

M

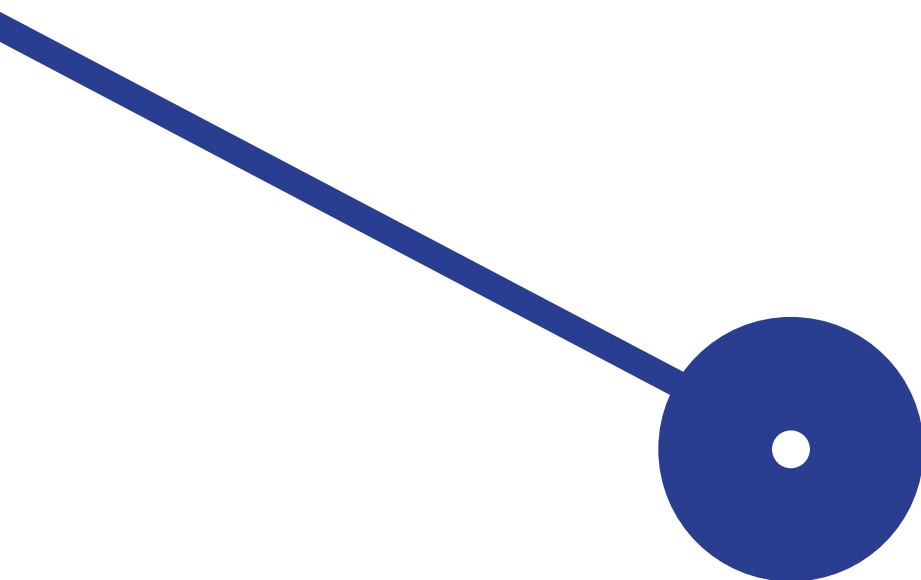
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Clara Maria Rodrigues Paulos Welch de Sousa

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Clara Maria Rodrigues Paulos Welch de Sousa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadros Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, a primeira professora que tive que me ensinou, entre milhares de coisas, a querer o bem dos outros na mesma medida que quero para mim. Somos agora colegas de profissão! À minha tia e ao meu pai, que neste momento me veem a acabar este curso por entre as nuvens, mas de certeza estão orgulhosos do meu percurso.

À minha amiga/díade Carol, que nunca me deixou ir abaixo durante este longo percurso, me ajudou e motivou.

À minha amiga Ana, que mesmo não estando nesta etapa comigo apoiou-me na mesma medida como se estivesse.

À minha amiga Gre, que esteve comigo desde o primeiro dia e fez questão de estar presente em todos os momentos, bons e maus, até agora.

À minha amiga/madrinha Castro, que conheci devido a este curso e se tornou uma das pessoas mais importantes da minha vida.

À minha amiga Inês, por me ter motivado a estudar e a seguir os sonhos.

Aos meus amigos, que tive o prazer de conhecer ao longo destes cinco anos na ESE, com quem vivi momentos inesquecíveis e deixaram em mim pedaços deles que me tornaram no que sou hoje.

Às supervisoras institucionais, que me acompanharam e apoiaram durante este percurso, proporcionando o meu crescimento pessoal e profissional incentivando-me a esforçar-me e a dar o melhor de mim.

Às docentes cooperantes, por me acolherem e mostrarem o quão bonita é esta área. Pelos conselhos e pelas oportunidades de crescimento, os ensinamentos e por terem sido bons exemplos a seguir.

A todas as crianças que tive o prazer de conhecer e interagir durante este percurso. Por todo o carinho e amor recebido por elas, os desenhos e as flores, os abraços e beijinhos e, principalmente, por me lembrarem o que é ser criança.

A todos os professores com quem tive o prazer de aprender durante a Licenciatura e o Mestrado, que me inspiraram e ajudaram a alcançar o patamar que estou hoje.

Por último, ao meu namorado, que diariamente me motiva a alcançar os meus sonhos e me ensinou que é preciso dividir para conquistar.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório descreve e analisa a formação pedagógica, pessoal e profissional, desenvolvida pela docente durante a Prática Educativa Supervisionada, nas valências do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar.

Para construir e enriquecer a personalidade do docente enquanto profissional indagador e reflexivo, surge a necessidade de compreender e fundamentar as especificidades dos níveis educativos bem como as suas dimensões. De modo a articulá-las, salienta-se a Metodologia de Investigação-Ação, que enaltece o processo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Requer, por parte do docente, uma postura reflexiva e investigativa durante as interações pedagógicas, fomentando o trabalho colaborativo de modo a serem desenvolvidas práticas educativas promotoras de aprendizagens significativas para as crianças.

Apresentam-se e analisam-se, também, os referentes teóricos e legais, onde o seu conhecimento resulta no desenvolvimento de práticas sustentadas. A mobilização de saberes das diversas áreas do conhecimento permite desenvolver aprendizagens articuladas entre a teoria e a prática, evidentes nas práticas desenvolvidas. Privilegia-se e motiva-se o desenvolvimento holístico da criança, colocando-a no centro da sua aprendizagem, sustentado numa perspetiva sócio construtivista. Enaltece-se as metodologias ativas com vista a um desenvolvimento significativo, sustentado numa escola inclusiva espelhada, também, nas vivências, reflexões e nos saberes profissionais construídos numa visão crítica e fundamentada acerca das duas valências. Todo o percurso descrito neste documento e a Prática Educativa Supervisionada permitiram o crescimento pessoal e a construção de identidade profissional, perspetivando a construção de novos conhecimentos que permitem práticas sustentadas que possibilitem responder às necessidades e interesses de todas as crianças.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Reflexão; Escola Século XXI.

ABSTRACT

This report describes and analyzes the pedagogical, personal and professional training developed by the teacher during the Supervised Educational Practice, in the context of the 1st cycle of basic education and pre-school education.

To build and enrich the teacher's personality as an inquiring and reflective professional, there is a need to understand and substantiate the specificities of the educational levels as well as their dimensions. To articulate them, the Action-Research Methodology is highlighted, which emphasizes the process of observation, planning, action, reflection, and evaluation. It requires a reflective and investigative attitude from the teacher during educational interactions, fostering collaborative work to develop educational practices that promote significant learning for children.

The theoretical and legal references are also presented and analyzed, and their knowledge results in the development of sustained practices. The mobilization of knowledge from various areas of knowledge allows the development of learning articulated between theory and practice, evident in the practices developed. The holistic development of the child is privileged and motivated, putting the child at the center of its learning, based on a social constructivist perspective. Active methodologies are emphasized with a view to a significant development, sustained in an inclusive school, also mirrored in the experiences, reflections and professional knowledge built in a critical and reasoned view about the two valences. The whole journey described in this document and the Supervised Educational Practice allowed personal growth and the construction of professional identity, with a view to building new knowledge that allows sustained practices which also enable to meet the needs and interests of all children.

Keywords: Supervised Educational Practice; Research-Action Methodology; Reflection; 21st Century School.

