “promotor de um ambiente positivo na educação e do entusiasmo da criança” (67). Importa ainda referir que “O Avatar assume diferentes funções ao longo da atividade/aula de acordo com o ato pedagógico, podendo assumir um papel mais tradicional ou mais construtivista, mas em todos os momentos motiva e desafia as crianças” (Quadro-Flores, Marta e Sá, 2018, p.73), por isso, cabe ao docente organizar as diferentes funções do Avatar na e para atividade/aula, conferindo-lhe, sempre que possível, uma utilização de cariz construtivista.

Durante a PES, o envolvimento educativo com todos os intervenientes foi tido em consideração, uma vez que permitiu às famílias compreenderem e valorizarem o papel do docente e das atividades desenvolvidas. Para além disso, foram um apoio na continuidade das aprendizagens das crianças, valorizando o seu papel enquanto família, possibilitando “dar uma resposta mais global e apoiante às necessidades das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.75). Ao longo do capítulo III, será possível observar a interação escola-família. O docente ao promover uma aprendizagem holística e transdisciplinar e sendo capaz de relacionar e articular diferentes conteúdos curriculares, proporciona um momento de aprendizagem transformadores e inovadores que permitem às crianças estabelecer relações importantes e significativas, contrariando a ideia da construção de um pensamento fragmentado, tornando as práticas educativas de articulação curricular (Bonatto et al., 2012).

Refletir-se sobre educação requer que se aborde a transição entre as duas valências da EPE e do 1.º CEB, uma vez que “pressupõe sempre a separação de algo que era conhecido e,

simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido” (Tomásio, 2019, p.7), desse modo representa um processo de adaptação e de mudança para as crianças, onde são estabelecidos novos hábitos de trabalho e novas regras. Assim sendo, deve existir uma continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança que passam, essencialmente, pela construção de currículos que garantam um bom desenvolvimento entre as experiências vividas na EPE e o 1.º CEB (Rodrigues, 2005). O processo de transição pode ser eficaz e bem-sucedido se houver uma articulação entre estes dois ciclos educativos, isto é, quanto maior for a articulação entre os profissionais, os princípios, as crenças pedagógicas e as estratégias desenvolvidas nestes dois níveis de ensino, mais se tornarão integrais e contínuas as etapas transitivas vivenciadas ao longo de todo o processo educativo (Moss, 2011), ou seja, as crianças são “agentes no processo de transição, pois trazem o que aprenderam em casa e na pré-escola, e devem ser ativas na adaptação e nas respostas à transição” (Fabian, 2010, p.187).

Vasconcelos (2009) aponta que este processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB possibilita e potencia às crianças o desenvolvimento de quatro competências: a Cooperação, a capacidade da criança conseguir inserir-se num determinado grupo e ser aceite pelo mesmo; a Autoconfiança, que permite à criança afirmar-se perante o grupo escolhido e desenvolver a autonomia pessoal, as relações sociais afetivas, a responsabilidade e a superação de dificuldades pessoais; o Autocontrolo, que possibilita resistir à frustração e aumentar o poder de concentração; e, por fim, a Capacidade de Resiliência, que permite à criança lidar positivamente com a frustração, tornando-se, conseqüentemente, mais forte, mais otimista e mais criativa.

Face ao mencionado anteriormente, importa seguidamente explicar as especificidades de cada uma das valências da EPE e do 1º.CEB. Findando o presente subcapítulo realça-se todo o quadro teórico-conceitual desenvolvido que elencou e sustentou todas as ações desenvolvidas ao longo da PES.

1.2. SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente subcapítulo apresentar-se-á uma breve reflexão sobre as especificidades desenvolvidas no contexto relativamente ao 1ºCEB, tendo em consideração todas as ações desenvolvidas ao longo da PES.

Relativamente ao 1.ºCiclo importa mencionar que o sistema educativo português está organizado em 3 ciclos de ensino, com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, sendo que existe a possibilidade de entrada aos 5 anos na escola desde que perfazem os 6 até ao final do ano letivo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). De acordo com a LBSE, o 1º CEB é a primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar, sendo considerada uma etapa essencial de formação

“universal, obrigatória e gratuita”, e tem a duração de quatro anos de escolaridade abrangendo crianças com idade entre os seis e os 10 anos de idade.

O presente ensino apresenta-se como sendo global de monodocência, é organizado por turmas e por anos de escolaridade, o que traduz a um grupo de alunos à responsabilidade de apenas um professor. A abordagem de monodocência possibilita ao professor conhecer melhor cada aluno, identificando as suas necessidades, dificuldades, interesses e motivações individuais e capaz de estabelecer uma relação de confiança, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro ou seja, estabelece-se uma relação afetiva mais próxima entre o professor e as crianças, permitindo que o professor conheça individualmente cada aluno, o que facilita a adequação das práticas aos seus interesses e necessidades (Formosinho, 1998). Neste sentido, o professor titular deve proporcionar às crianças momentos de aprendizagem pela descoberta, estimulando a sua curiosidade e autonomia, ao colocá-la em contacto com novas experiências resultantes em aprendizagens significativas (Oliveira- Formosinho, 2007b; Roldão, 2003; Woods, 1999). Conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a matriz Curricular do 1.º CEB abrange várias componentes curriculares, sendo elas áreas de frequência obrigatória como: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento. Apesar de se apresentar as disciplinas de forma segregada, importa refletir que todas devem ser desenvolvidas em articulação, integrando o uso das TIC. Relativamente à articulação curricular é possível por causa da flexibilidade e autonomia que é conferida aos docentes através do Decreto-Lei nº 55/2018, no âmbito da melhoria de aprendizagens e da educação inclusiva, no qual procura-se garantir a todos as crianças a aprendizagem e o sucesso educativo, pela adequação da ação educativa através de processos de diferenciação e pela contextualização dos saberes transdisciplinares. No que concerne aos professores de apoio pedagógico, só existe em casos excecionais, para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem. No caso das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), pode haver uma colaboração entre o professor titular e um professor de educação especial.

De acordo com a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, neste ciclo de estudos, é suposto que as crianças desenvolvam conhecimentos, atitudes e competências. Neste ciclo de ensino, procura-se desenvolver questões ao nível da linguagem oral, iniciando de um modo progressivo o domínio da leitura e da escrita, bem como algumas noções “da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora”. Nesta ótica, é indiscutível a responsabilidade do professor em desenvolver um plano de estudos de maneira inclusiva, despertando nos seus alunos progressos ao nível das habilidades e conhecimentos, de uma forma contextualizada e integradora, capaz de desenvolver aprendizagens significativas. Para além disso deverá adotar uma postura de orientador e facilitador do processo de aprendizagem, atribuindo um

papel criativo e ativo na criança e na construção do seu próprio conhecimento. A par desta questão é crucial adotar-se metodologias ativas na educação, uma vez que como refere Moran (2015) “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18). Através destas metodologias rompe-se com os modelos tradicionais, promovendo, assim, uma educação libertadora, onde as crianças são os próprios sujeitos ativos do seu conhecimento, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI. Neste sentido, é fundamental estabelecer-se uma gestão curricular que se fundamente na contextualização e integração dos conhecimentos, contudo o enfoque não se deve limitar apenas aos conhecimentos, mas também ao desenvolvimento das diferentes capacidades e habilidades, tal como tem sido espalhado pela evolução do currículo.

Para além da LBSE, o 1.ºCiclo dispõe de outros documentos orientadores, que vão ao encontro do que tem sido mencionado até então, como é o caso do Perfil dos Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins et al, 2017), homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, caracterizando-se por ser uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”. Assim sendo, este documento é um documento referencial para o Sistema Educativo que define os valores, os princípios e as áreas de competências a desenvolver, trabalhando de forma interligada, procurando envolver as diferentes competências teóricas e práticas. Aliado a isso, apresentam-se as Aprendizagens Essenciais (AE) que são documentos curriculares que constituem um “referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens das crianças” (DN, nº6944-A/2018, DE 19 DE Julho). Nas AE estão expressos os conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo do desenvolvimento, continuidade e articulação educativa, tendo como intuito a progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, é importante realizar currículos orientadores para as crianças, de maneira a formar cidadãos cooperativos, inovadores, comunicadores, dinâmicos, com sentido críticos e autónomos. Atribuindo significado ao que foi mencionado anteriormente, a ação pedagógica deve ter em consideração o PASEO, as AE e os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, uma vez que permitem a flexibilização e gestão curricular.

Através de um olhar atento aos vastos documentos sobre a educação e conseqüentemente a sua análise, compreende-se que na sua maioria as ideias convergem para a carência de envolver as crianças ativamente no processo de aprendizagem. Neste sentido, é crucial promover a adoção de metodologias ativas na educação, incentivando a sua ampla utilização, uma vez que desta forma

as crianças têm a oportunidade de vivenciarem experiências ricas, ambiciosas, interativas e práticas, permitindo que construam o seu próprio conhecimento. De acordo com vários autores acredita-se que ao adotar-se estas abordagens, os docentes consigam criar um ambiente saudável para o desenvolvimento na íntegra da criança.

Seguindo esta linha de pensamento e na perspectiva de Moran (2015) a adoção de metodologias ativas na educação “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18). Desta forma, supera-se a educação tradicional, caracterizada por ser transmissiva e repetitiva, dando lugar a uma educação participativa e interventiva, por meio de atividades, jogos e projetos assentes em princípios de colaboração e cooperação. Consequentemente, o professor deverá ser facilitador e mediador nesse processo, incentivando a participação ativa das crianças, promovendo a reflexão sobre o trabalho colaborativo e oferecendo suporte técnico e pedagógico para a utilização das TIC.

O uso da tecnologia, numa era de nativos digitais, é valorizada, uma vez que as crianças conseguem de forma autónoma pesquisar informação e resoluções para dúvidas que lhes possam surgir. Sendo uma ferramenta que permite estimular as crianças para a constante procura de informação (Pires, 2009), permitindo criar um perfil de aluno “muito mais participativo, mais responsável na construção do seu saber e mais empenhado nas suas tarefas” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 721). Neste sentido recorrendo às TIC, é possível “aproximar o conteúdo de estudo com a vida cotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer as comunicações, produzir e publicar histórias, contar acontecimentos do seu cotidiano, trocar experiências como também desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita” (Souza et al., 2017 p.49). Assim, o professor deve ser capaz de articular e relacionar métodos apropriados de utilização das tecnologias, bem como desenvolver processos de integração que respondam aos desafios da diversidade, permitindo o contato e exploração de variados recursos tecnológicos como forma de resolver problemáticas. Ao longo da PES (cf. capítulo III), procurou-se recorrer às TIC, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a temática em estudo, numa perspectiva de pesquisa, recolha, seleção e análise de informação, assim como na realização de exercícios de consolidação ou produção de criações dos alunos. Para além disso, as TIC promovem um ambiente imersivo da educação.

De seguida foque-se para uma das metodologias utilizadas ao longo da PES, que será refletida no Capítulo III: Sala de Aula Invertida. A presente metodologia ativa não apresenta um método específico a ser replicado, o seu intuito é redirecionar a atenção para longe do professor e colocar a atenção na criança e na aprendizagem. Deste modo, aprender deixa de ser uma imposição

e passa a ser um desafio que as crianças exploram. Através da investigação, as crianças procuram respostas para as suas questões, utilizando diferentes meios, que numa fase posterior podem debater com a restante turma (Bergaman & Sam, 2012). Ou seja, consiste em valorizar o tempo em sala de aula destinando-o para a aprendizagem ativa de conteúdos em vez de usar o tempo de aula para transmitir a matéria. Como não existe um modelo único de inversão, o professor pode guiar atividades diversas, possibilitar que alunos trabalhem em tarefas distintas, executar projetos práticos, proporcionar trabalhos em grupos ou individual, utilizando a abordagem que melhor se ajusta a cada contexto (Bergmann & Sams, 2012, p.16).

Destacar as metodologias ativas requer que se aborde também o trabalho colaborativo e cooperativo, uma vez que são a base das diferentes metodologias, ou seja, importa focalizar também na importância da cooperação para a aprendizagem. De acordo com Bessa e Fontaine (2002, p.44) “a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão de turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior”, de modo que consigam aprender juntos e compreender que o sucesso de um grupo depende sempre do sucesso individual de cada um deles no trabalho.

No que concerne à avaliação, esta assume um papel fundamental de modo a acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de cada uma das crianças e conseqüentemente da turma, uma vez que mais do que atribuir notas e classificações, esta ferramenta deve identificar e reconhecer as necessidades e interesses de aprendizagem das crianças, para numa fase posterior promover a melhoria contínua e se necessário adaptar-se a prática pedagógica. Em suma, a avaliação não deve ser vista como um fim, mas sim como um meio para o desenvolvimento integral tanto das crianças como do professor. Seguidamente irá apresentar-se duas modalidades de avaliação descritas no decreto-Lei nº 55/2018: sumativa e formativa. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta “traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de junho, p. 2937), ou seja, tem como objetivo a classificação. Enquanto, que a avaliação formativa, refere-se à avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, assumindo-se de “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação” (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de junho, p. 2937).

A realização de práticas educativas, onde se utilizem recursos e estratégias didáticas, distintas como é o caso das atividades experimentais, uma das estratégias usadas ao longo da PES (cf. Capítulo III), permite que as crianças adquiram uma imagem concreta, constroem e assimilam conceitos que atendem fenómenos; a participação da criança em investigações reais, onde se desenvolvem conhecimento e capacidade, tendo por base o questionamento do mundo que os

rodeia e a resolução de problemas; desenvolvem as ideias e os conhecimentos prévios das crianças e permitem a realização de um trabalho prático e significativo, permitindo que as crianças sejam motivadas e nutrem interesse diferentes áreas (Galiazzi et. al., 2001).

Tendo em consideração tudo o que foi mencionado, apraz refletir-se que o papel do docente do 1.ºCEB é de facto bastante complexo e abrangente, uma vez que diariamente necessita de lidar com uma diversidade de questões e adaptar-se às inúmeras necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças. Resumidamente, o docente deve gerir o currículo conseguindo dar resposta aos interesses e necessidades de cada criança e em simultâneo, respeitar os ritmos e níveis de aprendizagem, com recurso à diferenciação pedagógica. Deve refletir as suas práticas com o intuito de melhorar o desempenho profissional, uma vez que durante a vida estamos sempre aprendendo. Para além de dar resposta aos saberes intelectuais, o docente deve propiciar momentos para a valorização dos valores e princípios das crianças de forma a desenvolver-se cidadãos responsáveis e autónomos.

1.3. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA

A Educação Pré-Escolar, é considerada a primeira etapa da educação básica, “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei-Quadro nº 5/97, 11 de fevereiro, p. 670), apesar do seu carácter facultativo. Marta (2015) menciona que a EPE é crucial, uma vez que “é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagens precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertenças” (p.33) e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e os 5/6 anos, entrada na escolaridade obrigatória. Ocorrem em estabelecimentos onde se espera a prestação de serviços direcionados para o desenvolvimento das crianças, através de atividades educativas e de apoio à família (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997). De acordo com diversos estudos, este nível educativo, torna-se determinante no início de um processo de educação que se desenvolve durante toda a vida, sendo que se constitui como um dos primeiros contactos com o mundo social. Considera-se esta etapa basilar no desenvolvimento da criança e, por conseguinte, para a formação de cidadãos ativos, democráticos e participativos. Em suma, espera-se a promoção do desenvolvimento integral da criança, através de experiências democráticas que contribuam para a compreensão do seu papel enquanto membro da sociedade (Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro de 1997).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo são apresentados os objetivos deste nível educativo: a valorização das capacidades e potencialidade de todas as crianças; promoção de experiência de

vida democráticas e da integração e participação da criança nos vários grupos sociais. A promoção do desenvolvimento da comunicação, imaginação e criatividade, bem como a ajuda na despiagem de crianças com NAS também se assinalam. Assim como, proporcionar um ambiente de segurança e bem-estar e, ainda, inculcar os mesmos hábitos de higiene e de defesa da saúde e, por fim incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças.

Neste sentido, o educador deve conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, p. 5572). De forma a obter-se qualidade na ação educativa, o educador deve ter em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador que apresenta um conjunto de diretrizes orientadoras, numa perspetiva sócio construtivista, onde a criança se desenvolve e aprende como um todo, atuando em todas as dimensões do ser em conjunto, num processo holístico. Refletindo sobre o presente documento, este oferece uma visão global, norteadora e estruturada acerca dos fundamentos basilares da infância; da relevância da intencionalidade educativa, da organização do ambiente educativo na ação docente e no desenvolvimento das crianças; das áreas de conteúdo desta etapa de ensino; e dos períodos de continuidade e transições educativas (Lopes da Silva et. al, 2016). No presente documento é mencionada a importância do ciclo de observação, planificação, ação e avaliação, com o intuito de criar uma intencionalidade educativa que se direcione aos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, é necessário realizar-se constantemente uma observação intencional das crianças e registar regularmente, através de instrumentos pedagógicos, de episódios vivenciados significativos, através do quadro de tarefas, do registo das regras de sala de aula, de fotografias, vídeos, entre outros. Seguindo esta linha de pensamento, é importante refletir-se sobre a organização da sala e o ambiente educativo e a organização do tempo. No que diz respeito à organização da sala, é fulcral que as crianças participem na estruturação e organização do seu espaço, uma vez que passam muito tempo na sala e desta forma conhecem as suas potencialidades e desenvolvem a sua autonomia e independência. Uma questão a ter também em consideração é a escolha dos materiais uma vez que, como menciona Oliveira-Formosinho (2013), acabam por ser como um segundo educador e carregados de ideologias, ou seja, os materiais devem passar por testes de versatilidade, durabilidade e qualidade. Falar de espaço requer que se aborde também o espaço exterior, uma vez que foi tido sempre em consideração durante a PES. É um espaço de oportunidades e potencialidades educativas e não devemos descurar dele. O modelo de Reggio Emilia, salienta a importância do espaço exterior como impulsionador da exploração de elementos da Natureza que podem promover experiências bastante ricas e diversificadas, sendo que para além destas, a criança pode estar exposta a situações em que lhe é possível baloiçar, escorregar, tropeçar,

saltar, entre outros (Lino, 2013). Este pode oferecer ao grupo um vasto leque de atividades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Lopes da Silva, et al., 2016), apesar de não ser utilizado muito pela Educadora cooperante. No entanto, a díade permitiu que as crianças realizassem novas descobertas, sobretudo associadas à Natureza, no espaço exterior. Comprovando-se a necessidade de explorar o espaço exterior, a díade de formação passou a realizar algumas das atividades que habitualmente se concretizam na sala, fossem executadas no exterior, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças, através de situações quotidianas e desafiantes.