Índice

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	V
INTRODUÇÃO.....	6
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	8
1.1 A ESCOLA DO SÉCULO XXI.....	9
1.2 O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE ..	14
1.3 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	23
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	32
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	32
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	41
2.4 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	47
3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS	52
3.1 PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	52
3.2 PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	67
METARREFLEXÃO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

PES – Prática Educativa Supervisionada

UC – Unidade Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

EB – Ensino Básico

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

Jl – Jardim de Infância

EI – Educador de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

HS – HighScope

MEM – Movimento da Escola Moderna

AE – Agrupamento de Escolas

PE – Projeto Educativo

AP – Associação de Pais

PI– Plano de Inovação

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

EE– Encarregados de Educação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

I-A – Investigação-Ação

AE – Aprendizagens Essenciais

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

INTRODUÇÃO

O corrente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES) pertencente ao 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, habilita desenvolver ações pedagógicas nos níveis educativos de Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No mesmo destaca-se todo o processo de formação desenvolvido pela mestranda e realça a sua evolução quer a nível profissional quer pessoal.

A PES revela-se um processo primordial no desenvolvimento dos futuros docentes pois permite a construção reflexiva, crítica, progressiva e orientada dos saberes fundamentais, trabalhando de forma colaborativa uma vez que existem diferentes intervenientes nos contextos educativos. O docente, enquanto motivador do desenvolvimento da criança, deve assumir uma postura reflexiva que permita refletir sobre as suas ideias e procurar o equilíbrio entre a ação e o seu pensamento para uma nova prática (Oliveira & Serrazina, 2000, p. 9). Existiu um ambiente de co-construção de saberes com os alunos, as crianças, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e entre a díade, partilhando o conhecimento, as vivências e as visões com o objetivo de crescer e melhorar em todos os aspetos.

Importa referir que o presente relatório é composto por três capítulos principais que, por sua vez, se encontram divididos em subcapítulos culminando numa metarreflexão relativa a todas as experiências e aprendizagens desenvolvidas e vividas durante a PES, evidenciando a construção da identidade profissional.

O primeiro capítulo aborda em primeiro lugar a escola do século XXI, seguido do enquadramento teórico e legal, onde são analisados documentos onde os profissionais de educação se devem sustentar e existe uma reflexão sobre o papel do docente (professor e educador) no presente, quais as mudanças que existiram e quais os desafios ainda vigentes.

No segundo capítulo é feita a caracterização do contexto educativo onde ocorreu o estágio, de cada valência (1º CEB e EPE), caracterizando o grupo de crianças e a turma, nomeadamente revelando os seus interesses e motivações, mas também as suas

necessidades e dificuldades; como estavam organizadas e eram geridas as salas e o tempo; quais os materiais, recursos didáticos existentes e uma abordagem às rotinas e interações manifestadas entre os intervenientes da ação educativa. No final, uma vez que se tornou fulcral para a ação da mestranda na PES, bem como para a construção da identidade profissional, reflete-se sobre a metodologia de investigação-ação utilizada no decorrer da prática educativa.

O terceiro capítulo descreve e reflete sobre as ações desenvolvidas durante a PES, em ambas as valências, mantendo uma postura descritiva, crítica e reflexiva, sustentada nos referentes teóricos legais mencionados no primeiro capítulo, fundamentando-se as ações pedagógicas desenvolvidas.

Em último, uma metarreflexão, que reflete e retrospectiva todo o percurso vivenciado seguindo-se das referências, de acordo com as Normas da APA 7ª ed., que sustentaram o relatório assim como os anexos e apêndices considerados importantes para a compreensão do presente documento.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos (Alarcão, 2001, p.10).

No presente capítulo é realizada uma análise e reflexão dos documentos teóricos e legais que alicerçaram a PES na EPE e no 1º CEB. Estes documentos permitiram fundamentar todas as ações desenvolvidas em ambas as valências e compreender qual é o papel e postura que um docente deve adquirir relativamente ao processo de aprendizagem.

O capítulo está subdividido em três partes: primeiramente um subcapítulo denominado “A Escola do Século XXI” onde é abordada a escola do passado e os seus paradigmas desatualizados, fazendo uma comparação com a escola do presente, os seus desafios e as suas novas exigências, salientando o papel da criança na aprendizagem e no seu desenvolvimento; seguindo um subcapítulo sobre “O 1º Ciclo do Ensino Básico – Especificidades do Perfil e Prática do Docente” onde são analisados documentos teóricos e legais que caracterizam o papel do docente e tudo que é inerente ao 1º CEB e como último capítulo, visto ser um mestrado habilitador a docentes de perfil duplo, “A Educação Pré-Escolar – Especificidades do Perfil e Prática do Docente” onde, à semelhança do subcapítulo anterior, também são analisados documentos teóricos legais e tudo o que engloba ser Educador de Infância.

É importante que durante este percurso formativo haja esta análise e reflexão sobre os documentos que fundamentam as duas valências e os papéis dos respetivos docentes, para que cada vez mais existam profissionais da educação conscientes, fundamentados e indagadores, capazes de proporcionar ambientes e experiências potenciadoras para as crianças. Salienta-se a necessidade da noção de que a criança é o centro da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, cabendo aos profissionais criar um ambiente educativo motivador e estimulante que satisfaça as suas curiosidades e desejos.

1.1 A ESCOLA DO SÉCULO XXI

De forma a perceber o que é a escola na atualidade é imprescindível fazer uma comparação com o seu passado. Em 1870, segundo Nóvoa (2009), acontece a consolidação do modelo escolar, ou seja, dá-se uma forma de organizar a educação que essencialmente chegou até aos dias de hoje. David Tyack, professor americano, chama-lhe “*The best one system*”, é um modelo de carácter transmissivo onde o professor ditava os conhecimentos e as crianças teriam de os decorar, compreendessem ou não, sendo considerada a única forma possível de assegurar a educação para todas as crianças. No final do século XIX este modelo agrega a educação de infância através da escolaridade obrigatória (Pinto, 2003, p. 2).

Ao longo de muitos anos a educação tinha como objetivo inculcar nas crianças conhecimentos e habilidades que permitissem obter uma profissão. Assim, cada valência tinha um objetivo específico. No caso da “escola primária”, por exemplo, deveria ensinar a escrever, a contar, a ler e a ter ideias sobre o que os rodeava, somente preparando as crianças para uma atividade laboral e era então a primeira etapa e única na educação da maior parte da população (Davydov, 2017, p. 211-212). O facto de existir uma formação unilateral do pensamento nas crianças levava ao esgotamento de fontes da vida prática que alimentam a atividade criativa e são a base do desenvolvimento das suas capacidades. Ia de encontro ao que a escola pretendia pois somente preparava crianças “(...) para a produção capitalista somente um homem parcial, que, como um parafuso, servia ao maquinário e atuava como parte subordinada deste” (Davydov, 2017, p. 213).

Considerando as ideias apresentadas, percebe-se que na época as práticas pedagógicas iam ao encontro das teorias comportamentalistas (behavioristas). Estas são de carácter tradicional transmissivo, onde “a aprendizagem é sinónimo de um comportamento expresso (...) se o problema está certo, então é porque se aprendeu” (Pinto, 2003, p. 27). O sujeito é considerado passivo face à aprendizagem que está a ser desenvolvida, pois é considerado necessário “forçá-lo” a aprender através de uma situação externa, que não é controlada nem pertence ao sujeito (Pinto, 2003, p. 28). Nesta teoria não havia a necessidade de diferenciação dos indivíduos nem conhecer os seus interesses e necessidades (Pinto, 2003, p. 29).