Para além disso, a organização do tempo deve ser pensada e deve integrar as rotinas das crianças, ou seja, deve ser flexível de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim, no ambiente educativo verifica-se a existência de uma rotina diária previamente definida uma vez que se encontra organizada de forma a oferecer às crianças um equilíbrio de momentos que variam entre ações individuais, a pares, em pequenos grupos e em grandes grupos. No entanto importa ressaltar que esta rotina definida apresenta um carácter aberto a flexibilizações (Lino, 2013). Partindo deste carácter flexível, as rotinas diárias eram definidas num momento de partilha entre as crianças e o Educador, criando uma oportunidade para estas tomarem conhecimento da sequência de acontecimentos surgem ao longo do dia, possibilitando-lhe“(…) múltiplas oportunidades de escolha” (p.126) podendo sofrer alterações sempre que necessário, como defende o modelo High-Scope e Reggio Emilia. Presente na rotina deste grupo encontra-se por exemplo o “Acolhimento” que inclui o “Quadro de Presenças”, associados ao MEM. Este acolhimento caracteriza-se pela concentração de todas as crianças, seguida pela marcação das presenças e após este momento partilham algumas vivências, sendo que a partir destas se parte para a planificação das atividades para esse dia ou para o dia seguinte (Niza, 2013).Torna-se crucial que o educador planifique o tempo de acordo com os ritmos das crianças de forma individual, em grande grupo e pequeno grupo e também tenha em consideração que nesse momento deve “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes Silva et al., 2016, p. 15). Tal como no modelo High-Scope, as crianças têm um papel ativo na planificação do seu dia-a-dia, reconhecendo-lhe o direito de ser escutada nas decisões que lhe dizem respeito (Hohnman & weikhart,2011). O “Quadro de presenças” ajuda a criança a “(...) construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013, p.153), sendo que este como qualquer outro quadro de registo utilizados funcionam como “(...) plataforma de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático” (p.153). Partindo deste princípio, a planificação não deve ser encarada de uma forma rígida e imutável, mas sim como um apoio à prática pedagógica onde as crianças são estimuladas a participar neste processo, podendo propor, sugerir e modificar a mesma.

Relativamente ao ambiente educativo este deve apresentar-se como um facilitador de aprendizagens, capaz de promover interações e conseqüentemente, relações entre os educadores, crianças, assistentes operacionais e técnicas e com os encarregados de educação. Nesse sentido, conseguir-se-á o desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que de acordo com diversas observações em contexto, conseguiu-se averiguar que o desenvolvimento das crianças está interligado e pode ser influenciado pela organização do ambiente educativo. Importa salientar que os espaços educativos devem ser ricos e facilitadores, promotores de alegria, bem-estar e de levar a criança a gostar e a querer passar o tempo nestes, potenciando assim o envolvimento e interesse nas tarefas que realiza (Zabalza, 2017). Ao observar-se intencionalmente e criticamente sobre o espaço foi inevitável durante a PES não se refletir diariamente sobre o mesmo, já que foi necessário modificá-lo, perspetivando sempre a sua adequação à ação educativa. Destacando-se ainda a importância da observação uma vez que uma ação educativa apropriada implica, necessariamente, a observação de cada uma das crianças, de forma individual e grupal, ou seja, deve ser constante e intencional. Independentemente do modelo pedagógico presente na sala de atividades, Vasconcelos (2012, p.8) defende que “uma metodologia comum de trabalho de projeto [...], poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento”. A observação é, conseqüentemente, fundamental, quer no processo de planificação, quer na organização do ambiente educativo e na avaliação (Oliveira-Formosinho, 2002). Avaliar, em contexto de EPE, “(...) consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática”, sendo esta uma forma de conhecimento direcionada para a ação (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Assim, a avaliação é realizada de um modo formativo destacando-se a sua importância no sentido de melhorar diariamente as intervenções e, também, para se perceber o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo e de cada criança em específico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). No que concerne às interações, estas assumem um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças e podem ser observadas entre criança-criança e adulto-criança. Segundo o modelo de Reggio Emilia, a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, estando inserida num conjunto de relações e interações com os protagonistas do processo educativo: as crianças, os educadores, os pais e a comunidade (Lino, 2013). Partindo destes pressupostos, pode assumir-se que este modelo se baseia numa “Pedagogia das relações” onde o conhecimento se constrói através das interações que decorrem dentro e fora da escola, sendo que a colaboração é um ponto primordial nesta pedagogia (Lino, 2013). Assim, considera-se essencial o trabalho entre o grupo ou em pares, como forma de promover atividades de organização, estimulando as crianças a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (p.119).

Sucessivamente, o Educador reflete acerca da observação, da planificação, da ação e da avaliação atendendo às três áreas de conteúdo que se denominam por: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, estas que são consideradas âmbitos de saber com uma estrutura própria e que abrangem vários tipos de aprendizagens para além dos conhecimentos, abarcando também as “ (...) atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). Como se verifica, as OCEPE consistem num recurso de apoio ao Educador, no entanto não constituem a única referência de excelência na EPE. Assim, a adoção e desenvolvimento de Modelos Curriculares, em conjunto com as OCEPE, resulta num fator de qualidade uma vez que se conjuga a diversidade e flexibilidade das mesmas. No entanto, salienta-se que o Educador não se deve restringir a um único modelo curricular uma vez que este vai ser insuficiente para dar resposta à Educação.

Também as interações assumem um papel de extrema importância na educação, a pedagogia das relações, emergida do Loris Malaguzzi, modelo curricular de Reggio Emilia (Cf. Tabela 2), onde a construção dos conhecimentos é realizada por via das interações das crianças com os pares e com os adultos sendo que, para se expressarem as crianças recorrem às “cem linguagens” compreendida como as diversas formas de expressão (Lino, 2013, p.11).

Tabela 2- Características do modelo pedagógico Reggio Emilia

Reggio Emilia

- Papel centrado na criança;
- Interação da criança com o meio;
- Participação ativa;
- Valorização das experiências;
- Manifestação das "cem linguagens" da criança através da arte;
- Intencionalidade educativa;
- Educador/a como mediador de aprendizagens;
- Espaço Exterior como 3º educador;
- Atividades desenvolvidas com pequeno e grande grupo.

Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente e de forma a se compreender melhor a prática desenvolvida durante a PES, considera-se fulcral a apresentação e consequentemente reflexão, de uma breve revisão do modelo pedagógico Reggio Emilia, uma vez que esteve como enfoque na prática pedagógica. Como já mencionado anteriormente, invocar Reggio Emilia é proporcionar às crianças uma educação sensorial, onde exploram as “cem linguagens” e realçam o papel do envolvimento da família e da comunidade para a construção de uma criança ativa, competente e construtora da própria aprendizagem (Lino, 2007). Neste sentido, o presente modelo privilegia a escola como um espaço de partilhas, no qual se estabelecem diversas relações entre todos os intervenientes, privilegiando o falar e o ouvir, de forma que as crianças procurem e questionem o mundo. Também o ateliê é valorizado neste modelo pedagógico, no qual

se valoriza a arte como meio de expressão, ou seja, é desejado que as crianças explorem o meio e o demonstrem através das várias linguagens, com o intuito de desenvolverem competências e capacidades como é o caso da criatividade e autonomia. Tal como mencionam diversos autores nesta abordagem a pedagogia da escuta ocupa um lugar central no desenvolvimento da criança. Para além disso a pedagogia de Reggio Emília apresenta algumas características que lhe são específicas como: uma ênfase na expressão artística através das “cem” linguagens; a valorização do espaço exterior que, sendo considerado o terceiro educador, e cuidadosamente planeado e organizado, potencia uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam dentro da sala e intensifica as relações entre criança-educador-família; o desenvolvimento de um currículo contextualizado, isto é, um currículo que se desenvolve em contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos educadores, fomentando, também, o trabalho por projeto (Lino, 2013).

Para além de Reggio Emília, também ao longo da prática educativa, ancoraram-se outros modelos como é o caso da Pedagogia-em-Participação, o Movimento da Escola Moderna (MEM), Modelo Curricular High-Scope, a Pedagogia Montessori e a Metodologia de Trabalho de Projeto como já reforçado anteriormente. Contudo, e antes de justificar de que modo cada um deles estava refletido na prática educativa do contexto, importa esclarecer que não se pretende demonstrar as divergências entre os modelos, mas antes as suas similitudes e o seu contributo no desenvolvimento integral da criança. Assim sendo, importa evidenciar a criança como construtora da sua aprendizagem, tendo o educador o papel de “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, entendendo os interesses e os conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira – Formosinho & Formosinho, 2013, p.32), no sentido de promover aprendizagens significativas que privilegiam a aprendizagem e experiencial. Assim sendo, e embora todos os modelos tenham por base uma perspetiva construtivista da aprendizagem, a Pedagogia-em-Participação situa-se entre a Pedagogia de Montessori e os modelos socio construtivistas como o MEM, o High-Scope e Reggio Emília, que embora tenham por base o construtivismo, diferenciam-se da Pedagogia de Montessori, por considerarem que a interação com o Outro contribuirá para a aquisição de novas aprendizagens, seja o Outro outra criança ou o adulto. Desse modo, a Pedagogia-em-Participação pretende “cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira – Formosinho & Formosinho, 2013, p.33). Ou seja, a intencionalidade criada em torno destes quatro eixos pedagógicos-pedagogia do ser, pedagogia de laços, aprendizagem experiencial e pedagogia do significado (Oliveira – Formosinho & Formosinho, 2013) – permite desenvolver uma aprendizagem experiencial e construir significado através dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (Oliveira – Formosinho & Formosinho, 2013).

No que concerne ao Movimento da Escola Moderna, o mesmo também evidencia a criança como central no seu processo de aprendizagem, sendo que a mesma, através de um sistema de organização cooperada, de decisões do dia a dia da vida no grupo na sala de atividades, recorre a uma negociação progressiva inerente à prática democrática (Niza, 2013). Nesse sentido, é também através das normas estabelecidas da vida do grupo que “se clarificam, funcionalmente, os valores e as significações que decorrem da interação social” (Niza, 2013, p.145), sendo que é através dessa que a criança se apropria do conhecimento que integra.

Relativamente ao Modelo Curricular High-Scope importa salientar a importância dada à aprendizagem pela ação “em que se dá vez e voz à criança” (Oliveira – Formosinho, 2013, p.101). Além disso, através deste modelo pretende-se evidenciar não só a importância da organização do espaço e materiais, bem como do tempo. Sendo que o docente tem um papel fundamental na organização de todos esses momentos, já que a organização do espaço em áreas “é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança (Oliveira – Formosinho, 2013, p.85) e promove a escolha da criança.

Invocar Reggio Emilia e Montessori é promover a educação sensorial e a exploração das “cem linguagens” das crianças, respetivamente. Como já referi anteriormente sobre Reggio Emilia, para Montessori o espaço é estrategicamente organizado de forma a proporcionar e a potenciar a exploração e as aprendizagens. Evidentemente o educador tem um papel bastante importante no que se concerne a essa organização do espaço já que se pretende que o mesmo seja intencional e apelativo. Para Montessori (1957, citado por Angotti, 2007) “Os sentidos são os órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior, necessários ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo” (p.106), esclarecendo que o desenvolvimento psíquico da criança está diretamente relacionado com o desenvolvimento do movimento da mão (Montessori, 1949, p.172). Nesse sentido, na educação sensorial, através do método experimental, “a criança é reconhecida como um explorador, um pequeno cientista a observar e a desvendar o mundo” (Angotti, 2007, p.107), sendo que tanto observação, como a exploração, a manipulação e a repetição são consideradas formas fundamentais para a criança investigar e descobrir o mundo que a rodeia (Minatel, 2018), aliás “A educação dos sentidos afina a percepção das diferenças dos estímulos, por meio de exercícios repetitivos” (Montessori, 1965, citado por Angotti, 2007, p.105). Importa salientar que os modelos pedagógicos vão ao encontro do aprender holístico em que não existe compartimentação de saberes e os seus objetivos principais são “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013. p.28). Durante a PES, foram vivenciados vários momentos de aprendizagem referentes à interação social, à escuta e à valorização da participação, características inerentes aos modelos supracitados.

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

“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” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

Uma prática educativa que promove o desenvolvimento integral da criança deve conhecer e compreender os contextos onde esta se desenvolve, bem como as diferentes relações que nela se estabelecem. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro contempla uma caracterização dos contextos de estágio. Neste subcapítulo, encontra-se, primeiramente, a caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo que é apresentada uma breve caracterização do contexto de estágio, seguida da turma, do espaço, do tempo e das interações que orientam a ação educativa; num segundo momento, é apresentada a caracterização do grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (EPE) atendendo às dimensões acima referidas.

Em seguida, surge o subcapítulo referente à metodologia de investigação utilizada ao longo de toda a prática pedagógica. Releva-se a Metodologia Investigação-Ação que pressupõe um olhar crítico e reflexivo sobre a prática educativa no percurso profissional da professora estagiária.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolveu-se numa instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas da Área do Grande Porto. O território educativo em questão é um dos mais populosos do país, já que, desde sempre, ofereceu condições favoráveis à fixação da população. As atividades económicas que prevalecem neste território estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar. Este Agrupamento foi criado no ano letivo de 2003-2004 pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho, na sequência do Decreto-Lei nº 115-A de 1998 e da Lei nº 24/1999 de 22 de abril (PE). Este Agrupamento tem onze estabelecimentos de ensino com valências entre a EPE e o 3º CEB, sendo de realçar que todas, à exceção de uma, possuem as valências de 1º ciclo e Jardim de Infância. É importante destacar ainda que todos os estabelecimentos garantem Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) na EPE e Componente de Apoio à Família (CAF) no 1º ciclo.

Este Agrupamento tem como lema promover “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (PE, p. 2). Ou seja, pretende-se valorizar todas as crianças para que encontrem na escola um ambiente educativo acolhedor, promovendo, assim, o seu crescimento harmonioso e saudável. Isto resulta na sua inclusão e no desenvolvimento de competências de forma a enfrentarem e darem respostas aos desafios que a sociedade do século XXI impõe.

O Projeto Educativo deste Agrupamento foi desenvolvido tendo na sua base a conceção de educação centrada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Desse modo, pretende-se valorizar as aprendizagens das várias áreas curriculares, bem como os valores e as competências fundamentais ao ser humano. Assim, a missão deste Agrupamento passa por:

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (PE, 2021/2025, p. 3, 4).

A instituição cooperante onde foi desenvolvida a PES apresentava valência de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, organizada em dois edifícios destinados a cada uma delas. O edifício do 1º CEB estava organizado em dois andares: no andar inferior localizava-se o polivalente, a cantina, as casas de banho, uma sala de aula, uma sala das assistentes operacionais e um pavilhão; já no piso superior, encontravam-se quatro salas de aula, um elevador, casas de banho, sala dos professores e a biblioteca. No que cabe à biblioteca escolar trata-se de um espaço calmo e agradável, com bastante variedade literária. Foi possível observar durante a PES que este espaço era utilizado, para apoios individuais e também a requisição de livros, feitos todas as semanas pelas crianças do 1.º CEB especialmente à segunda-feira, sendo devolvido na sexta-feira da mesma semana.

Além disso, o contexto é composto de um espaço exterior bastante amplo subdividido em dois espaços. Assim sendo, o espaço destinado ao jardim de infância é constituído por um parque infantil que contém um escorrega, uma casinha de brincar, uma mesa de matraquilhos, pneus, uma caixa com brinquedos e uma nave construída com estagiárias de outro ano letivo. Além disso, o contexto tem um espaço destinado à jardinagem e ao cultivo da horta. Já no espaço destinado ao 1º CEB encontramos o campo de jogos de relva sintética e uma pequena horta.

O espaço exterior proporciona às crianças atividades livres enquanto estão em contacto com o mundo natural e o exploram. Foi possível observar que, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as crianças tiravam partido deste espaço para explorar os cheiros, os sons e as texturas que as rodeiam. Para além disso, as crianças de ambos os níveis educativos

tinham ao seu dispor áreas de sombra, áreas iluminadas pelo sol, relva, equipamentos lúdicos, campo de jogos, pedras, terra, plantas vivas como arbustos, flores e árvores de fruto. Para além do que já foi mencionado, o contexto é provido de vários recursos como fotocopiadora, televisão, plastificadora, retroprojektor, projetor, telefone, computadores, impressora, quadros interativos, jogos, material de motricidade, material didático para a Matemática kit de Música, kit de Expressões e de Educação Física, aspirador, aquecedores, máquina de lavar roupa, máquinas, fogão, forno elétrico, micro-ondas, frigorífico, material de desgaste e reciclável.

O horário de funcionamento da instituição cooperante era das 7h30m às 19h00m. No entanto, importa salientar que as atividades letivas de EPE funcionavam entre as 9h15 e as 15h15m, existindo ainda as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). As AAAF estão inseridas num projeto da Câmara Municipal, numa modalidade não gratuita que era dinamizada diariamente, para o acompanhamento da hora de almoço e planeamento de atividades lúdicas. Para além deste acompanhamento existia um adicional, na parte da manhã (de acolhimento), que era dinamizado entre as 7h30m e as 9h15m, apoiado por uma assistente operacional. Estas atividades eram dinamizadas numa sala anexa ao Jardim de Infância, no recreio exterior, na sala de refeições do Jardim de Infância ou no polivalente, por dois assistentes técnicos de animação sociocultural, apoiados por duas CEI (Contrato Emprego-Inserção). Já no 1º CEB, existia também a componente de apoio às famílias, designada por Componente de Apoio à Família e as AEC's que decorriam após a componente letiva, entre as 16h00m e as 17h30m, englobando a Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva e Artes.

Por fim, importa mencionar a existência de uma Associação de Pais que pretendia dinamizar atividades que fomentam a interação entre todos os intervenientes do processo educativo, dando destaque e enfoque à importância da relação entre a escola e a família.

Neste sentido, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro contempla uma caracterização dos contextos de estágio. Neste subcapítulo, encontra-se, primeiramente, a caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo que é apresentada uma breve caracterização do contexto de estágio, seguida da turma, do espaço, do tempo e das interações que orientam a ação educativa; num segundo momento, é apresentada a caracterização do grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (EPE) atendendo às dimensões acima referidas.

2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1º CEB desenvolveu-se numa turma do 2º ano de escolaridade. Era constituída por 24 crianças, sendo que uma criança entrou no mês de novembro, com idades entre os 7 e os 8 anos. Destas, treze crianças eram do género feminino e 11 do género masculino. De referir que a turma incluía duas crianças de nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade ucraniana e, ainda, uma criança de etnia cigana. É de realçar que nenhum elemento deste grupo requeria de necessidades adicionais de suporte nem de apoio pedagógico, pelo que não houve necessidade de diferenciação pedagógica ao longo das unidades de aprendizagem. Quanto à equipa educativa, esta era formada pelo professor titular, e uma professora do Projeto Fénix.

Os processos de observação direta e indireta adquirem um papel importante no processo educativo, pois, tal como afirma Foulquié (1967), estes processos permitem “considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor” (p. 715). Desde modo, a sua adaptação e utilização ao longo da presença em contexto foi fundamental para que fosse possível identificar os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem que caracterizam a turma e cada uma das crianças que a constituem. Este é um grupo que na sua generalidade é caracterizado pela sua curiosidade, criatividade e interesse pela descoberta do mundo que o rodeia, sendo recetivo a novos conteúdos e não revelando grandes dificuldades no desenvolvimento de novas aprendizagens devido à facilidade que demonstram em relacionar-se, em interagir e em envolver-se nas atividades propostas. De uma forma geral, era um grupo heterogéneo, constituído por crianças curiosas, participativas e, por vezes, competitivas. Revelavam, ainda, uma boa capacidade de aprendizagem, sendo autónomas e interessadas pelas atividades propostas ao longo do dia.

Embora não existissem grandes diferenças no que concerne aos ritmos de aprendizagem, uma criança usufruía de apoio educativo com a professora do Projeto Fénix para ultrapassar os seus receios, inseguranças e dificuldades ao nível da leitura, escrita e interpretação. Isto leva a refletir sobre as especificidades de cada contexto, e sobre a necessidade de envolver todas as crianças, ultrapassando as dificuldades que os mesmos apresentam, possibilitando a concretização de interações e estímulos positivos. O projeto Fénix é um modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado às crianças que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso” (Direção-Geral da Educação, s.d). Ou seja, permite desenvolver um ensino mais individualizado, respeitando os diferentes ritmos de cada criança, com o propósito de auxiliar a prática das crianças, confrontando-as com as suas dificuldades e fragilidades, de forma a permitir a

sua superação porque “mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade”. Os principais objetivos deste projeto eram reduzir a taxa de insucesso escolar, prevenir o abandono e absentismo escolar, promover o potencial máximo de cada aluno e fomentar o potencial máximo de cada aluno, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem.

De forma paralela, é necessário destacar o interesse e o gosto que as crianças nutrem pela realização de momentos de diálogo, dado que estes valorizam a exposição ideias e conceitos, transportando o mundo exterior para a sala de aula, proporcionando desta forma a partilha de ideias, experiências e saberes distintos, contribuindo para que estes reconheçam e valorizem o seu papel ativo e o contributo que lhes é atribuído para produção de aprendizagens plenas e significativas (Cohn, 2005). Era possível observar que as crianças da turma revelavam uma boa capacidade de aprendizagem, pelo que eram capazes de realizar, de forma autónoma e correta, as suas tarefas. A observação, que surge juntamente com a reflexão, foi decisiva para preparar ações pedagógicas que se apropriaram das especificidades das crianças e promovessem o seu bem-estar. Foi possível observar que se tratava de uma turma com grande interesse pela área de Estudo do Meio, revelando hábitos de articulação entre conteúdos com questões do mundo atual, colocando hipóteses e explorando temáticas através de questões e realizando experimentações. No âmbito da Matemática, é importante realçar o bom raciocínio lógico-matemático e o recurso ao cálculo mental deste grupo, revelando facilidade na resolução de problemas e desafios matemáticos. No que diz respeito ao português, foi possível identificar algumas dificuldades ao nível da ortografia e na produção de textos, apesar de existir um bom domínio da leitura, demonstraram muita dificuldade em ler em voz alta. A turma valoriza, ainda, momentos de aprendizagem recorrendo a metodologias de trabalho em grupo e em pares, com a utilização das TIC e da Expressão Plástica, realizando momentos de pesquisa em contexto de sala de aula ou em momentos posteriores à mesma, com a devida apresentação. Assim sendo, ao longo da PES, pretendeu-se incorporar as TIC nas unidades de aprendizagem, uma vez que melhoram “a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança das crianças e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreenderem melhor os conteúdos curriculares, nomeadamente aos que têm mais dificuldades de aprendizagem” (Quadros-Flores & Peres, 2011, p. 403). As unidades de aprendizagem “permitem uma participação efetiva da criança nas atividades realizadas”, uma vez que o “sujeito do processo e juntamente com o professor torna-se autor do seu trabalho, aproximando-se da sua realidade e necessidades” (Albuquerque, 2006, p.25).

Relativamente às interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo, é importante que haja colaboração, a fim de favorecer “a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem

como de outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001, p. 5571). Neste sentido, foi observada uma relação saudável entre as crianças, que sabem ouvir-se e respeitar-se. No que diz respeito às interações professor-aluno, é visível uma interação harmoniosa, com respeito e utilização de uma linguagem apropriada. Por outro lado, um docente desenvolve o processo de ensino tendo em consideração aspetos como a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências da criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001). É neste sentido que o docente evita longos momentos de exposição, partindo dos conhecimentos prévios das crianças e estimulando a partilha de experiências e ideias. As crianças mostram sentir confiança e segurança para participar e envolver-se nas atividades, o que é promovido, recorrentemente, em diálogos em grande grupo. Não prejudicando o êxito do processo de ensino-aprendizagem, há de uma forma controlada espaço para rir e brincar. Impera, assim, um ambiente de aprendizagem saudável, com incentivo à comunicação, reflexão e sensibilidade para com os sentimentos e preocupações das crianças. Relativamente às interações com a família, foi possível observar que é mantida uma comunicação regular com os encarregados de educação. O docente estabelece o contacto através do telemóvel ou via e-mail, sempre que necessário, e recorre, ainda, à plataforma inovar para partilhar informações. Trata-se de uma plataforma que permite a partilha do resultado de algumas atividades e o esclarecimento de questões dos encarregados de educação, possibilitando a partilha de informação para além das reuniões periódicas e formais. Por outro lado, e porque um professor deve valorizar o trabalho em equipa para o enriquecimento da sua atividade (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001), salienta-se o facto de as interações entre todo o corpo docente serem positivas, predominando a entreajuda. Para além disso, verifica-se que o professor também recorre à plataforma Google Classroom para facilitar a consolidação de conteúdos e os trabalhos para casa. Considerando todos estes registos, provenientes dos momentos de observação sistemática, nas planificações construídas pelo par pedagógico, em colaboração com o supervisor institucional, foram desde logo incluídos momentos de trabalho em cooperação e colaboração e ainda momentos constantes de debate e partilha de ideias, orientados pela díade, para que todos pudessem participar e dar a sua opinião.

No que diz respeito à organização da sala de aula e da turma, esta é ampla, acolhedora e bastante iluminada devido à receção de luz natural devido às suas grandes janelas. Trata-se de uma sala diariamente higienizada e arejada, composta por três filas de cinco mesas (de frente para o quadro), sendo atribuídos duas crianças por mesa e três crianças sozinhas. A mesa do docente encontra-se de frente para as mesas das crianças e lateralmente com o quadro interativo e o quadro de escrita, existindo ainda um armário onde são guardados manuais escolares, capas de registo e outros materiais eventualmente necessários para a concretização da aula ou para o processo de avaliação das crianças. A fim de alterar este cenário tradicional e no sentido da mobilização e adoção

de um paradigma construtivista, defensor da ideia de que as crianças constroem o seu “próprio conhecimento apoiado na resolução de problemas em colaboração com os outros” (Quadros-Flores, 2016, pp. 216-217), a disposição da sala foi sendo alterada, atendendo ao trabalho colaborativo e participativo, realizado ao longo das intervenções pedagógicas da PES. Quanto à decoração das paredes da sala, este prendia-se, essencialmente, com trabalhos realizados pelas crianças e com posters de conteúdos programáticos, provenientes do manual escolar. Este espaço encontrava-se equipado com materiais diversos, como materiais manipuláveis estruturados e não estruturados, que permitem apoiar o pensamento lógico-matemático, como é o caso do Multibase Arithmetic Blocks (MAB), os sólidos geométricos, o ábaco e a moldura do dez, entre outros materiais e recursos didáticos fundamentais para a realização de uma prática educativa inovadora que se alie ao interesse que o grupo nutre por aprendizagens lúdicas e interativas, capazes de cativar as crianças e apelar à aprendizagem em participação colaborativa e criativa (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Evidenciar, ainda, a existência de recursos tecnológicos, como o computador com acesso à internet, o quadro interativo e computadores portáteis, que proporcionaram a utilização de meios audiovisuais no processo de aprendizagem. Estes recursos eram utilizados pelo professor cooperante como um complemento aos manuais escolares, despertando nas crianças o interesse e curiosidade pela utilização das TIC, enquanto eram desenvolvidos hábitos e práticas tecnológicas essenciais no fomento de um papel ativo das crianças no seu processo individual de aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2012). Ao longo da PES, em todos os momentos e intervenções pedagógicas, de forma a variar os recursos explorados e, assim, conseguir atender a todos as crianças e às suas especificidades, foram utilizados, conjuntamente e articuladamente, materiais digitais e materiais analógicos. Através da interligação entre estes dois tipos de recursos, foi possível compreender quais os mais favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem dos elementos da turma, adequando assim a prática pedagógica ao contexto e acompanhando a evolução dos objetivos da educação atual, baseada num paradigma humanista e construtivista.

Quanto à gestão e organização do tempo, as atividades letivas iniciam às 9h prolongando-se até às 10h30m, momento destinado ao intervalo para o lanche com duração de meia hora. As aulas retomaram após o intervalo, realizando-se até às 13h, período correspondente à hora de almoço. O período da tarde retomava às 14h, prolongando-se até às 15h30m, momento de saída, em que se iniciavam as AEC's que decorreram das 16h às 17h30m. No entanto, a gestão deste tempo deve ser flexível, sendo esta uma característica fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas de articulação curricular, numa integração contínua de saberes (Leite, 2012). Desta forma, o horário correspondia às 25h semanais obrigatórias que as áreas curriculares devem fazer, tal como se encontra preconizado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, cabendo ao docente titular da turma fazer corresponder às áreas de Português e Matemática o mínimo de 7 horas

semanais e à área de Estudo do Meio o mínimo de 3 horas semanais. No decorrer da PES, compreendeu-se a existência de momentos de articulação curricular proporcionados pelo docente, no qual os docentes estagiários procuraram diversificar as estratégias e metodologias de ensino não se limitando ao uso exclusivo do manual, tentando articular com recursos diversificados.

As relações existentes na turma eram marcadas por um ambiente de respeito e inclusão por todas as crianças. Neste sentido, ao longo da PES foi possível identificar uma relação de proximidade, apoiada na confiança e amizade entre o professor cooperante e a turma, fruto do conhecimento das suas características individuais e gerais, partindo dos seus interesses e motivações para a promoção de aprendizagens significativas. Importa ainda salientar as relações estabelecidas entre docentes, nomeadamente em questões de cooperação, destacando o seu papel na partilha de estratégias de ação que permitam ultrapassar dificuldades e dar resposta às necessidades das crianças em contextos distintos. As relações estabelecidas entre crianças são caracterizadas pela amizade, entreajuda e afeto, encontrando-se sempre disponíveis para ajudar o outro na realização de tarefas e no esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem existir.

Todas as observações descritas foram alvo de reflexão por parte da formanda, em colaboração com a restante equipa educativa, de forma a objetivar planificações que atendessem às singularidades de cada criança e, conseqüentemente conduzissem a práticas construtivas e contextualizadas, capazes de impulsionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Apesar de essencial, o conhecimento e a reflexão do contexto não é suficiente para a promoção de aprendizagens com sentido. Paralelamente a estes processos, é fundamental a investigação docente contínua, ao longo de toda a ação pedagógica, tal como se evidencia no subcapítulo seguinte.

2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relativamente à caracterização do contexto do segundo semestre da PES este foi experienciado na sala 1 “Os Fantásticos”. Neste subcapítulo abordar-se-á a organização do grupo das interações do espaço dos materiais e do tempo.

Sendo que a organização do grupo é um objeto de análise fundamental para uma prática alicerçada teve-se em consideração o número e idade de crianças. O grupo era constituído por 25 crianças, 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 5 e os 6 de idade. Apraz refletir-se que o grupo sendo heterogéneo quanto à idade enriquece as interações

no grupo e acentua a sua diversidade. Importa ainda salientar que não existia crianças com necessidades adicionais de suporte.

Durante o período da PES, vivenciou-se projetos que integravam o Plano Anual de Atividades do Agrupamento e que partiam dos seus interesses e necessidades: Escola Azul “Educar para a sustentabilidade do Oceano” com objetivo de ampliar os saberes relativamente ao Oceano em nós e vice-versa. O projeto “A brincar e a Ler vamos Aprender” que tinha como intuito a promoção de competências da literacia, desenvolver o prazer interesse e motivação pela leitura.

Neste sentido, o processo contínuo de observação e escuta, assim como o registo diário dessas observações nos diferentes momentos do dia, permitiu amplificar um maior conhecimento das necessidades, interesses e aprendizagens observadas no grupo de crianças com base nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Na sua generalidade, na área de formação pessoal e social, conseguiu-se observar que o grupo era bastante autónomo e independente no que diz respeito às rotinas, higiene pessoal, refeições e brincadeiras livres. Contudo apresentavam dificuldade no cumprimento das regras básicas do quotidiano, em gerir autonomamente os conflitos, em trabalhar em equipa, em expressar a sua opinião e em escutar/respeitar a opinião do outro.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, ao Domínio da Educação Artística, o grupo demonstrava bastante entusiasmo e interesse pelo mesmo, principalmente em explorar e utilizar nas suas produções diferentes técnicas de expressão- pintura, desenho e modelagem. Por outro lado, era notável a dificuldade nas dobragens e no manuseamento da tesoura. No subdomínio do jogo dramático, o grupo era muito imaginativo e criativo, designadamente ao nível do jogo dramático e projetos de teatro, visível na área da casinha e do faz-de-conta. No que concerne, ao subdomínio da música e da dança, o grupo demonstrava interesse nos momentos de representação de canções e exploração da música através da dança e do corpo. No Domínio da Educação Física, o grupo demonstrava prazer no jogo lúdico em equipa, contudo observava-se algumas fragilidades em controlar alguns movimentos de perícias e manipulações, em reconhecer noções de lateralidade, nomeadamente a esquerda e a direita, dificuldades em seguir orientações e no controlo e na agilidade motora.

No que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo de crianças apresentava uma linguagem expressiva clara, com alguma riqueza de vocabulário e correta construção frásica. Contudo, verificou-se um número significativo de crianças que apesar de possuírem vocabulário adequado à sua faixa etária, faziam omissões, distorções e/ou substituições dos sons da fala. Demonstravam interesse em escutar e reproduzir histórias, compreendiam mensagens orais e expressavam as suas ideias e sentimentos sem grande dificuldade. Interessavam-se também pela exploração lúdica da linguagem, nomeadamente na

exploração de lengalengas, rimas e novos sons e palavras e nos jogos de consciência fonológica. Finalizando, no domínio da matemática, o grupo revelava bastante interesse por ações de culinária e curiosidade por desafios matemáticos, no entanto, algumas crianças demonstraram fragilidades na resolução de problemas do quotidiano envolvendo pequenas quantidades com recurso à adição e subtração. Na Área do Conhecimento do Mundo, um dos interesses notórios foi pelo contacto com a natureza, valorizando deste modo o espaço exterior como ambiente educativo, adotando atitudes sustentáveis face à preservação do meio ambiente.

No que concerne às relações entre os díspares atores educativos, realçam-se: entre a equipa educativa, entre o adulto e as crianças, entre as crianças e entre a equipa educativa e as famílias. A equipa educativa era composta pela educadora de infância, pela assistente operacional e pela assistente técnica. A relação de proximidade entre todos os atores educativos era iminente, uma vez que criava um ambiente seguro e agradável para todas as crianças. Entre si, o grupo mantinha uma relação de respeito, saudável, de respeito e entreajuda, assim como a relação da educadora de infância com o grupo, era de total empatia, confiança, atenção e total disponibilidade, valorizando todas as crianças como agentes únicos. Através destas interações constatou-se que na sala de atividades o ambiente de autonomia e democracia reinava. Importa ainda realçar as interações de parceria com a família, uma vez que durante toda a PES, existiu esse cuidado e disponibilidade de modo a permitir à criança e ao grupo “construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações”. (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2023, p.10)

Atendendo à caracterização do espaço educativo e dos materiais, salienta-se a existência de duas salas da EPE, casas de banho comuns e cabides adaptados ao tamanho das crianças, possibilitando o seu manuseio sempre que necessário; no interior da sala existiam duas paredes envidraçadas permitindo o contacto e observação com o espaço exterior bem como a entrada de luz natural. A sala estava organizada em áreas de interesse, que se encontravam localizadas nos cantos, de modo que as crianças se deslocam livremente pela sala, respeitando o número máximo de crianças por área: biblioteca, casinha, jogos de construção, jogos de mesa, ciências e expressões. Os materiais disponíveis na sala eram muito diversificados, e encontravam-se de fácil acesso e visíveis, desenvolvendo assim, os interesses e curiosidade das crianças. Realça-se que, as seleções dos diferentes materiais passaram por critérios de funcionalidade, segurança, qualidade e versatilidade. Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, importa mencionar que a mesma é influenciada pelos pressupostos teóricos dos vários diferentes modelos pedagógicos, uma vez que a educadora cooperante não se regia unicamente por um modelo, com o intuito de responder às necessidades e interesses do grupo. Neste sentido, observaram-se os seguintes modelos pedagógicos: Reggio Emília, na realização das tarefas em grupo, e na utilização dos materiais naturais existente no espaço exterior; modelo High-Scope constatou-se no cumprimento

das rotinas existentes na sala do JI, nos momento de reflexão e partilha no final das brincadeiras; Movimento da Escola Moderna (MEM) verificando-se principalmente no período do acolhimento, pela existência de regras reguladoras do grupo e pelas reflexões semanais; O modelo da pedagogia-em-participação na dinamização de atividades conjuntas com a escola e com as famílias, e na experimentação espontânea das crianças (cf. Capítulo I).

Refletindo sobre a organização do tempo, reflete-se que se devem promover momentos que emergem dos interesses das crianças e que tenham em conta a necessidade de individualidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) e individual. O tempo era flexível e contemplava-se consoante os interesses do grupo, contudo, evidencia-se algumas rotinas que existiam na sala e enfatiza-se as suas particularidades na tabela seguinte:

Tabela 3- Particularidades da rotina da educação pré-escolar

9h às 10:30h	Cumprimento caloroso; Colocação das presenças; Canta-se os "bons dias"; Eleição do representante de sala; Atividades propostas.
11h às 12h 13:15h	Atividades propostas direcionadas ou escolha da área de interesse que pretende explorar;
às 15:15h	Cantam-se as "boas tardes"; Atividades propostas direcionadas por escolha da área de interesse que pretende explorar.

Como já mencionado anteriormente, a organização do tempo era de carácter flexível, de modo a dar resposta às necessidades e interesses de cada criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Neste sentido, reflete-se que durante a PES foram desenvolvidas inúmeras aprendizagens, nomeadamente à capacidade de interligar a teoria com a prática, a aprimorar a capacidade de observação, constatando-se que a familiarização com o contexto e as reflexões constantes sobre a prática foram deveras importantes para o conhecimento do contexto da EPE.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Um profissional de educação deve estar em constante formação e desenvolvimento e deve, "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 nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571), refletir sobre as suas práticas. Ou seja, deve assumir uma função de ensinar e fazer aprender que requer a realização de investigações, de conhecimento científico, a pesquisa constante, a reflexão, a colaboração e desenvolvimento com todos os agentes educativos. Assim sendo, ao longo do desenvolvimento da PES houve uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (I-A). Na I-A existe uma articulação constante entre a teoria e a prática educativa, havendo, portanto, uma reflexão contínua.

Neste sentido, ao longo deste subcapítulo será apresentada uma abordagem à metodologia de investigação utilizada ao longo da PES, sendo esta a metodologia de investigação-ação, que se encontra diretamente ligada com a aproximação e envolvimento no meio educativo. Assim, reconhece-se que a investigação-ação é uma metodologia que valoriza a prática e que a assume como elemento principal, sendo necessário entender que a investigação, aliada ao pensamento crítico, num determinado contexto prático, promove diversas problemáticas, questões e incertezas que devem ser refletidas. É com esta capacidade de refletir que é possível reconhecer problemas, emergindo um pensamento e uma prática reflexiva, necessários para aceitar desafios e processos do quotidiano profissional, mantendo uma formação docente contínua (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro).