Em 1920 observa-se avanços num desenvolvimento de ideias pedagógicas no qual são introduzidos variados conhecimentos (psicológicos, médicos, sociológicos etc.) no estudo da criança e a escola encarrega-se da formação dela em todas as dimensões da sua vida surgindo assim a “Educação Nova” (Nóvoa, 2009, p. 4). Esta é definida por quatro princípios: “educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica” (Nóvoa, 2009, p. 4).

A pedagogia participativa é a rutura da pedagogia transmissiva pois começou-se a orientar para uma educação em que a criança é colocada no centro do seu desenvolvimento. Os conhecimentos prévios, interesses e necessidades das crianças começaram a ser valorizados e a motivar todas as práticas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13). A atividade da criança é a colaboração no contexto educativo, onde o professor deve organizar o ambiente e observar e escutar a criança com o objetivo de lhe conseguir responder às suas necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). As atividades realizadas pelas crianças são exercidas em colaboração com os pares e com o educador no âmbito da planificação, execução e reflexão das mesmas. A motivação, para as crianças é o principal valor na pedagogia participativa é a democracia, isto implica que as crianças tenham responsabilidades, assim como as suas famílias, para promover o sucesso educativo. Com a democracia como ponto de partida, o respeito por todos os envolvidos nesses mesmos processos, o diálogo e a colaboração são também alguns valores implícitos nela. Para o profissional de educação torna-se indispensável a autovigilância das interações adulto-criança, havendo sempre uma reflexão sobre se as mesmas, refletindo se essas desenvolvem a criança. Esta pedagogia tem como objetivo “cultivar a humanidade através da educação cultivando o ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.14). O professor deve, segundo Leitão e Alarcão (2006), compreender e encarar as diferenças não como obstáculos, mas como mais-valia na construção do sucesso educativo dos alunos, para uma sociedade mais livre, justa e humana (p. 53).

Até aqui é possível compreender que ao longo dos anos foi havendo uma evolução dos paradigmas educativos onde primeiramente existia uma pedagogia transmissiva, que não era centrada no aluno, mas sim no conteúdo que o mesmo deveria decorar. Esta desvalorizava os processos de desenvolvimento cognitivo e social do aluno para, numa fase seguinte, existir

uma pedagogia de participação onde preocupação é que o aluno se sinta parte do seu processo de aprendizagem, partindo dos seus interesses e necessidades e incluindo todas as crianças.

A evolução do docente e do papel da criança sofreram essas evoluções, e na “Convenção sobre os direitos das Crianças”, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e implementada em Portugal em 1990, são reconhecidos os direitos pertencentes à criança nomeadamente, o direito indiscutível à educação. Desde promover a personalidade da criança, respeitar a identidade de todos independentemente da cultura ou país de origem, pretende também preparar a criança para que esta esteja apta para viver numa sociedade livre (UNICEF, 2019).

Nos anos 80, a formação dos professores não foi fácil pois era uma profissão desprestigiada e os profissionais sentiam uma grande tensão por dois motivos: separar a conceção da realidade, onde os currículos e programas eram realizados por especialistas científicos que sublinhavam as características do trabalho dos professores, retirando-lhes autonomia profissional e a inflação de tarefas diárias e sobrecarga de atividades que os levava a realizar apenas o essencial (Nóvoa, 1992, p. 12). A formação de professores deve ser contínua e estimular o espírito crítico-reflexivo potenciando o pensamento autónomo. Não esquecendo que acima de tudo um professor é uma pessoa, há a importância de, na formação, além de haver investimento pessoal com vista à construção da identidade profissional, haver espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais (Nóvoa, 1992, p. 13).

Indo ao encontro da necessidade de formações que valorizam a identidade pessoal do professor e dos alunos, Jacques Delors (1996) no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI fala-nos sobre quatro pilares da educação ao longo da vida: *Aprender a conhecer*, onde é combinado a cultura geral com a possibilidade de aprofundar alguns assuntos para aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; *Aprender a fazer*, onde não só importa adquirir uma qualificação profissional, mas, adquirir uma competência que torna a pessoa apta a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipa; *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e respeitando os valores da compreensão mútua e *Aprender a ser*, para desenvolver da melhor maneira possível a personalidade potenciando a autonomia, o discernimento e a

responsabilidade pessoal. A educação deve levar em consideração todas as características únicas e individuais da pessoa como a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas e a aptidão para comunicar (Delors et al., 2010, p. 31). Estes pilares demonstram que não só de conhecimentos acadêmicos se fundamenta a educação, interligando os pilares e demonstrando que a educação deve ser vista como um todo e não em partes soltas (Delors et al., 2010, p. 31).

Segundo Alarcão (2001) a escola inovadora deve ter a força de pensar a partir de si própria e ser reflexiva pois só quem se conhece a si próprio e questiona é capaz de aprender e de adquirir autonomia (pp. 19-25). Uma postura reflexiva e indagadora permite que o professor se aproprie de informações sobre a sua turma e as suas práticas, e é fundamental que a articulação curricular esteja presente nas atitudes do mesmo pois permite acesso a modos de apropriação de conhecimento, sendo possível atribuir sentido às situações vividas (Leite, 2012, p. 88).

Por sua vez, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar (EPE), os primeiros jardins de infância remetem ao século XIX, onde as primeiras instituições eram destinadas a crianças desfavorecidas até aos 6 anos de idade. As crianças somente iam para essas instituições para que os pais pudessem realizar as suas atividades sem deixar as crianças ao abandono (Bairrão & Vasconcelos, 1997, pp. 8-9) Sendo a EPE considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade (...) (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º), é importante salientar a transição para o 1º CEB. Segundo Sim-Sim (2010) a transição entre ciclos é a perda de algo conhecido e a integração de um contexto novo e desconhecido envolvendo o medo, o abandono de rotinas e aprendizagens de comportamentos e atitudes a novos ambientes (p. 111). Para que a transição seja pacífica para a criança é necessário que os profissionais de cada nível conheçam a atuação dos diferentes ciclos, para ajudar na formação inicial partilhada. Estimular as famílias a envolverem-se nesta transição também previne que haja sobressaltos e consequências para os as crianças (Sim-Sim, 2010, p. 113). Para garantir uma transição eficaz e pacífica para a criança, na EPE é importante que se apresente à criança alguns recursos para promover aprendizagens: a promoção da oralidade com ênfase no desenvolvimento lexical, com audição de histórias,

poemas e exposições informativas e a interpretação das mesmas, para que gradualmente compreenda e distinga diferentes géneros; o contacto com material escrito e de escrita, promovendo o conhecimento da estrutura física do livro, o reconhecimento do seu nome e atividades com o recurso do computador; a consciência dos sons da língua, identificando sílabas iguais ou a manipulação das mesmas; o prazer da leitura pela voz dos outros, estimulando a antecipação do que se vai ler, diálogo sobre o que foi lido e ir introduzindo gradualmente histórias mais longas (Sim-Sim, 2010, pp. 114-118). Salienta-se a importância da habilitação do docente para o perfil duplo, reconhecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, formando profissionais que sejam capazes de assegurar a continuidade educativa mantendo uma postura reflexiva e sequencial entre as transições dos dois níveis educativos habilitados.