A expressão “investigação-ação” surgiu em 1944 com Kurt Lewin, com trabalhos ligados a mudanças de atitudes e de conduta (Cardoso, 2014). Não tardou até este termo chegar à educação. A mesma autora refere, ainda, que, até hoje, existem três noções fundamentais que perduram: a importância das decisões de grupo, o compromisso com a melhoria de uma situação e a necessidade do envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação. No entanto, coloca-se a questão sobre o que é a I-A. Coutinho et al. (2009) explicam que é difícil encontrar apenas uma definição para este conceito. Nesse sentido elenca algumas possibilidades citando vários autores (Coutinho et al., 2009): Elliot (1993), este autor define a I-A como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; Lomax (1990) define a I-A como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria; Watts (1985) refere que a I-A é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação, ou mudança, e investigação, ou compreensão, ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Os mesmos autores referem, ainda, que o que melhor caracteriza e identifica a I-A é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, ou seja, pretende-se que o investigador realize e promova mudanças nos contextos em que se encontra.

A I-A desenvolve-se de forma dinâmica (Figura 1) e engloba quatro fases, a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões, permitindo aos investigadores-atores uma reflexão e avaliação constante da prática e sobre a prática (Kemmis, 2007).

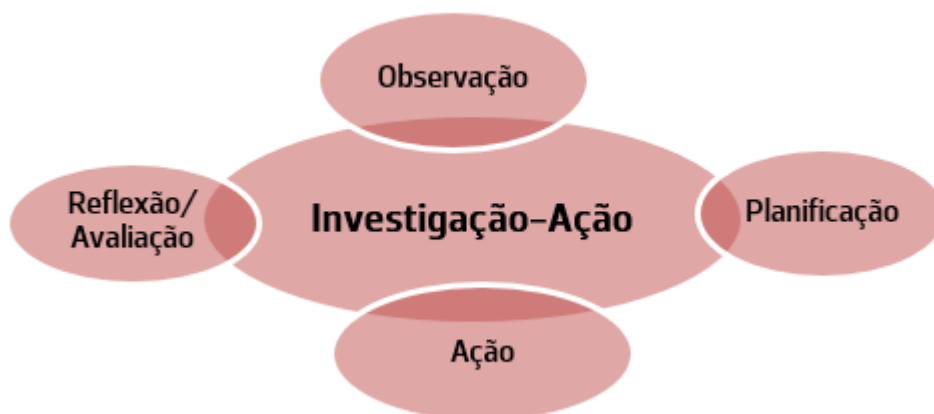


Figura 1 – Esquema ilustrativo da metodologia de Investigação-Ação. Adaptado de notas de campo recolhidas nas aulas de seminário.

Assim sendo, para ser possível o conhecimento do ambiente e a sua intervenção de modo fundamentado, é necessário saber observar (Estrela, 1984). A observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008). É através dela que é possível ser caracterizada a situação educativa à qual o profissional terá de fazer face a cada momento e identificar o problema principal que vai investigar (identificação da ideia inicial) (Elliot, 1993 como citado em Coutinho et al., 2009). Relativamente ao processo de observação que atravessou a PES, evidencia-se o seu cariz direto, participativo, sistemático e intencional (Estrela 1984). Assumiu-se de extrema importância na primeira fase da PES, tendo como principal intenção o conhecimento do contexto, o conhecimento dos diferentes intervenientes no processo educativo, bem como as múltiplas interações que nele se estabeleceram. As notas de campo, a grelha de observação direta e ainda os registos fotográficos, foram alguns dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados provenientes da observação quotidiana em contexto. Todos estes registos foram, posteriormente, transportados para o diário de formação, uma vez que este se apresenta como uma técnica narrativa que permite recolher “observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (Fonseca, 2012). O registo pós observação é essencial, pois permite “contextualizar o que foi observado e situar essas mesmas informações no tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

De seguida, a planificação é uma fase essencial na prática pedagógica, já que é a base das práticas quotidianas do docente no contexto. É importante salientar que a qualquer planificação antecede uma reflexão cuidada e sustentada, que apoia o educador acerca das intenções educativas e da adequabilidade ao alvo. Este deve ter em atenção o carácter dinâmico e flexível da planificação, deixando margem de liberdade para intervenções espontâneas, situações e experiências de aprendizagem emergentes (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Pelo descrito,

conforme recomenda Zabalza (1998), as planificações não se devem cingir a planos rígidos onde tudo é fechado e previsto, mas sim deixar espaço de manobra para improvisar e incluir atividades, que apesar de não previstas antecipadamente, podem-se apresentar como excelentes oportunidades de aprendizagem. Transpondo toda esta visão para as planificações concretizadas ao longo da PES, estas foram realizadas, semanalmente, fruto da observação e reflexão contínua, permitindo a articulação entre diferentes atividades, temáticas e áreas curriculares, resultando no desenvolvimento de uma prática plena de sentido e significado que se revelou fundamental na construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). A concretização das planificações e definição dos momentos e atividades, exigiu uma reflexão e análise dos interesses individuais e coletivos do grupo, que se revelaram em constante atualização. Importante ainda referir e valorizar o feedback recebido ao longo das planificações, tanto por parte dos docentes cooperantes como pelas supervisoras institucionais, uma vez que possibilitaram ultrapassar dificuldades e contribuíram para a construção de ações pedagógicas diferenciadas, ricas em intencionalidade e inclusivas.

A dinamização do plano de ação procurou sempre a articulação entre a teoria e a prática. Em todos os momentos de ação ocorridos na PES, para além de dinamizadas as propostas pedagógicas previamente planificadas, procurou-se dar espaço e voz às crianças. Durante o processo de escuta estas expunham as suas intenções e as suas sugestões (Oliveira- Formosinho, 2013). Salienta-se que estes momentos de diálogo e partilha de opiniões são fundamentais porque promovem a emergência de novas experiências pedagógicas e novos projetos, num ambiente de autoria.

Após a ação, inevitavelmente, segue-se o momento de reflexão sobre a ação. Nesse processo, o docente questiona-se acerca do que as crianças “experienciaram e aprenderam” e analisa se o que foi planeado correspondeu ao que era pretendido e como pode ser melhorado em práticas futuras (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Desta forma, o momento da ação representa a concretização das atividades planeadas, tendo por base os diferentes ritmos de aprendizagem da turma, recorrendo a diversas estratégias pedagógicas que permitissem uma aprendizagem significativa a todas as crianças. Torna-se importante referir que o par pedagógico procurou proporcionar um vasto conjunto de ações, de forma a promover aprendizagens que partissem do interesse e curiosidade das crianças.

Na metodologia de investigação descrita, a reflexão sobre os resultados obtidos serve como ponto de partida para uma nova sequência de ciclos similares obtidos através da reformulação da prática anterior (Coutinho et al., 2009). Contudo, é importante salientar que a reflexão não se deve cingir apenas aos momentos após-ação, mas deve ocorrer em todos os momentos. Desta forma, e como já foi referido anteriormente, o docente deve realizar uma prática

reflexiva, avaliar as suas práticas e acima de tudo, questioná-las: O que ensinar? Como ensinar? O que está a correr bem? O que posso melhorar? O que falhou? O que tem de ser alterado? patenteando novos caminhos, construindo e concretizando soluções para os problemas detetados. De acordo com Shön (1987), citado por Oliveira & Serrazina (2002), podem distinguir-se três tipos de reflexão. A reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos são essencialmente “reativos” e separam-se apenas pelo momento em que ocorrem. Enquanto o primeiro modo de reflexão ocorre durante a prática e permite reajustes momentâneos no plano de modo a dar resposta aos imprevistos, o segundo ocorre depois do acontecimento, quando é “revisto fora do seu cenário” (p.3). Isto é, a reflexão na ação surgiu através dos guiões de pré-observação, e as planificações que permitiram prever, planear situações, delineando-as e definindo estratégias, objetivos e recursos a utilizar. Na mesma linha de pensamento, os guiões de pré-observação permitiram organizar, estruturar e definir o pensamento sobre as ações a desenvolver e reconhecer as fragilidades ou dificuldades que pudessem surgir no momento da prática. A reflexão sobre a reflexão na ação é o terceiro tipo de reflexão anotado por Shön e sugere um pensamento sério, distante da ação. Auxilia o docente a progredir no seu “desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Trata-se de olhar de uma forma retrospectiva para a ação e refletir sobre esse momento, “analisando o que aconteceu, a forma como o profissional executou a sua ação, o que observou, que significados retirou e ainda que possíveis significados as crianças poderão ter retirado (idem). Esta reflexão respondia a uma análise posterior à prática que, a meu ver, refere-se ao diário de formação, que demonstra uma reflexão mais pessoal do trabalho desenvolvido que apresentava também registos de partilha entre o par pedagógico e o orientador cooperante. Também as narrativas, tanto individuais como colaborativas, promovem momentos de reflexão sobre as competências e práticas pedagógicas, bem como a consciência das aprendizagens adquiridas e os conhecimentos a serem desenvolvidos. Todos os momentos de observação, registo, planeamento, reflexão e avaliação estão interligados entre si.

Por fim, em relação à avaliação, releva-se a participação das crianças, os trabalhos realizados e as grelhas de observação das aprendizagens ao longo das práticas educativas e que fornecem dados sobre as aprendizagens das crianças

Em jeito de conclusão, torna-se fundamental referir a importância da metodologia de Investigação-ação visto que, durante a PES, permitiu uma articulação entre a teoria e a prática. De tal forma, é relevante que os docentes se assumam como profissionais reflexivos e investigadores, uma vez que adotam uma maior capacidade de enfrentarem os problemas provenientes da prática profissional, sendo “autênticos protagonistas no campo curricular e profissional” e simultaneamente, “contribuem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos

professores como grupo profissional” e ainda, para o “conhecimento mais geral sobre os problemas educativos” (Ponte, 2002, p. 3). Desta forma, ser professor é desempenhar uma pluralidade de papéis, desenvolvendo um perfil duplo, que vai muito além do conhecimento pedagógico-científico das disciplinas que leciona.

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

“A formação é um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (Freire, 1972, citado por Alarcão, 1996b, p.187)

O presente capítulo visa a apresentação do contexto educativo onde foi desenvolvido a PES, no qual se encontra e organizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro contempla uma caracterização dos contextos de estágio. Neste subcapítulo, encontra-se, primeiramente, a caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo que é apresentada uma breve caracterização do contexto de estágio, seguida da turma, do espaço, do tempo e das interações que orientam a ação educativa; num segundo momento, é apresentada a caracterização do grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (EPE) atendendo às dimensões acima referidas.

3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.ºCEB

Neste subcapítulo apresentar-se-ão algumas das ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico subordinadas ao projeto “VidAnimal”. Realça-se que todas as atividades realizadas durante a PES foram planeadas e organizadas de acordo com o currículo relativo ao ano de escolaridade, assim como também aos interesses e necessidades das crianças, de modo que as unidades de aprendizagem sejam mais significativas e contextualizadas, promovendo uma aprendizagem mais holística e transversal.

A par da ação desenvolvida, importa destacar os documentos orientadores e normativos que orientaram a base de uma prática educativa de articulação curricular, promotora da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (cf. Capítulo I). Destaca-se que o processo de adaptação e integração da mestranda, durante a PES, resultou de uma forma harmoniosa, sendo que desde o primeiro instante vivenciou-se um clima de confiança, entreajuda, tolerância e colaboração entre todos os atores do processo educativo, no qual vigorou a partilha de saberes e experiências, potenciando também o desenvolvimento significativo de projetos (Estanqueiro, 2010).

Destacar ainda, que durante a PES, a utilização de recursos analógicos e digitais foram constantes, visto que agiram como impulsionadores de motivação e apresentaram-se como uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem. O projeto desenvolvido com a turma, ao longo das intervenções, denominou-se de: “VidAnimal”, que surgiu após as duas primeiras semanas de

observação.

Ao longo das primeiras semanas de estágio constatou-se que as crianças despertaram interesse pelos animais em vias de extinção, devido a uma notícia, solicitada como trabalho de casa pelo professor titular. Neste sentido, realizou-se com a turma, um mapa conceptual, de modo a identificar questões e curiosidades acerca desta temática abrangente, para posteriormente conseguir-se dar resposta às mesmas através de unidades de aprendizagem.

Durante o presente projeto desenvolveram-se inúmeras questões problema: “Qual é a diferença entre os animais domésticos e os animais selvagens?”; “Qual é o habitat dos animais?”; “Que tipo de revestimento têm os animais?”; “Do que é que os animais se alimentam?”; “Como é que nascem os animais?”; “Como é que os animais se deslocam?”; e, por fim, “Porque é que os animais estão a desaparecer?”. Como apresentado na Figura 2 as crianças organizaram as ideias e as questões acerca da temática no mapa conceptual, que serviu de mote para a planificação do projeto e das unidades de aprendizagem.

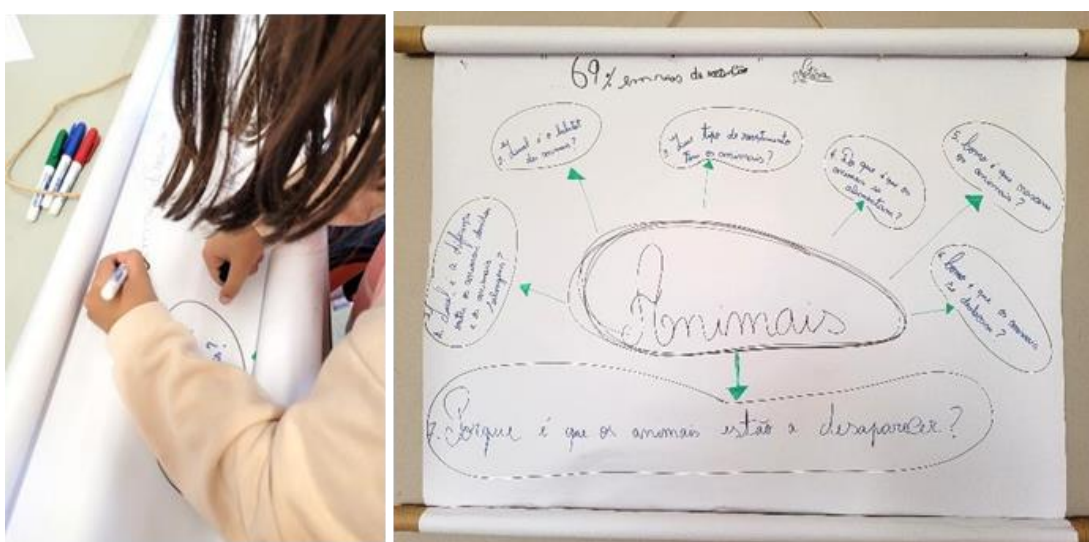


Figura 2 – Mapa conceptual do projeto VidAnimal: A incrível viagem pela Vida animal, apresentando o que as crianças querem descobrir sobre o assunto.

Desse modo, as crianças apresentaram não só os seus interesses (“Conhecer os animais selvagens.” (DO); “Conhecer onde vivem os animais.” (MS); “Conhecer o que comem os animais.” (AF) e “Também descobrir porque é que alguns animais estão a desaparecer.” (GL), como também a forma como queriam concretizar os mesmos evidenciando uma vontade para a utilização pedagógica das TIC, (“Utilizar os computadores para pesquisar sobre os animais.” (ED), não descorando as questões que os inquietava (“Como é que os animais se protegem do frio e do calor?” (MS) e “Quais são os animais que estão a desaparecer em Portugal?” (TS)). Assim sendo, a partir destes pressupostos e tendo por base as aprendizagens adquiridas das crianças, pretendia-se que os discentes desenvolvessem e alargassem os seus conhecimentos acerca dos animais,

relacionando os conteúdos aprendidos e construindo novas aprendizagens para responder às questões problema colocados, sempre assente numa pedagogia construtivista, em que a criança é a construtora da sua aprendizagem (Cf. Capítulo I). Por isso, o mapa conceptual corresponde àquilo que Vasconcelos et al. (2012) considera a fase I (definição do problema) do trabalho para o projeto.

Relativamente à fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho) e embora se apresentem aqui as fases de forma sequenciada, como refere Vasconcelos et al. (2012), as fases relacionam-se entre si, havendo flexibilidade suficiente para o cruzamento entre elas e possíveis alterações e ajustes, mediante o que as crianças vão descobrindo, mantendo o fio condutor ao longo de todo o percurso. Apesar disso, e embora exista esse carácter flexível da planificação do projeto, foi necessário planificar de forma mais detalhada, possibilitando uma visão alargada de tudo o que seria necessário realizar tendo em consideração os objetivos gerais do projeto que passavam por – consciencializar as alunos para a importância da preservação do meio ambiente e dos animais que nele habitam de modo a promoverem se atitudes sustentáveis para o bem-estar do planeta Terra – e os objetivos específicos definidos para cada uma das unidades de aprendizagem, de maneira a corresponder aos interesses, aprendizagens e necessidades das crianças.

A fase III (execução) corresponde ao momento do projeto em que as crianças “partem para o processo de pesquisa” (Vasconcelos et al., 2012, p.16), sendo que esse processo pode ser realizado de várias formas. No caso específico do projeto desenvolvido, as crianças pesquisaram, selecionaram e organizaram informação, criaram textos, experimentaram, ilustraram as suas narrativas, colocaram hipóteses, comunicaram, dialogaram, discutiram, contrapondo resultados e evidências, construindo e produzindo em conjunto conhecimento. Esta fase contribui para que a criança desenvolvesse e fortalecesse diferentes capacidades características do Trabalho por Projeto, como a investigação, a comunicação, a participação e a cooperação e colaboração. No que respeita, à fase IV (divulgação/avaliação), Vasconcelos et al. (2012) caracteriza como sendo a fase de “sedação ou do saber tornando útil aos outros” (p.17), ou seja, o momento de comunicar e apresentar aos outros o que se descobriu, e o que se investigou como já foi sendo mencionada anteriormente, embora se apresentem as fases do projeto de forma sequenciada, as mesmas relacionam-se entre si (Vasconcelos et al., 2012), por isso, e no caso específico deste projeto de intervenção, a fase III e a fase IV aconteceram simultaneamente, uma vez que, à medida que as crianças investigavam, comunicavam e apresentavam os resultados dessa investigação, através de narrativas orais e escritas ou trabalhos práticos aos colegas, afixando os mesmos nas paredes da sala, de forma a documentar o que ia sendo trabalhado ao longo do projeto. Esta “documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Ainda relativamente a esta documentação, a mesma permitiu que

além dos pares também outras turmas e os pais pudessem tomar conhecimento do trabalho e das aprendizagens desenvolvidas durante o projeto de intervenção.

Dada a impossibilidade de refletir sobre todas as questões e problemas mencionados, de seguida descrever-se-á os momentos de aprendizagem mais significativos tanto para as crianças como para a mestranda. É de salientar, um recurso que foi utilizado ao longo de todo o projeto e que, de certa maneira, intensificou e contribuiu para uma constância no fio condutor das unidades de aprendizagem, promovendo momentos de interação e estimulando a curiosidade das crianças, além de tornar todo o processo de ensino e aprendizagem muito mais dinâmico e apelativo: a utilização de avatar (Cf. Capítulo I), como apresentado (Figura 3).



Figura 3 – O Avatar Dra. Alberta, que interagiu com a turma ao longo de todo o projeto de intervenção

O avatar, conhecida como Dra. Alberta, foi a personagem que interagiu neste projeto de intervenção e que enriqueceu o desenvolvimento do mesmo, uma vez que funcionava como um elemento desencadeado de desafios. Como referem Quadro-Flores, Marta e Sá (2018) “O avatar assume diferentes funções ao longo da atividade/aula de acordo com o ato pedagógico, podendo assumir um papel mais tradicional ou mais construtivista, mas em todos os momentos motiva e desafia as crianças” (p.73). Contudo, e apesar de terem existido momentos em que o avatar assumiu um papel mais tradicional, ou seja, em que a criança escutou instruções e realizou atividades dirigidas, também permitiu que houvesse momentos de interação entre eles. No entanto, e embora essa interação nem sempre tenha sido imediata, houve a possibilidade de as crianças enviarem, a partir dos discentes, trabalhos para o avatar, e estes interagirem com eles sobre essas atividades, ainda que posteriormente, mantendo sempre esse contacto. Além disso, o facto de serem sempre a mesma avatar contribuiu para criar uma relação próxima com a personagem, sendo que a turma estava sempre à espera de notícias dela, estranhando quando não aparecia. Por esse motivo, e embora a utilização da avatar seja vista como uma ferramenta utilizada “num nível de motivação extrínseca à criança” (Quadro-Flores, Marta e Sá, 2018, p.67), a utilização do mesmo, neste caso específico, serviu a motivação intrínseca das crianças em relação ao projeto. O entusiasmo das crianças aquando das intervenções da Avatar foi visível desde o início, não tendo perdido o interesse pela sua presença durante o decorrer do projeto, pelo contrário, eram sempre momentos de genuína admiração e entusiasmo naquela envolvência de um universo imaginário fantasioso. Nesse sentido, e embora a utilização dos avatares, inicialmente, não tivesse como intencionalidade acompanhar todo o projeto de intervenção, a verdade é que desde o primeiro momento compreendeu-se que este poderia ser um recurso eficaz para a aprendizagem de todos as crianças. Desse modo, a utilização

do avatar com estratégia de aprendizagem foi sendo ajustada à medida que o projeto avançava e se anteviam uma diferente possibilidade na sua utilização na e para a aula.

A primeira atividade a ser apresentada e conseqüentemente refletida, tem como objetivo principal responder à questão-problema: “Porque é que os animais não usam roupa?”. Nesse sentido, pretendeu-se que as crianças, pesquisassem sobre o revestimento dos animais, de forma a compreenderem que as características dos animais estão condicionadas ao seu habitat e ao tipo de clima em que se encontravam. Deste modo, delineou-se uma sequência de aprendizagem, considerando o interesse e necessidade das crianças, tendo por base as metodologias de Trabalho por Projeto, como também a Sala de Aula Invertida e o Trabalho de Grupo, com o objetivo que as crianças pesquisassem, selecionassem e organizassem a informação para a transformarem em conhecimento, enquanto cooperavam e realizavam atividades em pequenos grupos.

A aula iniciou-se com um *brainstorming* para perceber o que sabiam e o que queriam saber. Para isso, recorreu-se a diferentes recursos tecnológicos para tornar a aula mais dinâmica e interativa, como o uso dos computadores e da plataforma digital *Canva* para organização da informação de um guião de pesquisa sobre um animal.

Assim sendo, as crianças organizaram-se em três grupos de estudo, heterogêneos, para pesquisarem e organizarem a informação para a resposta da questão-problema. Cada grupo era composto por oito crianças, das quais subdividiram-se por quatro pares, tendo cada par que pesquisar, selecionar e organizar a informação sobre cada tipo de revestimento (penas, pêlo, escamas, e pele nua) (Figura4), informação essa fornecida pela docente estagiária e enviada para a plataforma *Classroom*.



Figura 4 – As crianças pesquisam, selecionam e registam a informação na folha de registo.

Existiu a necessidade de promover o trabalho em pequenos grupos e consequente autonomia, quando, como referem Cosme et al. (2021), a escolha de um método deve ir ao encontro da intencionalidade do professor. Relevando um fator positivo na observação deste processo, importa referir que as crianças mostraram compreender melhor o funcionamento do trabalho em pequeno grupo, sendo consciencializados para a importância de todos participarem. Foi interessante observar que, no seio da maioria dos grupos, autonomamente, se assumiram diferentes estratégias.

Em seguida, e ao sinal da docente estagiária as crianças que estudaram o mesmo revestimento juntaram-se em subgrupos para discutirem e aprenderem em conjunto. Isto é, a turma dividiu-se novamente por quatro grupos, cada grupo com um respetivo revestimento, trocando informações, esclarecendo dúvidas e ilustrando todas as informações que acharam importantes sobre o tema (Figura 5).



Figura 5- Cada grupo ilustra o seu cartaz com a informação que recolheu.

Ao concluírem as atividades nos subgrupos, as crianças voltaram aos seus grupos de base e cada par ensinou a sua parte aos outros elementos do grupo, apresentando assim cada um dos trabalhos realizados.

Durante o trabalho, o professor teve o papel de mediador, mas no final, avaliou individualmente cada uma das crianças através, por exemplo, da observação direta do desempenho de cada um nos grupos, da realização de atividades. A presente unidade de aprendizagem, para além de permitir a pesquisa de animais, permitiu recordar e articular os animais aprendidos na unidade de aprendizagem anterior. Nesse sentido, conseguiram realizar comparações e começar a compreender e a responder à questão-problema: "Porque é que os animais não usam roupa?".

Assim sendo, procurou-se articular as áreas do saber como o Português, o Estudo do Meio, a Matemática, TIC e a Expressão Artística com a temática em estudo. O objetivo foi que as crianças pesquisassem, selecionassem e organizassem a informação para a transformar em conhecimento, enquanto cooperavam e realizavam atividades em pequenos grupos.

Na disciplina de TIC, as crianças investigaram e pesquisaram, criaram, inovaram, comunicaram e colaboraram conhecimentos, capacidades e atitudes. As crianças foram capazes de se expressar enquanto cidadão digital, manifestando noções de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais, utilizaram o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa e diferentes meios e aplicações que permitem a colaboração com públicos conhecidos e apresentaram e partilharam os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração.

Na disciplina de matemática, as crianças reconheceram e aplicaram as etapas do processo de resolução de problemas, descreveram a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, leram e interpretaram ideias e processos matemáticos expressos por representações diversas e usaram representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias e processos matemáticos, em especial linguagem verbal.

No que concerne ao português, as crianças identificaram intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos, selecionaram informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas, falaram com clareza e articularam de modo adequado as palavras, formularam perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor, usaram a palavra na sua vez e empregaram formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e da cortesia, planearam, produziram e avaliaram os seus próprios textos, depreenderam o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares.

Relativamente à disciplina de estudo do meio mobilizaram conhecimentos sobre os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis e souberam colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e souberam comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

No que diz respeito à educação artística utilizaram vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede), perceberam as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos, captaram a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais e escolheram técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas, e apreciaram os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.

A segunda atividade a ser refletida é “Porque é que os animais estão a desaparecer?”, que

surgiu do quadrinómio interesses/motivação/necessidade/dificuldades da turma. Primeiramente, contextualizando a turma sobre a problemática, a criança pesquisou autonomamente informações sobre animais de extinção, através de um guião orientador elaborado na plataforma digital *Canva*, ou seja, era suposto que, com recurso à Web, as crianças acessem de uma forma estruturada à informação disponível online, realizando tarefas de forma autónoma, colaborativa, cooperativa e construtiva (Cruz, 2006), enquanto se promoviam competências nas diferentes áreas do saber (Figura 6).

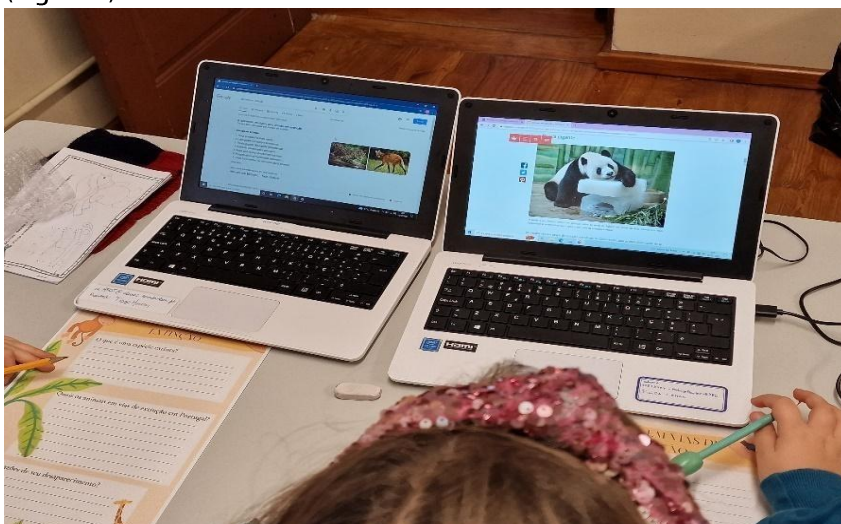


Figura 6 – Pesquisa para a realização do Guião.

Seguidamente, as crianças registaram no caderno diário a definição de extinção, animais em vias de extinção em Portugal, e as respetivas causas dessa extinção. Em grande grupo, as crianças partilharam a informação pesquisada com os colegas, organizando um mural de ideias com recurso à plataforma digital *Mentimeter*. Numa fase sequente, a mestranda questionou as crianças se sabiam “Porque é que os animais estavam a desaparecer?”, sendo que cada uma das crianças teria de registar no seu caderno diário os seus conhecimentos prévios acerca da questão. Em grande grupo, as crianças analisaram os dados recolhidos acerca da temática, através da plataforma digital *Mentimeter* e registaram os dados analisados numa tabela criada no caderno diário. De seguida, selecionaram cinco animais pesquisados para a realização da atividade seguinte, bem como as causas e consequências dessa extinção. A turma foi dividida em seis grupos de 4 elementos e cada um explorou temas sobre a sustentabilidade, nomeadamente: animais em vias de extinção em Portugal e as causas e habitats ameaçados. Neste sentido, cada grupo elaborou um cartaz com a informação recolhida e analisada e posteriormente apresentaram as suas pesquisas à restante comunidade educativa. A atividade revelou-se significativa, levando a que a criança ponderasse as suas ações para o bem comum, consciente de si e dos outros, mostrando sensibilidade e solidariedade, para ser interventivo (Oliveira-Martins et al., 2017).



Figura 7 – Elaboração e apresentação dos cartazes.

Através da presente atividade na disciplina de português as crianças foram capazes de “escrever textos curtos com diversas finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.8), e consequentemente desenvolveram o seu “conhecimento lexical” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.11). Relativamente, à disciplina de estudo do meio, a turma conseguiu: “analisar a informação recolhida”, “categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis; relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza; colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento”. (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.7). Como se pode observar, a elaboração de cartazes de sensibilização adquiriu bastante relevância, uma vez que existiu a necessidade de se desenvolver a consciencialização sobre a utilização e a valorização de meios de comunicação, conteúdo a ser abordado também na disciplina de estudo do meio.

No que concerne à disciplina de matemática, as crianças desenvolveram competências ao nível da organização e tratamento de dados, em específico: “a utilizar tabelas de frequência absolutas para organizar dados referentes a uma característica qualitativa, e indicar o respetivo título; analisar representações gráficas e discutir criticamente a sua adequabilidade, desenvolvendo

a literacia estatística; Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, relacionando tabelas, salientando criticamente os aspetos mais relevantes, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada”. (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.34). Para além disso desenvolveram diversas competências tais como: pensamento crítico, relacionamento interpessoal, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, numa base democrática e humanística de aceitação e compreensão da opinião do outro. A área da Cidadania e Desenvolvimento também foi trabalhada, através da discussão e partilha de ideias, e as Tecnologias de Informação e Comunicação, no qual desenvolveram a sua literacia digital (Direção-Geral da Educação, 2018).

A realização e construção de cartazes despoletou, ainda, o interesse e a valorização das artes visuais nas crianças. Neste sentido, Rodrigues (2002) afirma que as artes visuais proporcionam “a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário (...). A vitalidade da experiência humana acabaria por desaparecer se a Arte não surgisse como um tónico ou antitóxico contra a asfixia cultural” (p.76). A par da produção artística, também a sua divulgação e exposição assumiu relevante importância, tendo sido criado um momento de interação e partilha, que apelou à capacidade de entreajuda e ao respeito pela diferença de produções, assim como de opiniões, fomentando o espírito crítico dos alunos e a capacidade de exposição e argumental oral.

Reconhecendo a potencialidade da presente unidade de aprendizagem conseguiu-se realizar uma articulação curricular de saberes, que conseqüentemente, atribui significado processo de aprendizagem. A divulgação à comunidade educativa também foi um ponto positivo nesta unidade de aprendizagem, já que se criou um momento de interação e partilha, que proporcionou a reflexão da capacidade de entreajuda das crianças, assim como das opiniões, incentivando o espírito crítico das crianças e a capacidade de argumentação oral. Como já mencionado anteriormente a adoção de momentos de trabalho em grupo, assumiu-se como uma prática recorrente ao longo da prática educativa, já que inseriu a criança em procedimentos de socialização, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade.

De um modo geral, a unidade de aprendizagem foi bastante satisfatória, uma vez que todos os objetivos estabelecidos inicialmente foram cumpridos, tendo sempre em consideração o ritmo de cada uma das crianças. Contudo, apraz refletir-se que a apresentação à comunidade educativa deveria ter sido preparada durante um período maior, desse modo as crianças sentir-se-iam mais confiantes e seguras.

Através da atividade mencionada anteriormente, despoletou na turma a realização de uma outra atividade: “Adota-me”, que surgiu da realização da pesquisa para o cartaz dos animais em via de extinção em Portugal, no qual uma das crianças mencionou “Podíamos adotar um animal!” (AF).

Indo ao encontro dos interesses das crianças procedeu-se à pesquisa, em grande grupo, de associações que adotassem animais em vias de extinção. Assim sendo, a turma selecionou a Organização Não Governamental de Preservação do Meio Ambiente- ANP- WWF, uma vez que nessa organização existia a possibilidade de adotar um lince ibérico, animal escolhido pela turma Figura 8.



Figura 8 – Pesquisa da associação para adoção.

Nesse sentido, a turma pesquisou o que era necessário para a adoção e compreenderam que era necessário angariar fundos para conseguir-se ajudar a associação. A par desta questão, algumas crianças mencionaram: “Podemos fazer um teatro!” (G), “Podemos fazer comida!” (AF), “Podemos vender rifas!” (M), “Vamos vender limonadas!” (R). Através dos comentários das crianças, em grande turma, realizou-se uma votação, onde se chegou à conclusão de que o mais viável seria confeccionar-se bolos-reis (figura 9) e vendê-los à comunidade educativa, uma vez que estávamos na época natalícia, sendo que não existia um preço estipulado para cada bolo-rei, ou seja, cada família doava o que conseguia dentro das suas possibilidades.



Figura 9 – Registo e confeção dos bolos-reis.

Também se decidiu que se iria apresentar um teatro de fantoches “Os animais que mudaram de padrão” (Figura 10), uma vez que já tinha sido preparado anteriormente pela turma, na unidade de aprendizagem “Porque é que os animais não usam roupa?”.

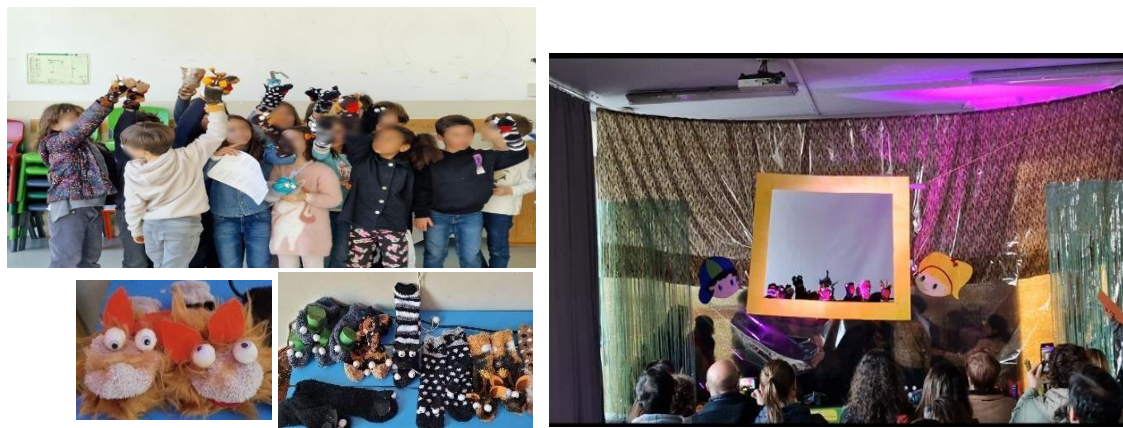


Figura 10 – Apresentação do teatro com recurso a fantoches à comunidade escolar.

Numa fase seguinte, conseguiu-se angariar todo o dinheiro necessário para adotar o lince ibérico. Neste sentido, a mestranda entrou em contacto com a associação e em conjunto organizou-se uma sessão online com um dos responsáveis, onde apresentou-se informações acerca do animal em vias de extinção, sensibilizando-os para a importância da sua conservação. No final, adotaram o lince ibérico e tiveram direito a um certificado de adoção. (Figura 11)



Figura 11 – Sessão online e certificado de adoção.

Através da presente atividade, na disciplina de estudo do meio, as crianças, consciencializar-se sobre a necessidade da convivência com a vida selvagem, mantendo um equilíbrio precioso e essencial, conseguindo criar frentes de intervenção para a conservação da natureza. Ainda, na disciplina de estudo do meio, desenvolveram uma atitude crítica e interventiva

em relação à extinção e conservação animal, dialogaram e formularam opiniões acerca dos animais em vias de extinção e da conservação animal. Este foi um momento em que através de uma atividade relacionada com a área do Estudo do Meio, que engloba todos os domínios relativos ao mesmo, se conseguiram estabelecer ligações com a área do português, no qual as crianças foram capazes de produzir discursos orais e desenvolveram competências de leitura e interpretação. Para além do Português, trabalharam conteúdos matemáticos através da identificação e utilização de unidades de medida convencionais e não convencionais, exprimirem oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicaram raciocínios, procedimentos e conclusões, reconheceram e relacionaram entre si o valor das moedas e notas da Zona Euro, desenvolveram persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.11). Na área da Expressão Artística, no Domínio: Experimentação e Criação, as crianças integraram a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão, manifestam capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos e escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das duas produções plásticas. Na área da Expressão Dramática, transformaram objetos, experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas, variação de cor, forma e volume, etc.) para obter efeitos distintos e construíram personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades. (Direção-Geral da Educação, 2018d, p.7 e 8).

Avaliando os resultados da atividade, de um modo geral, verificou-se que as crianças estavam interessadas e empenhadas, mais uma vez, valorizou-se a criança no seu processo de aprendizagem, implicando que esta assumisse um papel ativo no seu processo de aprendizagem, procurando o seu desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Assim, ao longo desta unidade de aprendizagem, foi possível realizar articulação curricular.