Estando a escola perante a diversidade, cabe-lhe respeitar os saberes dos alunos construídos socialmente nas práticas comunitárias (Freire, 2011, p. 141). Atualmente, as salas de aula estão repletas de diversidade: de competências e capacidades; de situações socioeconómicas, familiares e culturais; ritmos e níveis de aprendizagem; atitudes e comportamentos e interesses e motivações (Carvalho, 2018, p. 62), por isso, deve-se considerar essas diversidades em cada aluno. Neste sentido, implementar a diferenciação pedagógica é imprescindível para ser possível encontrar formas de gerir o currículo e ir de encontro aos interesses dos alunos, potenciando os estilos e ritmos de trabalho para minimizar as dificuldades (Henrique, 2011, p. 174). Considerando a diferenciação pedagógica, a escola consegue adquirir um carácter inclusivo. O mesmo é considerado um desafio pois requer que os docentes mantenham uma postura observadora e indagadora em relação aos seus alunos, refletindo sobre as estratégias que utilizam para conseguir alcançar todos os alunos. Para isso, a colaboração com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que se aplica aos agrupamentos de escola, escolas não agrupadas, profissionais e estabelecimentos de EPE, 1.ºCEB e secundário de redes privadas, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, assim como recursos específicos para responder às necessidades educativas de todos e de cada um dos alunos (artigo 1.º).

O objetivo primordial da escola no século XXI é garantir que haja uma educação onde todos se sintam integrados e motivados para garantir o sucesso. Segundo Rodrigues (2012),

os objetivos da educação mudaram e com isso mudaram os desafios que a escola enfrenta. Hodiernamente os desafios são mais exigentes que no passado e é necessário que a mudança nas escolas tenha alterações na organização das mesmas, no papel dos professores, no trabalho pedagógico e nos recursos (p. 172). O trabalho de um professor não deve ser isolado dos seus alunos uma vez que a integração pedagógica curricular e organizacional impõe desde logo, por exemplo, articulação com a família e com o meio, pois é deles o papel central (Rodrigues, 2012, p. 174).

À medida que o mundo vai evoluindo surge, na educação, a necessidade de se adaptar à atualidade dando espaço às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso. A sua integração em contextos escolares permite desafios e preocupações, mas também estratégias comunicacionais passíveis de serem usadas em contextos educativos visando a melhoria da qualidade na educação (Quadros-Flores & Escola, 2007, p. 235). O professor permite a intervenção do aluno disponibilizando os conteúdos curriculares de uma forma livre e criativa. O aluno passa a ser emissor e recetor e a sala de aula perde a monotonia e rotina tornando-se um espaço de socialização, participação e intervenção (Quadros-Flores & Escola, 2007, p. 237).

1.2 O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1º CEB representa o primeiro dos ciclos que constituem a escolaridade obrigatória, sendo que se estende ao longo de quatro anos. No passado, segundo o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º, são objetivos do Ensino Básico (EB) assegurar uma formação comum a todos garantindo desenvolvimento global e, específico, “(...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (pp. 3069-3070). Hoje, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o EB preocupa-se, além da “(...) conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo (...)” (artigo 4.º), articular de um modo globalizante com o regime de monodocência assim como desenvolver projetos em coadjuvação com docentes desse ou de outros ciclos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2933). Assim, o

currículo do 1º CEB deve garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos, desenvolvendo capacidades e atitudes que contribuam para alcançar competências previstas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 18 de julho, p.2929). Garante uma escola inclusiva, que promove a igualdade e não a discriminação, flexível quanto à organização dos alunos, trabalho e gestão do currículo, promovendo a transdisciplinaridade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 4.º).

O despacho normativo n.º 4-A/2016 estabelece as regras que um ano letivo deve obedecer nos estabelecimentos públicos (artigo 1º) pois pretende melhorar as aprendizagens dos alunos e assegurar condições ao seu sucesso educativo (artigo 2.º). Para promover o sucesso educativo foram definidas algumas estratégias concebidas por cada escola com base nas dificuldades manifestadas pelos alunos. O apoio educativo pode ser individual e sustentado nas necessidades que cada aluno demonstra em cada ano letivo. A adoção da medida de coadjuvação em sala assenta numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos, que pode ser adotada nomeadamente nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1º CEB (artigo 11º).

Sendo o Inglês uma disciplina obrigatória a partir do 2.º ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 9.º, em 2013 surgiu a possibilidade adicional de a oferecer no currículo do 1º CEB cabendo às escolas assegurar ou não essa oferta educativa. Já em 2014, após a procura pela disciplina, o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, assegurou-a no currículo com carácter obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade (p. 6065).

O currículo do 1º CEB é constituído por quatro áreas disciplinares sendo elas: Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressão Artística e Expressão Físico-Motora num total de 25 horas semanais sendo: 7 horas semanais para a Matemática; 7 horas para o Português e 3 horas para Estudo do Meio. Para as áreas de Expressão Educação Artística e Físico-Motora dividem, entre si, 5 horas e o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar dividem 3 horas. No 3.º e 4.º anos, existindo a disciplina de Inglês, existe também um total de 2 horas semanais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2941). As matrizes curriculares-base contemplam ainda, no ensino básico, o Apoio ao Estudo, enquanto suporte às aprendizagens fundamentado numa metodologia de integração de várias componentes do currículo, potenciando a pesquisa, tratamento e seleção de informação. A matriz curricular-base

inscreve ainda a Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como integrantes do currículo transversal potenciando o ensino global (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2933).

O currículo do EB rege-se por fundamentos que permitem uma orientação com regras e procedimentos da conceção do currículo assim como a avaliação e certificação das aprendizagens “(...) tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 1º). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, é um documento de referência para a organização do sistema educativo que respeita o caráter humanista, inclusivo e multifacetado de uma escola, assegurando que todos os saberes são orientados por princípios, valores e visões resultantes de um consenso social.

Divide-se em duas partes, sendo a primeira os princípios, visão e valores e a segunda parte áreas de competência. Na primeira parte os princípios atribuem sentido às ações executadas em todas as áreas, a visão salienta o que é pretendido para os jovens e os valores são orientações pelas quais algumas crenças, comportamentos e ações são consideradas adequadas. Na segunda parte, as áreas de competência, são combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma ação humana em contextos diferentes, são de natureza cognitiva e meta cognitiva, social emocional, física e prática (Oliveira-Martins et al., 2017). Além da parte escolar, preocupa-se também em desenvolver competências nos jovens para que se formem, no futuro, “(...) pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5).

Surgindo o reconhecimento da extensão elevada dos programas e metas curriculares, por parte de intervenientes educativos, são criadas as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que apresentam “(...) o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)). As AE visam uma cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa, a nível de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser abordado em cada uma e ações estratégicas para que os alunos aprendam de uma forma melhor e mais significativa” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de

julho, p. 19734-(2)). Pretendem expressar a tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo do percurso, que vão de encontro ao PASEO, onde os alunos devem saber os conteúdos articulados e significativos, potenciando os processos cognitivos para adquirir esses conhecimentos e promover o saber fazer associado (Roldão et al., 2017, p. 7-8).