Tal como referido anteriormente, as famílias estiveram envolvidas nesta unidade de aprendizagem, valorizando-as assim no processo de aprendizagem, uma vez que é “potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, a acompanhar e a auxiliar a criança” no seu desenvolvimento (Santos & Toniosso, 2014, p. 133). Neste sentido, o envolvimento da comunidade educativa foi constante, sendo que era preocupação da díade conseguir articular todas as atividades com as famílias, docentes, auxiliares, etc. Refletir que, o contributo das famílias que apoiaram o avançar das atividades, foi crucial, já que sem o contributo das mesmas não seria possível realizarem-se. Através desse contributo, o par pedagógico acredita que existiu um ambiente de maior proximidade entre os estagiários/ professor titular com a família. Além disso, contribui para uma melhor compreensão do projeto a ser desenvolvido pelos mestrandos.

Destacar, ainda, uma atividade desenvolvida, na unidade de aprendizagem “Porque é que os animais não usam roupa?”, que foi alvo de reflexão por parte da mestrandia, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento holístico da criança. Assim sendo, ao longo da presente unidade de aprendizagem, surgiu a seguinte questão problema: “Será que o revestimento dos animais os ajuda a suportar melhor o frio e a chuva?”. Neste sentido, realizou-se uma atividade experimental, com o intuito de a turma averiguar a questão problema. A atividade foi desenvolvida a pares, no qual para descobrirem se os animais suportavam melhor o frio, utilizaram como materiais: uma pena e uma bola de pompom, e para descobrir a questão da chuva utilizaram: pipetas, água e penas.

Nesse sentido, primeiramente, foi entregue a cada par, uma carta de planificação com as diferentes fases da atividade experimental. Numa primeira fase, a mestrandia explicou a atividade, a turma previu o que iria acontecer e planificaram. Seguidamente, a pares, realizaram a atividade, que consistia em colocar um pompom na mesa e de seguida, teriam de soprar através da pena (Figura 12). Com esta atividade a turma compreendeu que as penas protegem do frio, uma vez que o pompom ficou imóvel ao soprarem.



Figura 12 - Atividade experimental.

Seguidamente, com recurso a uma pipeta com água, tentaram molhar a pena, contudo, esta era impermeável (Imagem 13). Neste sentido, as crianças compreenderam que as penas das aves não deixam entrar água.



Figura 13 - Atividade experimental.

Através da presente atividade, a turma concluiu que efetivamente o revestimento dos animais, nomeadamente das aves, ajuda a suportar o frio e o vento. Ainda, na área de Estudo do Meio, as crianças conseguiram categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis e colocaram, questões, levantaram hipóteses, fizera inferências, comprovaram os resultados e souberam comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento. Para além disso, a turma conseguiu cooperar e colaborar no trabalho de grupo, discutir com os pares possíveis soluções para responder às questões, compreender a importância do trabalho colaborativo e desenvolver a escuta ativa.” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.7).

Destacar que, através da adoção da atividade experimental, constatou-se uma melhoria da área do Português, aquisição das regras convencionais de escrita, conscientização da organização de um texto, construção do conhecimento metalinguístico e ortográfico (Direção-Geral de Educação, 2018a). Constatou-se, ainda, o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, bem como a capacidade de argumentação e de justificação das suas opções. Deste modo foi possível que a mestranda avaliar formativamente as aprendizagens das crianças, conseguindo desta forma definir as áreas posteriores de intervenção.

Em modo de reflexão e avaliação da atividade experimental, concluiu-se que toda a turma demonstrou interesse pela realização de atividades experimentais, revelando-se participativas e curiosas ao longo de todo o processo. Foi notável que as crianças ficaram a compreender todo este processo. Atribuindo significado à síntese retratada salienta-se que, a atividade experimental assumiu como uma das finalidades a possibilidade das crianças se tornassem cientificamente cultas, capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas à sua volta, pronunciando-se sobre elas, por forma a exercer uma cidadania ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2009)

Através da presente atividade promoveu-se um momento ativo de aprendizagem, sendo que se propiciou sempre o questionamento, o debate, a problematização e a reflexão. Durante a realização da experiência foi perceptível o ambiente de entreajuda e de diálogo, onde eram partilhadas ideias e perspetivas, e se despoletaram momentos de aprendizagem contínua. No período de conclusão da atividade foi perceptível a autorreflexão sobre os resultados esperados e obtidos, através do seguinte comentário: “Vês, eu sabia que era isto que ia acontecer! Eu tinha razão!” (G). Menciona-se, ainda, que a realização de atividades experimentais permitiu à mestranda, enquanto futura profissional, refletir sobre as suas potencialidades. Durante toda a atividade experimental, a mestranda apresentou-se acessível a todos os pares, de modo que as crianças estivessem em constante reflexão e partilha sobre os fenómenos que iam acontecendo. Destacar ainda, os materiais selecionados na atividade experimental, uma vez que contribuíram para o melhor entendimento desta e trouxeram as crianças uma realidade mais aproximada ao procedimento

científico das ciências experimentais.

Terminada essa fase, importa evidenciar que todos os objetivos gerais e específicos do projeto de intervenção “VidAnimal” foram atingidos, uma vez que conscientizados e sensibilizamos as crianças para a importância da extinção da vida animal, mobilizando, sempre que possível, os conteúdos programáticos. Para além disso, foi notório o desenvolvimento das crianças no que concerne às suas atitudes críticas e interventivas em relação a esta problemática. Todo este projeto foi muito rico em saberes, contribuiu para o desenvolvimento integral e holístico das crianças e para o progresso profissional de uma futura profissional da educação.

3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No seguimento da descrição do caminho percorrido durante a PES, serão apresentadas neste subcapítulo as ações educativas desenvolvidas no contexto da Educação Pré-escolar, assumindo os pressupostos teóricos preconizados no Capítulo I e como base fundamental e crucial os interesses e dificuldades das crianças, assim como as dimensões educativas e as relações com os vários intervenientes da ação educativa presentes no capítulo II

Neste contexto destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre os vários intervenientes da ação executiva através da partilha de observações, opiniões, saberes e experiências para que se possa evidentemente desenhar e desenvolver atividades com significado para as crianças, encontrando-se subjacente a essas a intencionalidade educativa que lhe é indissociável. Assim, desenvolveu-se uma relação harmoniosa, mas igualmente reflexiva e crítica com os vários membros da equipa educativa, dado que toda a informação partilhada e transmitida culmina no criar de ambiente estável e consistente para as crianças, contribuindo para a transformação deste num espaço propício ao desenvolvimento de novas aprendizagens (OCEPE,2016). Procurou-se escutar as crianças, propondo atividades que iam ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades e dos seus gostos, promovendo uma planificação e uma ação com sentido.

Também as reflexões individuais, em diáde e com a supervisora institucional tiveram um papel fulcral na melhoria e adequação das práticas. Como já foi elencado no capítulo II, os momentos de rotina diária eram muito ricos, pois emergiram como possibilidades de desenvolver diversos conteúdos das diferentes áreas. Estes momentos promoviam o desenvolvimento da linguagem oral, o enriquecimento do vocabulário e o respeito pelo outro, pois privilegiava-se o estabelecimento de diálogos, com o educador e entre as crianças. Também promoviam o desenvolvimento do

domínio da matemática, uma vez que, depois da marcação das presenças, o chefe do dia realizava a contagem das crianças. Proporcionava oportunidade para potencializar a autonomia, o sentido de responsabilidade, o sentido de pertença a um grupo, a identidade pessoal e o conhecimento dos nomes das crianças do grupo, pois as rotinas permitiam promover “experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira- Formosinho & Lino, 2008, p. 70). As rotinas também eram promotoras na construção de relações e interações de qualidade, entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, tendo uma grande implicação na relação que se constrói dentro do grupo.

A metodologia adotada na prática, considerada significativa e enriquecedora, foi a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), visto potencializar a articulação entre as várias áreas, apoiar a aprendizagem através da ação, exploração, investigação em torno de uma problemática e contribuir para a ampliação de experiências e conhecimentos sobre o tópico em questão (cf. Capítulo I). Dada a impossibilidade de descrever todas as ações desenvolvidas neste contexto foram selecionadas apenas algumas que se articularam com o projeto “Cres (Ser) com Arte”. A designação do presente projeto, surgiu do interesse e necessidade das crianças, e significa compreender a Arte para crescer, para evoluir, para transformar e conseqüentemente contribuir para um desenvolvimento mais holístico das crianças. “Cres(ser)” emerge da junção de dois verbos: ‘crescer’ (ato de se desenvolver) + ‘ser’ (ter identidade). Todavia, para além deste projeto também foram desenvolvidas outras atividades paralelas.

No entanto, não foi possível analisar e refletir sobre todas as práticas desenvolvidas em díade, devido à estrutura do presente relatório, por isso optou-se por elencar algumas delas. Importa ainda referir que todas as ações privilegiaram uma articulação de saberes e integraram diferentes áreas de conteúdo, com o fim de garantir momentos de aprendizagem ricos e contextualizados. Neste sentido, o projeto mencionado ao longo deste relatório, alusivo à EPE, decorreu ao longo de



todo o semestre, tendo surgido nas primeiras semanas em que se fez observação participada. Este projeto emergiu da visita de um familiar à EPE, num momento de partilha, organizado pela educadora, onde construíram uma horta pedagógica, semearam e plantaram diversos tipos de legumes (batatas, pimentos, cebolo, curgete, tomate, abate, rabanetes, cenouras, ...) e flores (girassóis) (Figura 14).

Figura 14 - Visita de um familiar para a construção da horta pedagógica.

Num momento de partilha e diálogo, as crianças evidenciaram os pormenores retratados na atividade anterior assim como a sua envolvência: “As folhas da planta da beterraba é vermelha” (MA), “Na terra tinha bichinhos” (M), “Eu tirei as ervas más” (C), “As sementes de rabanetes eram muito pequeninas” (MA), “Eu semeei os girassóis, que dá uma flor muito grande” (SL), “não podemos esquecer de regar” (G), “Quantos dias precisam para crescer” (S))perante este espaço de partilha surgiu a vontade de explorar mais sobre uma “horta-pedagógica” na sala de atividades, na qual a díada questiona: “Mas sabem o que é uma horta pedagógica?”, “as hortas são todas iguais?”, e “conhecem diferentes tipos de horta?”.

No entanto, este vocábulo não era do conhecimento geral do grupo, originando uma troca de ideias onde surgiram conceções como “É um lugar onde podemos guardar as sementes” (L) e “É onde podemos semear os legumes e também flores” (J), “conheço hortas no chão e também hortas penduradas” (F), sendo que esta última criança demonstrou conhecimento acerca deste tópico de interesse, sendo que a díade esclareceu de imediato que existe hortas horizontais e hortas verticais. Atendendo ao facto de que o Educador deve reconhecer a criança como “(...) principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”, (Lopes da Silva et al, 2016, p.10) os momentos de diálogo e partilha assumiram-se como edificadores de novos conhecimentos ou como consolidadores destes mesmos conhecimentos. Assim, respeitando o interesse geral do grupo, em conhecer uma horta pedagógica vertical partiu-se para o plano da construção de uma “teia de ideias” onde as crianças dão resposta a questões como “Como podemos construir uma horta pedagógica vertical?”, “O que vamos fazer com ela?”, “O que poderemos usar nesta horta?”. Este tipo de mapa concetual assumiu-se como uma técnica para as crianças aprenderem de forma significativa e constituiu uma estratégia pedagógica de grande relevância para a construção de novos conceitos, ajudando as crianças a integrar e relacionar as informações atribuindo-lhes, assim, um significado (Ausubel,1978).

Posteriormente a este levantamento de ideias, e procedendo-se à segunda fase do projeto de “planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos et al. 2012, p.15) em que as crianças se definiram como queriam aprender, iniciando uma pesquisa na internet, no computador disponível na sala. Neste, as crianças procuraram imagens de algumas sementeiras de forma poderem criar uma imagem acerca das possibilidades existentes assim como das suas dimensões e por consequência conseguissem pesquisar imagens de flores/frutos ou legumes que achassem adequados para uma horta vertical, procedendo a uma seleção. Este trabalho, realizado em pequenos grupos, originou um momento de discussão e experimentação em torno desta temática (Lino,2013), “Podíamos plantar uma árvore de fruto” (MS), “Mas as sementeiras são pequenas para as árvores” (H), “Temos de semear coisas mais pequenas” (R), “Vês estas sementeiras aqui na

imagem? Agora vê a árvore! Não cabe, pois não?” (S), verificando-se que o conhecimento se constrói com base nas interações e relações entre as crianças e os adultos e onde “O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino,2013, p.118) (cf. Capítulo I).

Assim, este momento de pesquisa e partilha tornou possível o confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista, conduzindo ao conflito cognitivo e aos processos de negociação, promovendo uma aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo (Lino,2013). Indo ao encontro do que as crianças pesquisaram, foram levadas para a sala diversas imagens de sementeiras de forma a que o grupo, através de uma votação, pudesse escolher a peça com que mais se identificava e ao mesmo tempo a que lhe parecia mais adequada para aquilo que queriam semear, uma vez que a criança deve ser “(...) consultada e ouvida(...), dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo(...)”(Lopes da Silva et al, 2016, p.10). Após a votação, passou-se para o momento de contagem de elementos que em maioria seriam a escolha do grupo, desenvolvendo na criança o sentido do número. Neste caso em particular, ao efetuarem a contagem, as crianças, recorreram à correspondência um a um, associando a cada objeto que contam um número (Barros& Palhares,1997).

O momento seguinte responde à seleção dos materiais a utilizar na construção. O grupo pôde observar a imagem mais votada e evidenciar os elementos presentes assim como outros materiais que lhes parecessem pertinentes para a sua construção. Assim, a díade em conjunto com o grupo de crianças, registou todos os elementos sugeridos, para a sua construção, privilegiando a utilização de materiais reciclados e recicláveis, como a utilização de garrafas de plástico, cordas, entre outros passando para a construção da horta vertical. Em concordância, o Educador deverá apresentar um espaço bem organizado onde a criança seja verdadeiramente autónoma (Leite & Malpique, 1986), por essa mesma razão a díade decidiu colocar todos os materiais disponíveis para esta atividade nas respetivas “mesas de trabalho”, dando início à terceira fase da metodologia de trabalho de projeto, a “execução” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), em que se desenvolveu um conjunto de atividades com vista a dar resposta às questões da criança. Em pequenos grupos, as crianças cortaram com a tesoura as garrafas de plástico pintando-as de seguida.

Construída a sementeira, procedeu-se à sementeira sendo que ao longo do processo as crianças iam referindo que era necessário a terra, a água e a “magia para as plantas crescerem” (MC). De seguida, colocaram algumas sementes (rabanetes e salsa) e plantaram alguns legumes

(cenouras, alfaces) (figura 15).



Figura 15 - Construção da horta pedagógica.

Assim, desenvolveu-se a Área do Conhecimento do Mundo, aliada às ciências, facultando ao grupo um momento em que puderam contactar e observar elementos da Natureza, sendo que as crianças puderam reconhecer algumas características e transformações como a necessidade da água e do sol para o crescimento da planta “Os vasos, também precisam de ser regados” (S), “As plantas são como as pessoas, precisam de amor”.

Verificou-se um desenvolvimento de uma consciencialização para a conservação do ambiente assim como dos materiais que este nos fornece (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido e indo ao encontro do interesse intrínseco das crianças desafiou-se que semeassem e acompanhassem o crescimento das sementes tanto na escola como em casa, ou seja, cada criança levou uma semente de girassol e junto dos seus educandos plantaram a mesma (Figura 16). O



Figura 16 - Registo fotográfico do desenvolvimento da semente de girassol semeado com a família.

entusiasmo desta atividade foi de tal forma, que após o fim de semana, algumas crianças trouxeram diversos materiais e frutas para aumentar a nossa horta vertical. Partindo do momento de girassol semeado com a família partilha, “Marlene a minha avó deu morangos, eu trouxe, ... não tínhamos frutas na nossa

horta” (H). Verificou-se um envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento das crianças, demonstrando que foram impulsionadoras na participação das suas famílias. Dando prioridade ao que queriam no momento, deixamos o planeado da semana para depois. Assim, em conjunto com o grupo, delineámos como poderíamos construir as sementeiras com os diversos

materiais, e dividimo-nos em pequenos grupos de execução. Um grupo limpava o espaço onde iria ficar a sementeira, e os outros dois grupos com ajuda do par pedagógico procediam à construção de duas novas sementeiras verticais (figura 17).



Figura 17 – Construção das duas sementeiras.

Alguns materiais eram novos para o grupo, no entanto colocaram em ação “(...) as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.35). Como materiais, o grupo utilizou umas calças de ganga de adulto, dois tubos PVC, e outros utensílios tais como: enxada, pá, martelo, máquina de furar, ... sendo que todas as crianças participaram neste processo.

Posteriormente conduziu-se a uma reflexão, com as crianças, acerca dos elementos constituintes de uma planta sendo que estes já eram do conhecimento geral do grupo. Verificaram-se intervenções como “A raiz fica debaixo da terra” (F), “No sítio onde nascem as flores depois nascem os frutos” (R), sendo que se pretendia uma sensibilização para o mundo natural e para o papel do homem neste mesmo ambiente, trabalhando-se valores imprescindíveis para a vida. Depois do momento desta reflexão, foi do interesse do grupo diferenciar os legumes que nascem dentro da terra, dos que nascem fora da terra, de ambas as hortas pedagógicas. Este momento é considerado bastante rico, na medida em que a criança tem uma voz ativa e a sua opinião é escutada e valorizada e através da planificação em grupo, a criança sente-se encorajada, revelando assim



Figura 18 – Registo dos elementos que nascem fora e dentro da terra.

desejo e motivação que facilitam o processo de descoberta e aprendizagem (Lino, 2013). As crianças procederam à distinção dos legumes e frutas, agrupando-os através do desenho os que nascem fora da terra e os que nascem dentro da terra, identificando o nome do mesmo (figura 18). Desta forma, foi possível aliar a exploração do mundo natural e quotidiano que as circunda, com o domínio da Matemática, uma vez que na EPE as aprendizagens das crianças requerem “uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74). De forma a incentivar e estimular a participação das crianças mais reservadas, estas procederam à contagem dos elementos presentes em cada conjunto, comparando os mesmos, no que respeita à quantidade de elementos de cada um. Com efeito, as crianças relacionaram a Matemática com o mundo que as circunda, associando simultaneamente os numerais às quantidades de elementos que lhes correspondem (Lopes da Silva et al., 2016).

Terminada a tarefa de sementeação, dada a resposta à curiosidade e interesse nesta atividade de cariz experimental e compreendidos todos os seus elementos e respetivo processo surgiu a preocupação e responsabilidade pelo momento da rega das plantas, reconhecendo que a mesma poderia ser realizada pelas crianças. Assim, criou-se o momento denominado por os “Agricultores de Palma e Meio” sendo que, à vez, todos os dias, oito elementos do grupo eram responsáveis pela tarefa de regar, observar as alterações que iam acontecendo, registá-las no “Diário das Plantações” construído pelo grupo sendo que uma vez por semana foi concretizada uma “Fotografia da semana” através de uma máquina de fotografias instantâneas que foram colocadas junto ao espaço criado pelas crianças na sala de atividades relacionado ao espaço do agricultor (figura 19). Importa acrescentar que quando a criança é um elemento participante da construção da planificação ela passa por um conjunto de ações que a levam a combinar e expressar as suas escolhas, ideias e



Figura 19 - Registo das crianças na tarefa da rega e criação do "Diário das Plantações".

decisões; estarem mais abstraídas e concentradas; resolverem os seus problemas superando obstáculos sentindo-se mais confiantes promovendo assim uma melhoria na sua autoestima e na sua linguagem (Hohmann & Weikart, 2009).