Às escolas é fundamental uma gestão curricular que possua estratégias potenciadoras de aprendizagens significativas para todos os alunos. É necessário encarar a diferenciação pedagógica como um elemento essencial para incluir e promover desenvolvimento de todos. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem como objetivo estabelecer “(...) os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...)” (artigo 1.º). Como princípios orientadores da educação inclusiva, garantem a educabilidade universal a todas as crianças e alunos, garantindo que todos têm acesso aos apoios necessários para promover a aprendizagem e o desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º).

Existindo documentos orientadores que “(...) devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 5.º), as escolas devem inclui-los para a criação de uma escola onde todos tenham oportunidades e condições para aprender, respeitando as necessidades de cada aluno e criança, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e não a discriminação (Decreto-Lei 54/2018, 6 julho, p.2921). É importante guiar a escola para uma educação inclusiva, colocando o aluno/criança no centro da sua aprendizagem e reconhecendo-o como principal agente da mesma. Seguindo os princípios orientadores da educação inclusiva, sendo eles: a educação universal, onde todas as crianças e alunos têm o direito à educação e de aprender; a equidade, onde são disponibilizados apoios necessários para concretizar esse desenvolvimento; a inclusão, direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação; personalização, onde o planeamento educativo emerge dos interesses dos alunos; a flexibilidade, onde o currículo é adaptado conforme às particularidades dos alunos; a autodeterminação, respeitando a identidade de cada aluno criando oportunidades de tomada de decisões; o envolvimento parental, onde as famílias têm o direito de participar e de serem informadas sobre o desenvolvimento e a interferência mínima, onde a intervenção técnica deve ser desenvolvida somente por

entidades que se revelem necessárias ao desenvolvimento (Decreto-Lei 54/2018, 6 julho, artigo 3.º), torna-se possível caminhar para uma escola de todos e para todos.

Surge em 2001 o Decreto de Lei nº 240/2001 com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Começando pela dimensão profissional, social e ética, é esperado que o professor desenvolva a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, promovendo a inserção de todos os alunos no processo educativo e na comunidade escolar, respeitando sempre a sua identidade individual e cultural. O professor deve incentivar o respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os membros da comunidade educativa, valorizando-os e combatendo possíveis discriminações ou exclusões. Deve também assegurar o apoio e cooperação na sinalização de crianças com necessidades adicionais de suporte, criando um ambiente inclusivo onde todas as crianças se sintam parte das construções havendo sempre flexibilidade em todas as atividades realizadas. Ao nível das aprendizagens, o docente deve promover aprendizagens significativas que respeitem o projeto curricular de turma, mas também que respeitem os ritmos e interesses das crianças, utilizando por exemplo atividades experimentais em grandes e pequenos grupos ou individuais, capacitando todas as crianças de ferramentas para os diferentes modos de trabalho (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, artigo 4º, pp. 5570-5571).

A gestão do currículo nesta valência é feita de modo articulado encontrando-se ao encargo de um único docente, que é a grande diferença dos restantes ciclos, pois caracteriza-se por um regime de monodocência. O professor 1º CEB acarreta uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, quer a nível académico e social, quer a nível afetivo, emocional e moral. A monodocência exige do professor um conhecimento holístico de todas as áreas do currículo e, o facto deste professor estar em contato permanente com a turma, faz com que seja mais fácil conhecê-los para assim tornar as suas planificações mais focadas nas necessidades e interesses deles. Para que a monodocência seja eficaz há a exigência de que os alunos progridam nas suas aprendizagens sempre com o mesmo professor ao longo da escolaridade (Silva, 2005, p. 4).

A articulação curricular surge da interligação entre saberes distintos de diferentes campos do conhecimento com o objetivo de facilitar ao aluno a aquisição de um conhecimento global

(Morgado & Tomaz, 2010, in Morgado, 2013). É, então, importante salientar o papel que o professor tem de assumir relativamente à articulação entre as diferentes áreas, pois permite as interações de contributos que traduzem diferentes leituras, permitindo resolver problemas de compreensão e de participação em situações da vida real (Leite, 2012, p. 90). Relativo à articulação curricular, Segundo Leite (2012) a articulação multidisciplinar é uma organização em que as disciplinas mantêm as fronteiras entre si havendo uma relação pontual entre elas (p. 89). No caso da interdisciplinaridade valorizam-se disciplinas que se interrelacionam onde é possível estabelecer processos de comunicação entre elas proporcionando uma visão global (Leite, 2012, p.89). Por último, na transdisciplinaridade, não há fronteiras entre as disciplinas, mas mantêm-se a base dos seus conhecimentos. É considerada facilitadora da compreensão de realidades (Leite, 2012, p.89). A articulação é possível devido à autonomia e flexibilidade que as escolas detêm, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, perspetivando o sucesso de aprendizagens e a educação inclusiva, gerindo o currículo partindo das matrizes curriculares-base, com o objetivo de alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 3.º). Procuram assegurar a todos os alunos as aprendizagens através da diferenciação pedagógica e da transdisciplinaridade, mobilizando “(...) literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2931). Assim, estas alterações promovem o abandono de um modelo disciplinar uniformizador assente na transmissão de conhecimentos, motivando a construção do conhecimento colaborativo, autónomo e de qualidade que resultam em aprendizagens ativas e significativas (Alves et al., 2019).

Percebendo a importância de haver uma articulação significativa entre as diferentes áreas, é preciso criar uma relação entre elas. É necessário que os alunos sintam que fazem parte das suas próprias construções pois cada um deles traz consigo, para a sala de aula, um enorme conjunto de experiências pessoais e todas devem ser valorizadas e tidas em conta para que as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis (Ausubel, 1980).

Encarando as metodologias ativas como potenciadoras do desenvolvimento do aluno, importa salientar a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) utilizada durante as práticas educativas mencionadas no capítulo III.

Segundo Vasconcelos (2011) é uma metodologia possível de ser utilizada em qualquer nível educativo havendo uma maior incidência na EPE, incluindo os 3 anos, e no 1º CEB. Rangel e Gonçalves (2011) concordam com a ideia acima e acrescentam que não só em contextos escolares pode ser usada assim como em resoluções de problemas sociais, mantendo algumas características essenciais: é uma metodologia que procura a resolução de problemas, partindo de questões ou problemas reais para aqueles que os vão tratar; as questões devem ser pertinentes para os que se vão envolver no trabalho; a obtenção de respostas exige uma planificação e distribuição de tarefas para recolha de dados e de informação em grupo; as informações obtidas devem ser tratadas e organizadas para serem reveladas ao grande grupo e todo o trabalho deve resultar num produto final, que apresenta enriquecimento em termos de conhecimento para a questão ou problema inicial (Rangel & Gonçalves, 2011). A nível de benefícios da MTP, a mesma promove que se parta de interesses ou questões, estimulando as crianças para o questionamento sobre tudo que as rodeia. Promove a motivação por parte de quem vai aprender pois as crianças fazem parte da planificação do trabalho a realizar, colaborando e cooperando e mobilizando diferentes recursos para procurar as respostas de uma forma global (Rangel & Gonçalves, 2011). A MTP assenta em quatro fases: Fase I, definição do problema, onde se formulam os problemas ou questões para investigar partilhando os saberes prévios; Fase II, planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se elaboram mapas conceituais e se define o que se vai fazer; Fase III, execução, partindo para a prática realizando as pesquisas através de experiências relativas ao que desejar saber e Fase IV, divulgação/avaliação, onde é apresentado o produto final ao resto da comunidade educativa e às famílias, avaliando a intervenção dos vários elementos do grupo (Vasconcelos et al., 2011).

Com esta metodologia é possível que as crianças e alunos desenvolvam experiências que resultam em conhecimentos de forma ativa, onde o educador e o professor conseguem desenvolver o currículo perspetivando uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O professor deve desenvolver aprendizagens utilizando os conhecimentos prévios dos alunos bem como obstáculos ou erros para que, a partir deles, seja possível construir novas

aprendizagens. Deve promover a integração de todas as diferentes áreas, de uma forma articulada, promovendo sempre a autonomia e despertando interesse em querer saber sempre mais. O currículo deve ser sempre flexível, sendo possível adaptá-lo aos diferentes ritmos e interesses dos alunos (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º2, Secção III). A diferenciação pedagógica deve ser encarada como um instrumento facilitador pois “(...) com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentado pelos resultados da investigação em educação que vai sendo realizada, começa-se a entender a diferenciação pedagógica de outro modo (...)” (Santos, 2009, p.2). A diferenciação pedagógica não beneficia ou prejudica os alunos, simplesmente permite que todos os alunos sejam respeitados e integrados nas mesmas experiências respeitando as suas de formas de aprender e ritmos.

Conseguimos perceber que a aprendizagem não é somente um processo de acumular conhecimentos um em cima do outro, mas sim um processo complexo que implica que cada aluno se aproprie do conhecimento a partir de experiências. O tempo não é a única característica que diferencia uns dos outros, as formas de pensar e de estabelecer relações entre o que se sabe e o que se aprende são as verdadeiras diferenças e é necessário respeitar e valorizar isso.

Estes princípios mencionados foram cuidadosamente tidos em conta sendo evidenciados nas planificações realizadas na PES, presentes no Cap. III. No decorrer da PES a díade teve em conta todos os pontos acima referidos sobre o papel do professor de 1º CEB para realizar todo o projeto de intervenções. Todas as intervenções foram planificadas e refletidas conforme os interesses e as necessidades dos alunos, para que as mesmas realmente fossem significativas para eles. Em todas as intervenções houve uma articulação entre as diferentes áreas do saber, com atividades articuladas ao quotidiano com o objetivo de demonstrar que é possível abordar diferentes conteúdos presentes nas aprendizagens essenciais com elementos do dia a dia que permite que os alunos aprendam de uma forma mais próxima e real, que é a forma mais completa de um aluno aprender.

Durante as planificações, a articulação entre as diferentes áreas foi sem dúvida a parte mais desafiadora de conseguir, pois era necessário criar articulações de modo que se formasse uma unidade de aprendizagem significativa e com sentido, o que demonstra que o papel de um professor de 1º CEB não é somente chegar a uma sala de aula e ditar todos os

conhecimentos e esperar que os alunos simplesmente o decorem, tal como a antiga perspectiva refletida no primeiro capítulo. É necessário haver uma reflexão e investigação sobre a melhor estratégia para desenvolver aprendizagens nos alunos, de uma maneira motivadora e lúdica e é por isso que a reflexão tem um papel central na construção do conhecimento permitindo que o professor seja crítico em relação a si próprio e a tudo que o rodeia, através do permanente questionamento e análise dos fundamentos que suportam as suas práticas (Reis, 2006).

Na turma onde a díade realizou a PES havia um aluno sinalizado com NAS, o que permitiu observar de uma forma real e próxima a realidade do que é ser um professor inclusivo. Houve uma exigência maior nas planificações para garantir que o aluno estava incluído e garantir que os seus ritmos e interesses eram respeitados. Todas as atividades, portanto, necessitaram de diferenciação pedagógica, respeitando sempre os interesses do mesmo, para que se sentisse motivado a realizar as atividades. Havia ainda outro aluno que, embora não sinalizado com NAS, requeria diferenciação pedagógica nomeadamente no português e na matemática, aspeto que também foi sempre tido em conta para que o mesmo se sentisse incluído em todas as atividades.

No desenvolvimento de todas as intervenções realizadas na PES, avaliação formativa foi uma ferramenta que a díade utilizou. Esta metodologia permitiu recolher informações sobre o grande grupo e cada aluno, não se focando apenas em avaliar um momento específico, mas sim todas as etapas do processo. A avaliação não deve ser vista como um método para punir alguma ação, mas sim, como um mecanismo para acompanhar o processo educativo com o objetivo de ajudar o professor a identificar erros nas estratégias utilizadas para melhorá-las. O professor não deve reduzir "(...) a avaliação sobre aquilo que o aluno memorizou ou decorou e usa a nota somente como instrumento de controlo" (Lobo, 2007, p. 11) por isso a avaliação formativa segue uma avaliação sistemática e contínua recolhendo informações dos vários domínios de aprendizagem onde são revelados conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes desenvolvidas pelos alunos. Essas informações permitem definir os pontos fortes e fracos, avaliar os êxitos e fracassos assim como as necessidades, ritmos e oportunidades para melhorar a aprendizagem (Lobo, 2007).

1.3 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

Segundo a Lei-Quadro n.º 5/97, 10 de fevereiro, a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação da vida de uma criança (p. 670). Destina-se a crianças a partir dos três anos até à idade de ingresso para o ensino básico e é de carácter facultativo, cabendo à família decidir se as mesmas ingressam ou não, mas cabe ao Estado contribuir para que a mesma seja universalizada como oferta. Como objetivos, pretende promover o desenvolvimento pessoal e social a partir de experiências; potenciar a inserção da criança em diferentes grupos sociais, sabendo respeitar as suas diferenças; permitir a igualdade de oportunidades relativas ao acesso escolar e ao seu sucesso; estimular globalmente cada criança respeitando as suas características individuais; potenciar a expressão e comunicação entre pares; estimular a curiosidade nata e desenvolver o pensamento crítico; identificar possíveis inadaptações orientando para um encaminhamento da criança e incentivar a participação familiar e da comunidade em todo o processo educativo (Lei-Quadro n.º 5/97, 11 de fevereiro).

Remetendo ao passado, os primeiros jardins de infância datam o século XIX, onde as primeiras instituições foram criadas para crianças desfavorecidas, até aos seis anos de idade. Somente no reinado de D. Pedro IV foi construída a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida, para crianças de ambos os sexos, para que os pais pudessem realizar as suas lides diárias sem deixar as crianças ao abandono. Com o crescente interesse na EPE foi necessário então que alguns professores portugueses ingressassem para fora do país, como por exemplo para a Suíça, em busca de alargar os seus conhecimentos uma vez que as instituições oficiais voltadas para a formação dos mesmos se destinavam somente à formação do ensino básico. A 5 de outubro de 1910 constatou-se que 75% da população portuguesa era analfabeta, com isto, a educação passou a ser uma prioridade e a ser encarada como a solução. Aqui começa então a preocupação com as crianças para que, um dia, se tornem adultos capazes (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Portugal sofreu mudanças relativas à EPE, quer no âmbito da formação dos educadores quer da organização do currículo. Em 1997 criou-se uma rede nacional de instituições de EPE, sujeitando que os anos prévios à entrada no ensino básico fossem também responsabilidade

do Estado. Com isto, pretendia-se que todas as crianças tivessem direitos iguais à educação realçando que cada uma deveria ter a oportunidade de usufruir de um desenvolvimento social e pessoal global. Nesse mesmo ano surgiram então as primeiras diretrizes sobre as características físicas que um jardim de infância (JI) deveria assumir, como a qualidade estética, os variados recursos e materiais naturais. A EPE assumiu então a tarefa de desenvolver atitudes e aprendizagens de linguagem, expressão artística e conhecimento geral do mundo. Em 2001 foi exigido um grau universitário a todos os estudantes que pretendiam habilitar-se a educadores, aspecto que já era exigido a todos os professores de outros graus de ensino. É importante salientar que, com esta exigência, demonstra um novo olhar para a EPE como algo tão ou mais importante como as outras valências (Dionísio & Pereira, 2006).