As construções destas hortas pedagógicas evidenciaram a emergente consciencialização ambiental sensibilizando as crianças para o mundo que os rodeia e ao mesmo tempo evidenciaram

uma necessidade emergente na construção de valores sociais e ambientais. Aliada a estas necessidades surge a motivação e empenho associado à consciencialização ambiental face ao meio envolvente, principalmente através da experimentação científica. Esta abordagem ao conhecimento do mundo permitiu-lhes refletir sobre fenómenos que observam e experienciam, acolhendo bases para o desenvolvimento e construção do espírito crítico (cf. Capítulo I). Partindo destes princípios e de acordo com o interesse evidenciado pelo grupo, foi concretizada uma atividade designada pela “germinação das sementinhas”. As crianças durante algumas semanas foram adquirindo por sua iniciativa algumas sementes de frutas (maça, laranja e pera) que comiam na sua refeição diária como também sementes de outro fruto trazidos de casa (abacate). Assim, e a pedido das mesmas preparou-se uma atividade em que se procurou que as crianças observassem a germinação das sementes e compreendessem os fatores que influenciam a germinação. Segundo Sá, J. (2000), a nossa experiência e investigação sustentam que são igualmente importantes em qualquer experimentação o "antes" o "durante" e o "depois". Ou seja: a) planificar e prever; b) executar procedimentos, fazer medições, observações e registar; c) explicar, interpretar e avaliar. Assim, com intuito de saber as suas previsões, dialogou-se com as crianças acerca do que estas pensavam que ia acontecer às sementes. Saliento que esta atividade foi desenvolvida ao longo de várias semanas, pois o seu intuito era perceber qual das sementes germinava mais rápido. Obtendo respostas, “As sementes que tem água vão crescer mais rápido” (FF); “Também precisam da luz” (F); todas as crianças concluem que as sementes necessitam dos fatores água e luz para o crescimento e desenvolvimento das sementes. De acordo com Sá (2002), citado por Afonso (2008) “A previsão é a antecipação de um resultado com base nos dados e informações disponíveis ou derivada de uma hipótese formulada” (p.93). Para a realização da atividade, foram necessários três recipientes de plástico transparente, algodão e água. Com as sementes de laranja, pera e maçã as crianças colocaram dentro de dois recipientes com algodão e água. Num desse recipiente as crianças retiraram a casca das sementes e colocaram uma tampa, no outro colocaram as sementes tal e qual como retiraram das frutas. Com a semente de abacate, retiraram a pele castanha e colocaram a semente dentro do recipiente com água (figura 20).



Figura 20 - Germinação de sementes de fruta.

Terminada a tarefa da germinação, o grupo decidiu, por unanimidade, colocá-las junto a uma janela de forma a garantir a existência de maior luz solar para o seu crescimento e desenvolvimento. Através do registo de observação as crianças alcançaram o conceito germinar e os fatores que as sementes necessitaram para germinar percebendo ainda que as plantas que estavam no recipiente com tampa desenvolveram mais rápido devido à influência da luz e da humidade do recipiente fazendo o efeito de estufa, “As sementes cresceram muito porque estão numa casinha quentinha” (J) e também concluíram que estes eram elementos essenciais para a reprodução e crescimento das plantas. Esta experiência de aprendizagem incidiu sobre conteúdos da área de conhecimento do mundo, permitindo às crianças observar, dialogar e conhecer no que diz respeito ao processo de germinação e fatores essenciais para o seu crescimento.

Dando continuidade à exploração de temas relacionados com diversos elementos da natureza, decidiu-se explorar o livro “Van Gogh e o rapaz dos Girassóis” de Lawrence Anholt. Elegeu-se esta obra uma vez que falava sobre girassóis, flor essa que a (H) adora e que anteriormente tinham levado sementes para casa para semear; trouxe para a sala de atividades a obra para apresentar aos colegas. A partir desta atividade e o grupo motivado em compreender todo o processo, comentou “Marlene, este livro tem girassóis, podes ler para nós?” (H). Mais uma vez, indo ao encontro da motivação das crianças, questionou-se o grupo se queria ouvir a história e todos euforicamente responderam que sim. Através deste momento organizou-se uma sessão de leitura da história com recurso a uma televisão reciclável, construída pelas crianças, no qual visualizavam as ilustrações enquanto a mestrandia lia (figura 21).

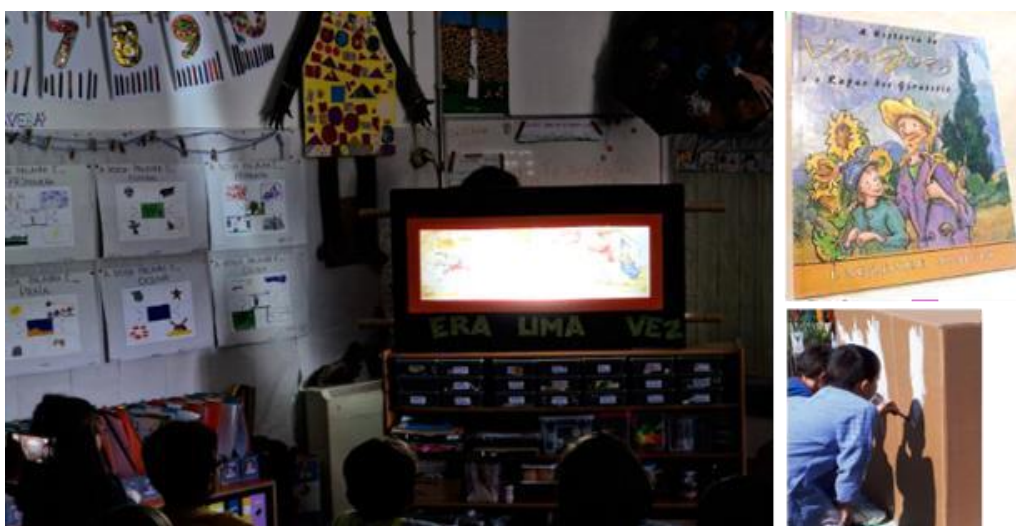


Figura 21 – Sessão de leitura da história com recurso a uma televisão reciclável.

Durante a leitura da história, as crianças demonstraram bastante entusiasmo em relação às obras de arte do pintor que eram descritas, como por exemplo: o quadro dos girassóis.

Desta forma, procurou-se dar continuidade a este interesse manifestado pelas crianças em relação aos diversos quadros do pintor, promovendo um diálogo onde as crianças mencionavam “Eu tenho um quadro igual a esse em minha casa! (ST), a mestranda questiona: “Tens? Qual?”, “O dos girassóis! Amanhã vou trazer para a escola.” refere o ST. No dia seguinte, no momento do acolhimento, o ST, como conversado anteriormente, trouxe o seu quadro e junto do grupo, partilhou tudo o que sabia sobre ele. Coincidentemente a mestranda trouxe para o grupo um ramo de girassóis com uma carta. Esta estratégia originou uma curiosidade geral assim como o fator surpresa que serviu como mote para uma situação de grande criatividade, discussão e formulação de hipóteses. Constatado o interesse do grupo, através das partilhas e das observações intencionais realizadas pela mestranda, compreendeu-se que as crianças gostavam de conhecer a bibliografia do pintor assim como as suas obras. Estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, para definir como fazer a pesquisa e quais os materiais que iriam ser utilizados para a criação de uma jarra. Assim, dividiram-se em pequenos grupos de execução, uns na pesquisa da biografia do pintor, outros no registo da história, e outros na criação de uma jarra reciclada (figura 22).



Figura 22 – Registo das crianças sobre a pesquisa e criação dos trabalhos manuais sobre o pintor.

Esta atividade promoveu nas crianças contacto com diferentes técnicas de expressão plástica, permitindo, desta forma, a descoberta de diferentes artistas plásticos e possibilitando uma estreita ligação das crianças com a Arte. Importa salientar o envolvimento das crianças neste momento de aprendizagem onde a criatividade se assumiu como um sinal deste envolvimento. As crianças adicionaram à atividade a sua visão individual, produzindo algo de novo e promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da sua criatividade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Ao longo das semanas de estágio, foi possível observar-se e refletir-se que o grupo demonstrava distintos interesses, particularmente, pela escuta de histórias, pintura, desenho, culinária, exploração do espaço exterior, entre outros. E, por essa razão, optou-se por realizar um

ateliê "Arte da Cor". É importante referir que esta atividade foi observada, e para isso, foi construído um guião de observação, que possibilitou prever possíveis obstáculos e prever estratégias para os ultrapassar. Assim o preenchimento do guião ajudou a descobrir como se iria "organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?" (Roldão, 2009). Além do guião de observação a planificação das atividades permitiu uma reflexão consciente acerca do modo como se iria fazer, para ajudar as crianças a progredirem na sua aprendizagem, tendo em consideração as suas capacidades, as suas necessidades e os seus interesses (Arends, 2008). Este ateliê emergiu da curiosidade de uma questão de uma criança (MA) em saber como se faziam as tintas, que surgiu através da hora do conto dinamizada anteriormente da História "Van Gogh e o rapaz dos Girassóis". Durante o diálogo inicial as crianças com o par pedagógico, algo "misterioso" aconteceu na porta da sala de atividades, pois tocaram com muita força na mesma e encontrava-se lá o pintor "Vincent Van Gogh" (disfarce da mestranda) desafiando as crianças a descobrir mais sobre a cor. Assim, dialogou-se com o grupo, onde se colocaram algumas questões: "Sabem de onde vêm as tintas?"; "O que distingue as tintas naturais das tintas artificiais?"; "A tinta tem cheiro? A que cheira?", entre outras.

Esta atividade da presença da personagem revelou-se bastante motivadora para o grupo, porque as crianças mostraram-se, logo no início, muito motivadas e curiosas para explorar o que o "pintor" lhes fornecia. De seguida, o grupo dirigiu-se ao espaço exterior, e realizou um conjunto de atividades que envolveu os interesses já mencionados, mas também que foram ao encontro de algumas necessidades evidenciadas durante as semanas de observação participante, nomeadamente a aceitação de insucessos no que respeita à pintura e a intolerância a diferentes texturas e sensações. Assim sendo, este segundo momento realizou-se com as crianças organizadas em quatro grupos, já que as aprendizagens se tornam mais significativas quando as crianças participam e interagem entre si. Neste sentido, e uma vez que este grupo de crianças gosta de trabalhar em pequenos grupos, a mestranda, uma vez mais, decidiu dar preferência a este tipo de organização durante toda a prática, de forma a incentivar para a cooperação e interação entre pares. As crianças dirigiram-se para o espaço exterior e foram organizadas em quatro grupos distintos, para se distribuírem pelas quatro estações realizadas. Inicialmente, em conversa com o grupo de crianças, a mestranda (personagem do pintor) contextualizou e explicou a dinâmica de cada uma das estações dando algumas orientações que as mesmas tiveram de seguir. Importa mencionar-se que duas das estações foram orientadas pelo par pedagógico, neste sentido apresentar-se-á as que foram desenvolvidas pela mestranda. Assim, na 1.^a estação, designada de "Arte da Cor" as crianças, encontraram numa mesa vários elementos naturais (cenoura, beterraba, couve, framboesas, entre outros), pincéis feitos com elementos naturais, anteriormente realizados pelo grupo, (ramos de árvore, arbustos, flores, folhas, entre outros), água e outros materiais (lençol branco, cavaletes feitos

com paus de árvore, almofariz feito com cascas de coco e paus, entre outros), na qual tiveram oportunidade de preparar e posteriormente, confeccionar as suas próprias tintas naturais, utilizando-as para fazer pinturas ou desenhos, explorando novos materiais, instrumentos e suportes, além de participar na apreciação das suas obras criadas. Como se verifica na figura 23.



Figura 23 – Registo do Atelier de "Arte da Cor".

Na 2.ª estação, intitulada de “Sensações e diversões”, organizaram-se dois momentos distintos. No primeiro momento as crianças prepararam e confeccionaram as suas próprias tintas naturais, para numa fase seguinte, através do olfato, cheirá-las, conseguindo desta forma, identificar as especiarias: café, canela, açafrão, pimentão, entre outros. No segundo momento, as crianças prepararam uma massa de modelar caseira, com recurso a farinha, água e sal, juntando seguidamente a tinta natural realizada anteriormente. Através desta massa de modelar, as crianças criaram a seu gosto uma escultura, tendo como base réplicas dos quadros do pintor Vincent Van Gogh (figura 24).



Figura 24 – Registo do 2.º Atelier "Sensações e Diversões"

Através da presente atividade, as crianças, exploraram o espaço exterior, uma vez que, como já mencionado no capítulo I, este não deve promover apenas o brincar, é responsabilidade do educador de infância adotar métodos e estratégias, com a intencionalidade de dar às crianças a oportunidade de serem ativos e ouvidos, de forma dinâmica, autônoma e fora das quatro paredes da sala de atividades. Ou seja, o espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, sendo que possibilita uma continuidade da ação educativa. Assim, este espaço, igualmente ao espaço interior, deve ser cuidado e ter uma intencionalidade educativa bem definida pelo educador, uma vez que este também se apresenta como um local vantajoso para novas aprendizagens. Reflete-se ainda, o trabalho desenvolvido em grupo, uma vez que esta estratégia proporciona a promoção da cooperação, interação e a ajuda entre pares, potenciando assim avanços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta atividade possibilitou às crianças a exploração, a manipulação, a preparação de várias tintas, o conhecimento de elementos naturais, de texturas, de cheiros e das suas características, favorecendo o seu desenvolvimento sensorial. A presente atividade promoveu, de forma lúdica, o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas, a exploração de diferentes elementos expressivos da comunicação visual e, ainda, o manuseamento de diferentes materiais de uso utilitário e recicláveis (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, o grupo desenvolveu a sua compreensão das mensagens orais, adquirindo novo vocabulário, identificaram e reconheceram os cinco sentidos, apropriaram-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. A área de formação social e pessoal também foi desenvolvida, uma vez que estimulou a independência e autonomia individual e em grupo, adquiriram a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros, foram capazes de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. (Lopes da Silva et al., 2016)

Uma outra atividade desenvolvida indo ao encontro do projeto, que a mestrandia considera pertinente apresentar, diz respeito a uma exposição: "Living van Gogh", que consistia na imersão no mundo do famoso artista holandês Vincent van Gogh, através de uma experiência de 360º com mais de 150 pinturas, sons e efeitos luminosos em que uma família enviou para a sala indo ao encontro do que se estava a explorar no momento na sala. Esta atividade pedagógica foi planificada devido a necessidade evidenciada pelo grande grupo, o conhecer desta exposição, mencionando o que sentem e o que pensam, recorrendo à experiência sensorial. Através deste momento, foi necessário compreender, com as crianças, o que era necessário para realizar esta visita de campo, ou seja, era preciso analisar e compreender toda a logística envolvida para a realização da mesma.

Neste sentido, num momento de diálogo, registou-se, em grande grupo, todas as ideias que poderiam colocar em prática para se avançar com a angariação de fundos (figura 25).



Figura 25 – Registo do conjunto de ideias para angariação de fundos para a visita à exposição do pintor.

Após o diálogo com as crianças, chegou-se à conclusão de que o mais viável era realizar uma feirinha para conseguir angariar fundos para o transporte e para a visita. Neste sentido, o grupo propôs vender produtos agrícolas da sua horta, produções artísticas de Van Gogh realizadas por cada criança, e como tinham interesse pela culinária, sugeriram confeccionar bolos saudáveis e limonada. Para além disso, realizou-se um cabaz doado pelas famílias, com um conjunto de materiais para pintura: cavalete, pincéis, telas e tintas acrílicas, para as rifas.

Neste sentido, de modo a preparar a feirinha e o cabaz, as crianças autonomamente dividiram-se em vários grupos para organizar as diferentes tarefas: decoração do espaço, recolha dos produtos agrícolas, confeção da limonada e dos bolos, ilustrações dos elementos e respetivos valores para cada espaço de venda, e ilustração das rifas (figura 26).



Figura 26 – Registo das crianças nos preparativos da feirinha.

A díade ponderou a existência de algum tipo de conflito quanto à divisão de tarefas, no entanto assumiu-se que estes conflitos podem tornar-se numa importante experiência de desenvolvimento pessoal e social do ser humano (Morgado & Oliveira, 2009). Assim, as situações de conflito rapidamente se converteram em situações de negociação onde o grupo de crianças chegou a um acordo que agradava a ambas as partes (Jares, 2002) verificando-se as seguintes intervenções: “- Posso colher as batatas? (MA) – Não, porque já apanhaste as favas, e já tens muitas! (S) – Então quando acabares de apanhar as batatas, posso vir eu para aqui para ajudar apanhar a erva? (MA) – Podes!” (S); – “Posso usar o vosso amarelo? (F) – Não, porque só há um copo com amarelo e este é nosso! (A) – “Nós temos castanho e vocês não. Podemos trocar!” (F).

A presente atividade “Feirinha com Arte” realizou-se durante uma manhã, e enquadrou-se na iniciativa de celebração do “Dia da Família” promovida pela instituição, que se baseava numa caminhada com as crianças e respetivas famílias até à praia que ficava próximo da Escola. Depois da caminhada, as crianças deram início abertura da feirinha onde os familiares puderam comprar os produtos, e num momento de partilha e convivência, conseguiu-se angariar todo o dinheiro necessário para a saída de campo. Refletindo sobre a síntese retratada importa salientar a importância da família em todo este processo, uma vez que como defende Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009) “a relação escola família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem das crianças.” (p.39). A mestranda acredita que através da presente atividade, os pais participam ativamente na educação dos seus filhos aproveitando os momentos em que estão juntos em contexto familiar. Reflete-se que como as crianças estiveram envolvidas e conheciam a funcionalidade, finalidade e objetivo da atividade, foram grandes impulsionadores da participação das suas famílias.

Para além do trabalho em equipa, da organização da feirinha, da confeção dos vários produtos, e das ilustrações, as crianças desenvolveram capacidades expressivas e criativas no desenho e pintura das ilustrações e para além disso, conceitos matemáticos ligados à quantidade e dinheiro (Lopes da Silva et al., 2016), assistindo-se, assim, a uma transversalidade de saberes.

Assim sendo, no dia 25 de maio de 2023, no período da tarde realizou-se a visita à exposição, no qual, foi percível o envolvimento e captação das crianças nesta experiência interativa, onde se realizou uma viagem imersiva pela mente e vida do artista, conhecendo as suas pinturas tridimensionais, os girassóis gigantes com muita luzes e cores em conjugação com poesia, música, esculturas e instalações interativas (Figura 27). Neste ambiente as crianças exploraram livremente as estações, desenvolveram a sua autonomia e responsabilidade, competências pessoais e sociais como a cooperação, esperar pela sua vez.



Figura27 – Visita à exposição Imersiva de Vincent Van Gogh.

Este momento assumiu-se como um espaço de tempo dedicado ao alargamento e enriquecimento da representação simbólica, sentido estético de cada criança, “através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Lopes da Silva, et al., 2016).

No que concerne à última fase da MTP: divulgação e avaliação do projeto, como “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, 2011, p. 10), realizou-se um momento de partilha com os familiares e com a comunidade escolar, de forma a inverter os papéis, isto é, as crianças eram os educadores e orientadores dos seus familiares. Todavia, importa realçar que a partilha das aprendizagens e dinâmicas pedagógicas realizadas foi sendo realizada diariamente, numa plataforma digital – o clasdojo –, pelo que era mantida uma contínua e harmoniosa comunicação entre todos os agentes do processo educativo.

Através desta plataforma, os familiares conseguiram estabelecer interações com as mestrandas e com as crianças, comentando todas as publicações e dando a sua opinião e sugestões. Propuseram, então, convidar os pais a visitarem a sala de atividades num dia e horário pré-estabelecido, pelo que se atendeu ao pedido destas crianças, reconhecendo a importância de este estreitar de laços entre o ambiente educativo, que visa a inclusão das famílias, numa ligação ecológica (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Todas as atividades escolhidas pelas crianças e realizadas durante todo o projeto foram transportadas para o momento da divulgação, com o intuito de conhecerem todas as aprendizagens vivenciadas e experienciarem na primeira pessoa cada uma delas. Para tal, foi necessário planear

todo este processo, ou seja, as crianças, intitularam o nome do projeto desenvolvido, planificaram todas as atividades que queriam apresentar aos seus familiares e comunidade escolar, e organizaram cada um dos ateliês. De modo a convidar todos os intervenientes para virem à divulgação realizou-se um convite, através da técnica de pintura do papel de alumínio. Pretendeu-se também criar adereços de pintor, como avental, gorro ou fita de cabelo do formato de tela de pintura para os familiares, terminando com a pintura do bigode de artista de forma a encarnarem a personagem (figura 28).



Figura 28 – Preparação do convite para a divulgação e preparação dos intervenientes para a exploração dos ateliês.

Neste sentido, a divulgação foi dividida em vários ateliês, “Estampagem Botânica”, no qual cada participante estampou num pedaço de tecido, elementos da natureza, onde num primeiro momento recolheram no espaço exterior vários elementos naturais (folhas, flores), e com ajuda de um pedaço de madeira (pilão), bateram sobre o pano deixando marcas dessas folhas naturais no tecido, através da sua pigmentação natural. Durante este momento, foi perceptível a ligação da criança com a natureza, investigando a grande diversidade de características que existem nos elementos naturais, com um olhar atento para perceber os tamanhos, as cores e as suas tonalidades, texturas e formatos. O 2º ateliê, esteve organizado em dois momentos distintos, em que os participantes elaboraram papel reciclado e transformaram-no em papel com sementes, depois de seco, levaram para casa, para posteriormente plantarem em casa. No 3º ateliê, “os artistas” trabalharam a simetria, utilizando a técnica do decalque através da folha de acetato e da sua fotografia. Para além disso, existiu um momento de trabalho a pares, em que uma criança era o “modelo” e um participante contornava o rosto com tinta através de película aderente. No 4º ateliê os participantes exploraram os sentidos através de pinturas faciais com recurso a tinta natural: chocolate, ou seja, as crianças pintaram os participantes com tinta natural e vice-versa. Por fim, o

último ateliê consiste na reprodução de um quadro de Van Gogh com recurso à técnica de tinta de acrílico (figura 29). A participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais (Formosinho, 2013, p. 21).



Figura 29 - Atelier de "pintura de telas"

No final apresentou-se um vídeo com um leque de imagens de todo o percurso do presente projeto, num espaço eufórico e acolhedor. Com efeito, na perspetiva da mestranda o projeto “Cres (Ser) com Arte”, desenvolvido com base na metodologia de trabalho de projeto, possibilitou uma aprendizagem significativa e contextualizada de saberes, culminando na aquisição de novos conhecimentos, capacidades, competências e um novo olhar sobre o mundo circundante. Neste sentido, é possível afirmar que as explorações de elementos naturais possibilitam o desenvolvimento dos sentidos, pois as crianças podem cheirar e sentir a natureza (Post & Hohmann, 2011) e com esta exploração do meio exterior vêm a oportunidade de alargar o repertório das experiências sensório motoras (Hohmann & Weikart, 2011). A partilha, cooperação, diálogo, respeito pelo outro, foram dimensões a serem também abordadas, a fim de melhorar alguns comportamentos individualistas. A criatividade, a imaginação e a expressividade foram constantes ao longo das atividades, nas construções e representações realizadas.

Terminada essa fase, importa evidenciar que todas as atividades desenvolvidas durante a EPE foram sempre ao encontro do contexto educativo, assim como do quadrinómio: interesse, necessidade, motivação e dificuldades das crianças. Para além disso, existiu sempre a necessidade de articular a teoria com a prática, uma vez que todas as atividades se tornaram oportunidades únicas de aprendizagem para cada uma das crianças e para a mestranda. Evidencia-se que se teve sempre em consideração a criança como construtor da sua própria aprendizagem e o docente como mediador de aprendizagens.

METARREFLEXÃO

“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)

A presente metarreflexão diz respeito a uma reflexão acerca do processo inicial docente, através do perfil duplo docente, onde se adotou uma postura reflexiva e de permanente questionamento no que concerne ao crescimento, tanto a nível pessoal como profissional da mestranda. Importa salientar que este se apresentou como um percurso desafiante, mas em simultâneo bastante enriquecedor e gratificante. Ao longo do RE, acredita-se que ficou espelhado o trabalho profundo que existiu durante toda a prática pedagógica, procurando-se construir aprendizagens pessoais e profissionais. Tendo em consideração todo o trabalho aqui espelhado realça-se que as finalidades e os objetivos preconizados na FUC foram cumpridas ao longo da PES.

Reflete-se que ao longo da prática educativa, a observação esteve muito presente, uma vez que através deste olhar atento e cuidado conseguiu-se adequar as práticas pedagógicas e refletir sobre a ação docente, tendo em consideração a metodologia de investigação ação e os pressupostos teóricos apresentados no RE. Outro aspeto a realçar é a interação e a relação que existiu entre todos os intervenientes uma vez que permitiu a melhoria de uma prática mais sincera, holística e contextualizada e possibilitou a construção de aprendizagens pessoais e profissionais, proporcionando o desenvolvimento da identidade docente, através do perfil duplo. A PES, foi uma oportunidade de crescimento e conseqüentemente, desenvolvimento profissional, permitindo compreender-se que docente se quer ser ou não ser. Foi possível observar-se e vivenciar-se a riqueza e complexidade do que é se estar numa escola, onde é perceptível o laço entre os desafios e conquistas diariamente. Este crescimento foi sustentado no amadurecimento gradual de valores e crenças refletindo-se posteriormente nas ações tomadas ao longo do estágio, ou seja, tudo em que a mestranda acredita, conseguiu defender durante todo o processo.

Durante toda a PES, procurou-se desempenhar o papel de um docente alinhado com as requisições atuais da educação, ao invés da transmissão de saberes, ou seja, priorizou-se a formação de valores e a construção de competências, assegurando que as crianças são cidadãs ativas e pertencem a uma sociedade global, em constante mutação. O brincar esteve como enfoque durante toda a prática educativa, uma vez que, como defendido por vários autores, é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças. Através das atividades apresentadas acredita-se que se conseguiu proporcionar às crianças oportunidades de desenvolver competências de comunicação, partilha, resolução de conflitos, incentivou-se a trabalhar de forma colaborativa e cooperativa e

estimulou-se a ação das crianças, colocando-as no centro da aprendizagem, capazes de tomar decisões, questionar e resolver problemas.

Durante toda a PES, diversas mudanças aconteceram e a transição do lugar de aluno para o lugar do professor foi uma delas, uma vez que embora entusiasmante, inicialmente foi em certa medida assustadora. No que concerne às planificações realizadas menciona-se que, embora cada uma das valências, com as suas especificidades, apresentaram-se como desafiadoras numa fase inicial e mesmo no final, acredita-se que existiram sempre aspetos que poderiam ser melhorados. A seleção de estratégias e recursos foram questionados constantemente entre a díade, orientadores, supervisores institucionais e docentes titulares, uma vez que os mesmos podem contribuir positivamente ou negativamente para o desenvolvimento das crianças. Ao longo da seleção destes recursos existiu uma procura constante de novas estratégias, destacando-se a descoberta de novas plataformas digitais interessantes que se revelaram úteis e eficazes na promoção da construção da aprendizagem das crianças.

Destaca-se ainda, a promoção das TIC em ambientes de aprendizagem mais interativos, personalizados e colaborativos, no qual se proporcionou novas formas de aprender, estimulando constantemente o seu pensamento crítico, comunicação, colaboração e resolução de problemas. A par desta questão importa mencionar-se que a organização e planeamento durante toda a PES, tanto numa valência como outra, foram sempre refletidas, com o intuito de serem melhoradas. Para além disso, teve-se em consideração os objetivos das planificações, as sequências didáticas e a gestão e organização do espaço e tempo, contudo refletindo sobre esta questão destaca-se que, se fosse hoje ter-se-iam realizado de uma outra forma. A mestranda, estando em formação inicial, acredita que esta reflexão é fundamental uma vez que está consciente das suas ações e pretende evoluir futuramente, superando desafios de forma flexível e perseverante, ou seja, a formação inicial é apenas o início de uma jornada contínua de aprendizagens.

Todo este percurso, evidentemente, não foi realizado sozinha, existiu um constante trabalho cooperativo e colaborativo, em que permanentemente se partilhou ideias, inseguranças, receios, vivências e experiências. Como já mencionado anteriormente, a evolução da mestranda é evidente e serve como um estímulo para se ser, cada vez melhor, procurando inovar e responder a cada desafio novo que se encontrará durante toda a prática profissional. Os docentes cooperantes e as supervisoras institucionais tiveram um papel crucial ao longo de todo este crescimento profissional, uma vez que incentivaram sempre a reflexão e questionamento, dando abertura para se ser criativo, de tentar errar e corrigir. Mencionar-se que para além da PES exigir conhecimento pedagógico, exigiu também empatia, sensibilidade, confiança e capacidade de adaptação, uma vez

que cada criança é um ser singular, que devemos respeitar e valorizar, proporcionando a exploração das suas potencialidades, capacidades e competências para a sua formação integral.

Os momentos de feedback pós-ação apresentaram pontos fulcrais como o apoio, a organização e até o ajuste de metodologias e estratégias, sendo que o orientador assumiu o papel de encaminhar a mestranda de forma a ajustar as suas práticas às necessidades com que se depara diariamente. Assim, a supervisão assumiu uma modalidade formativa, visando a estimulação do desenvolvimento e da aprendizagem do Educador/Professor em formação e ao mesmo tempo o sucesso das crianças (Alarcão & Canha, 2013).

Vislumbrando o término da PES menciona-se que todos os anseios e dificuldades sentidos manifestaram-se como oportunidades de aprendizagem e de evolução, proporcionando uma dedicação constante. Todas as expectativas iniciais foram alcançadas, transbordando um sentimento de orgulho, já que, hoje, a mestranda é uma docente mais segura de si própria, mais autónoma e resiliente. Acredita-se, que todo este percurso, contribuiu para a aprendizagem, desenvolvimento e formação das crianças, da escola e de todos os atores no processo educativo e que, neste processo recíproco, também contribuíram para a sua capacitação profissional. Como qualquer outra profissão, um docente está em constante aprendizagem, por essa mesma razão e reconhecendo as dificuldades sentidas, importa salientar o esforço pessoal e da díade para responder às exigências que, mais tarde se reconheceram como benéficas para este percurso. Desafio, é a palavra constante para caracterizar esta PES, ultrapassar limites, experienciar vivências e oportunidades, marcaram esta formação prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares. Ministério da Educação*.
<https://1library.org/article/reorganiza%C3%A7%C3%A3o-curricular-ensino-b%C3%A1sico-decreto-janeiro-princ%C3%ADpios-fundamentais.ye9wvg4q>;
- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *As bases da educação* (pp.2821- 291). Conselho Nacional de Educação;
- Afonso, M. (2008) *A Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico – Das teorias às práticas*. Porto Editora;
- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora;
- Albuquerque, F. (2006). *Unidade de aprendizagem: uma alternativa para professores e alunos conviverem melhor*. [Master's thesis, Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Científico da Universidade Católica do Rio Grande do Sul;
- Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(S) da infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 95-114). Artmed;
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed). Editora McGraw-Hill Companies;
- Ausubel, D. (1978). *Educational Psychology- a cognitive view*. Holt, Rinehart and Wiston;
- Bergamnn, Jonathan & SAMS, Aaron (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*.
<https://www.scielo.br/j/epec/a/3KTJLqNJLmZzC3qfczL3L8d/?lang=pt&format=pdf>;
- Bessa, N. & Fontaine, A-M (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*;
- Bonatto, A, Barros, C.R., Gemeli, R.A., Lopes, T.B., & Frison, M.D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 9, 1-12;
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra <https://docplayer.com.br/213522730-Inovarcom-a-investigacao-acao-desafios-para-a-formacao-de-professores-uri.html>

- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras;
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade & Culturas. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>;
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora;
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), 355-379. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investig%20a%3%a7%3%a3o%20Ac%3%a7%3%a3o%20Metodologias.PDF>;
- Cruz, I. (2006). *A WebQuest na sala de aula de Matemática: um estudo sobre a aprendizagem dos "Lugares Geométricos" por crianças do 8º ano*. [Master's thesis, Instituto de Educação e Psicologia]. Repositório Científico da Universidade do Minho; https://run.unl.pt/bitstream/10362/1799/1/Vinhas_2008.pdf;
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf;
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción em educación*. Ediciones Morata;
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença;
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia na formação de professores*. Porto Editora;
- Fabian, H. (2010). O desafio de ingressar na escola. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 177-191). Artmed Editora;
- Fonseca, k., (2012). *Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31;
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora;
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico* (trad.). Labor S.A.;

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://docplayer.com.br/213522730-Inovarcom-a-investigacao-acao-desafios-para-a-formacao-de-professores-uri.html>;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian;
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Edições Asa;
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Kemmis, S. (2023). Education for Living Well in a World Worth Living in. *Em Living Well in a World Worth Living in for All* (pp. 13–25). https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_2
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>;
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. OliveiraFormosinho, J. Formosinho, D. Lino, & Niza. S. (Org.). (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109–140). Porto Editora
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira–Formosinho, In J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 109–140). Porto Editora;
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel;
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Universidade do Minho;
- Manley, A., M., Quero, P. M., Savané, M.–A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Cortez Editora. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por;
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas;
- Máximo–Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação–Acção*. Porto Editora;
- Minatel, I. (2018). *O que o método Montessori pode trazer para a sua família?* Mundo em cores.com;

- Montessori, M. (1949). *Mente Absorvente*. Portugalia;
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, pp. 43-56;
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159;
- 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* (p.141-159). Porto: Porto Editora;
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores procesos dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, (pp. 203-218);
- Oliveira- Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em Participação* (17.ª ed.). Porto Editora;
- Oliveira, L., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-49);
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). Investigação em Educação. *Abordagens Conceptuais e Práticas*, 16. Porto Editora. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/7005>;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.). (2020). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123- 142). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica-o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.). (2020). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 9-24). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (2020), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças*. (pp. 55-73). Porto Editora;
- Pires, C., (2014). *Escola a tempo inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. SIED;

- Pires, S. (2009). As TIC no Currículo Escolar. *EDUSER:Revista de Educação*, 1(1), 43-54.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1217>;
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Reflectir e investigar sobre a própria prática profissional*, 5-28.
<https://www.researchgate.net/publication/26513793> Investigar a nossa propria pratica Um a sterategia de formacao e de construcao do conhecimento profissional
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Quadros-Flores, Escola e Peres (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico, In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges* (pp. 715-726), Universidade do Minho.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf;
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas;
- Quadros-Flores, P., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas?, *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 401-410). Universidade do Minho;
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), *III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91- 98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega;
- Rangel, M. & Gonçalves, C (2011). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas*, I (3). 21-43. <http://hdl.handle.net/1040021/2809>
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Edições ASA;
- Rodrigues, M. (2005). *Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de crianças. A problemática das transições entre os diferentes ciclos de ensino e entre a educação e o trabalho*.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/280>;
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão;
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Universidade do Minho;
- Santos, L., Toniosso, J. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, (pp. 122-134);

- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: Abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. (pp. 43-68). Porto Editora;
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, (pp. 46-64). <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.1015>;
- Schon, D. (1983). *The reflective Practioner: how professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>;
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola- Perspetivas Organizacionais*. Mc Graw-Hill;
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação*. Fundação SM;
- Valadares, J.A., & Moreira, M.A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA;
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Edições.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas (2021/2025). *Projeto Educativo*. Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.
<https://aevaladares.pt/docs/2021/PE-AGRUPAMENTO-21-25.pdf>;

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República:
I Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>;

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I
Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>;

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I
Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>;

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho Ministros. (2018). Diário da
República: I Série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>;

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da
República: I Série, n.º 92. <https://data.dre.pt/eli/declei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>;

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho do Ministério da Educação e da Ciência. (2013). Diário da
República: I Série, n.º 131. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/91-2013-497860>;

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
(2018). Diário da República: II Série, n.º 138.
<https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>;

Direção-Geral da Educação. (2016, julho). Iniciação à programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/iniciacao-programacao-1o-ciclo#:~:text=Inicia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Programa%C3%A7%C3%A3o%20%C2%BA%20Ciclo%20A%20Dire%C3%A7%C3%A3o-Geral%20da,alunos%20dos%203.%C2%BA%20e%204.%C2%BA%20anos%20de%20escolaridade>;

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*. Direção-Geral

da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf;

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Direção-Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf;

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias de Informação e Comunicação*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf;

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf;

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Direção-Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf;

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série,
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf;

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série A, nº34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>;

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
<http://www.dge.mec.pt/recursos-0>;

Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE);

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

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

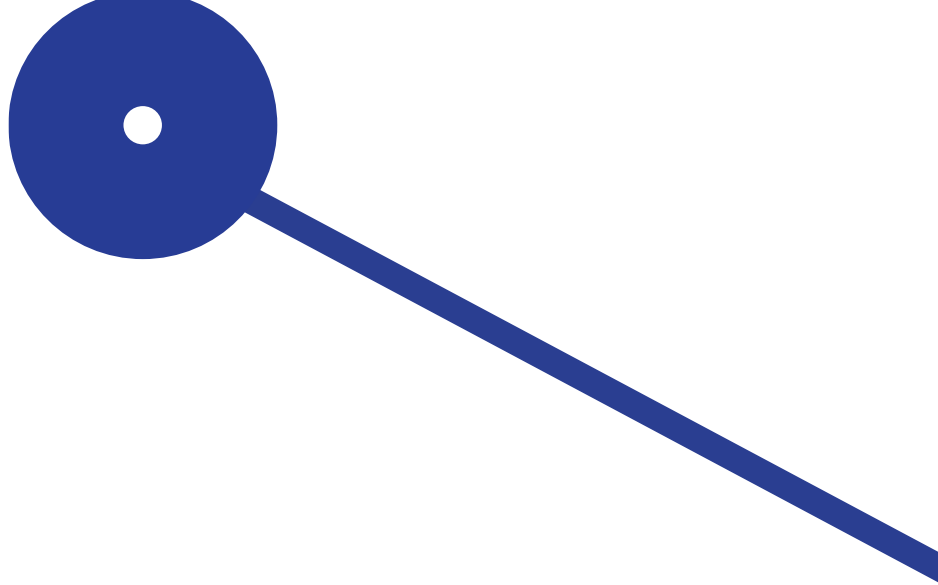
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Relatório de Estágio
Marlene Raquel Lopes Sousa