O profissional de educação responsável por esta primeira etapa da EB, é o Educador de Infância (EI), sendo responsável pelo currículo que, através da planificação, gestão e avaliação do ambiente educativo assim como as atividades e os projetos, visa a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto). Para além do exposto, cabe-lhe a organização do ambiente educativo, onde todos os materiais, naturais e tecnológicos, e espaços devem ser utilizados como recursos para o desenvolvimento curricular, havendo também atenção à organização do tempo, que deve ser flexível, para que haja condições de bem-estar para as crianças. (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto). O EI assume grandes responsabilidades ao mobilizar, de forma adequada, sustentada e refletida, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), uma vez que o referido documento se destina “(...) a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância (...)” (Silva et al., 2016, p.5). Este documento surge pela primeira vez em 1997, sendo reformulado em 2016 destinando-se “(...) a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5). É imprescindível referir que as OCEPE reconhecem a criança como sujeito do processo educativo onde o objetivo é partir das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências individuais, de modo a desenvolver as suas potencialidades (Silva et al., 2016). Apresentam o educador não como a personagem principal, mas sim um mediador e potenciador do desenvolvimento das crianças, devendo apoiar e potenciar o desenvolvimento e

aprendizagem usufruindo do meio social e das interações que os contextos educativos proporcionam (Silva et al., 2016). AS OCEPE (2016) afiguram-se como um valioso instrumento norteador da prática educativa. Apresenta-se dividido em três capítulos, sendo que o primeiro (Enquadramento Geral), começa por abordar os *Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância* sublinhando que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8). Pretende-se que as crianças desenvolvam as aprendizagens gradualmente, em estreita ligação com as suas necessidades e em interação com os contextos que habitam. Ora, neste sentido cabe ao EI potenciar as aprendizagens através de um ambiente educativo rico e estimulante. A criança é, simultaneamente, sujeito e agente do seu processo educativo, pois desde que nascem, as crianças possuem um enorme potencial de energia e curiosidade nata para compreender e atribuir sentido ao mundo que as rodeia (Silva et al., 2016).

Privilegiam-se ambientes inclusivos e plurais, onde a exigência de resposta a todas as crianças é um imperativo, conforme refere Silva et al. (2016) que todas as crianças, independente da “(...) nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc. (...)” (Silva et al., 2016, p. 10) têm o direito a participar na vida do grande grupo onde a diversidade é encarada como privilégio para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem.

A Construção Articulada do Saber, emerge como uma recomendação holística, pois “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p.10). Nesta lógica, o EI deve criar um ambiente educativo diversificado que estimule os diferentes interesses e curiosidades das crianças, abordando diferentes áreas e estimulando sempre a sua curiosidade nata (Silva et al., 2016).

Obviamente que a prática educativa na EPE não pode “despir-se” de intencionalidade educativa, pelo que as OCEPE (2016) sublinham esta dimensão de forma muito clara, complementando-a com excelentes recomendações acerca de como construir e gerir o currículo. Esta permite atribuir sentido à ação educativa e apoia a reflexão do EI sobre esse

mesmo sentido. O currículo deve ser adaptado ao contexto social e às características das crianças e tudo que as rodeia, para garantir que há uma evolução de cada criança e do grupo em geral. Para tal, é necessário haver um conhecimento sobre todas elas, recolhendo informações observadas, documentos do dia-a-dia ou informações provenientes das famílias ou de outros membros da comunidade. Pelo exposto, percebe-se a importância de uma observação sistematizada, que obedece a lógicas de registo e de documentação, que permitam perceber o que a criança sabe, como pensa e como aprende. Olhar atentamente (documentando) para os seus interesses é primordial para que o EI adote estratégias diversificadas e gratificantes para o grupo. Para planear as atividades, é importante que o educador “(...) reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15). O mesmo deve utilizar as sugestões das crianças, para partir de situações significativas para as mesmas, para posteriormente refletir sobre a melhor maneira de as colocar em prática.

Quanto à “Organização do ambiente educativo” é importante salientar a organização do grupo, do espaço e do tempo. Relativamente ao grupo, é sabido que diferentes fatores influenciam o grande grupo como o sexo, as idades e a dimensão do grupo, cabe ao EI estabelecer uma relação individual com cada criança pois “(...) é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p.24). Deve ser motivado nas crianças o respeito por cada uma, desenvolvendo a autoestima e a consciência de si próprio como parte integrante do grupo; promover o trabalho cooperativo entre pequenos pares ou pequenos grupos, em que haja a oportunidade de exporem os seus pontos de vistas, respeitarem e sentirem-se respeitados. Permitir que as crianças participem no processo educativo através de decisões de grupo, noção de regras e atribuição de tarefas que reflitam a organização. No que diz respeito à organização do espaço, a mesma reflete as intenções do EI e da dinâmica do grupo, sendo importante que este se questione sobre a finalidade e funcionalidade da organização de modo a fundamentar as suas motivações (Silva et al., 2016). Os materiais devem responder a alguns critérios, devem proporcionar aprendizagens e incentivar à criatividade, contribuir para uma consciência ecológica e facilitar a colaboração das famílias e das comunidades (Silva et al., 2016). A organização o tempo tem um carácter

flexível havendo momentos que se repetem, pois, a sucessão dos dias (manhãs e tardes) têm um determinado ritmo que cria uma rotina pedagógica pois é intencionalmente planeada pelo EI e conhecida pelas crianças do grupo (Silva et al., 2016). É importante que o tempo seja organizado em conjunto com as crianças para que, segundo Silva et al. (2016), os diferentes momentos adquiram sentido para elas, tendo em conta que precisam de tempo para explorarem, brincarem, experienciarem novas ideias e modificarem as suas ações para as aperfeiçoarem.

No segundo capítulo são apresentadas as três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo. Nelas são mencionados diversos conteúdos como “(...) atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31). Com a brincadeira, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permite atribuir sentido ao mundo que as rodeia e, o EI, deve e pode reconhecer esse contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos como a língua, a matemática e as ciências (Silva et al., 2016).

No terceiro capítulo são mencionados os momentos de transição educativa para o 1º CEB. Existem os momentos de transição do ambiente familiar para a organização educativa, mas também a transição para a Animação e Apoio à família, que são denominadas de “transições horizontais” (Silva et al., 2016, p. 97). Também a transição denominada “vertical”, onde a criança prossegue para uma nova etapa que às vezes é sinónimo de um novo estabelecimento educativo. Essas transições requerem uma especial atenção, tentando transmitir uma visão positiva e novas oportunidades para crescer e aprender (Silva et al., 2016). De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, a ação do EI prende-se com a “(...) planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572) recolhendo informação derivada das suas práticas para existir uma reflexão, onde a “(...) intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Para uma reflexão sustentada o EI deve recorrer a instrumentos como: observações de atitudes e conversas entre crianças, assim como comportamentos como a assiduidade, a preferência das áreas da sala; documentos produzidos pelas crianças no seu dia-a-dia, com o intuito de entender as suas

motivações e informações obtidas por contacto com as famílias ou membros da comunidade (Silva et al., 2016) com o objetivo de que essas informações possam ser utilizadas para fundamentar e adequar as decisões tomadas para a prática, percebendo a evolução do grupo e saber como apoiar no seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

A ação de planejar requer que o EI reflita sobre as intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo. Implica a previsão de situações e experiências que promovam aprendizagens, organizando os recursos necessários. Além de antecipar o que é importante desenvolver a nível de aprendizagens, permite agir considerando o planeado, mas mantendo oportunidades em aberto de aprendizagens não previstas para conseguir tirar partido delas. Planejar não se baseia somente em cumprir essas experiências, mas sim estar preparado para aceitar sugestões das crianças, colocando-as em prática, para serem potenciadoras de aprendizagens. A ação planeada desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças aprenderam e se o que estava planeado corresponder ao previsto e o que pode ser melhorado (Silva et al., 2016).

Avaliar baseia-se na recolha de informações necessárias para tomar decisões sobre e para a prática. É uma forma de conhecimento para fundamentar as decisões sobre a gestão do currículo, onde o EI opta por formas diversificadas de registo sobre as observações das crianças, selecionando intencionalmente documentos resultantes das experiências e das interações com a família. Periodicamente deve rever, analisar e refletir sobre a sua prática, questionando-se sobre o que pretende saber durante um determinado tempo ou momento, sabendo como e quando o deve fazer (Silva et al., 2016). Na EPE não se envolve classificações nas aprendizagens das crianças, valoriza-se as suas formas de aprender e as suas evoluções comparando-a consigo mesma para situar essas evoluções ao longo do tempo (Silva et al., 2016).

Refletir sobre esses progressos permite que o educador adquira a consciência das suas intervenções pedagógicas e o modo como estas se concretizam (Silva et al., 2016). O EI “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

Também as relações apresentam um papel imprescindível no desenvolvimento das crianças. Na própria sala do JI e no estabelecimento educativo, há múltiplas formas de relações possíveis de serem desenvolvidas promovidas pelo educador, aproveitando as suas potencialidades para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional (Silva et al., 2016). O modo como EI estabelece relações com as crianças e a forma como as incentiva a criar interações com outras crianças permite que as crianças usufruam de oportunidades, alargando as suas relações a crianças de outros níveis educativos. Incentivar essas interações reflete nas relações que as crianças criam com a família, onde elas partilham o que fizeram e aprenderam e é motivo para conversa com os seus familiares. Contribui também para o interesse das famílias no envolvimento do processo educativo, sendo a criança mediadora entre a escola e a família (Silva et al., 2016) proporcionando o sucesso educativo das crianças pois este está positivamente relacionado com a “(...) forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (Sousa & Sarmento, 2010, p. 148).

Para uma prática mais fundamentada e significativa relativo à construção e gestão do currículo e mantendo a linha orientadora das OCEPE (2016) que estabelece “(...) uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13). O EI deve mobilizar conhecimentos e competências necessárias para um currículo integrado no âmbito das áreas de conteúdo (Decreto-Lei n.º 214/2001, de 30 de agosto).

O EI, para garantir o fundamento das suas práticas profissionais, deve munir-se de alguns modelos pedagógicos. Sendo assim, é importante realçar os modelos pedagógicos que foram observados durante a PES, por parte da educadora cooperante que são, neste caso, o HighScope (HS) e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

O modelo HS baseia-se no desenvolvimento natural da criança (Gomes, 2014, p.57) e coloca-a “(...) como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades (...)” (Gomes, 2014, p. 57), integrando todos os seus aspetos na sua aprendizagem: o intelectual, social e emocional. Foi desenvolvido em meados dos anos sessenta, nos Estados Unidos da América, sobre a direção de Weikart. Este trabalhava como psicólogo no atendimento de crianças com

NAS e a sua experiência de trabalho motivou-o a desenvolver um programa de EPE que preparasse as crianças para a entrada no ensino básico (Gomes, 2014).

A teoria deste modelo acredita na aprendizagem pela ação e provém da teoria de Piaget, que defende que o ser humano se desenvolve por estádios sequenciais do pensamento que dependem das interações que o sujeito tem com o seu meio ambiente (Gomes, 2014). Os pressupostos principais são que a aprendizagem ocorre através da ação e não só pela imitação ou memorização de algo (Gomes, 2014). Como objetivos, para ajudar as crianças em diferentes domínios, pretende-se que as mesmas sejam autónomas e capazes de tomarem decisões, sabendo expressar a maneira como se sentem e pensam; tornarem-se independentes e responsáveis sobre os seus atos para as preparar para um bom desempenho escolar; aprendam a planear as suas ideias para atividades, trocando sempre ideias e experiências com as outras crianças e com os adultos e, em suma, que desenvolvam a sua parte cognitiva, socio emocional e psicomotora de uma forma completa e significativa. (Gomes, 2014,).

Este modelo aborda também a “Roda de Aprendizagem” que retrata a rotina diária, a avaliação, a interação adulto-criança e o ambiente de aprendizagem. Em cada ponto, são mencionadas orientações que o educador deve seguir (Gomes, 2014).

O MEM surge nos anos sessenta, mas apenas é formalizado em 1976. Ele parte do currículo, mas, à semelhança do HS, parte também das necessidades e interesses dos alunos onde estes participam na gestão do tempo, dos recursos e dos conteúdos escolares. Tem como finalidade envolver os alunos e responsabilizá-los pela sua própria aprendizagem visando uma maior qualidade educativa (Gomes, 2014). Pretende envolver os alunos nas suas aprendizagens; desenvolver a consciência do ponto onde se encontram e do que precisam fazer para avançar; criar uma articulação entre as diferentes áreas curriculares; desenvolver a autonomia, interajuda e atividades relativas à cidadania; haver uma diferenciação no trabalho dos alunos, na sala de aula e potenciar a cooperação (Gomes, 2014).

Percebendo estes dois modelos, é importante realçar que ambos se preocupam em primeiro lugar com a criança, colocando-a no centro da sua aprendizagem e promovendo situações em que a mesma tenha controlo sobre as suas decisões. A díade, no decorrer da PES, sustentou-se nos aspetos mencionados acima para desenvolver experiências onde as

crianças sentissem interesse e motivação. As crianças foram escutadas, negociando sempre os seus interesses para conseguir criar experiências-chave apelativas para todas. Houve uma permanente reflexão, entre a díade e a educadora cooperante, sobre todas as ações desenvolvidas e estratégias com o objetivo de perceber se as mesmas tiveram um impacto positivo e motivador no grupo e em cada criança.

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

No presente capítulo encontra-se, primeiramente, uma descrição do Agrupamento de Escolas (AE) e da instituição cooperante onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES) com o objetivo de apresentar as suas características. No seu seguimento, é realizada uma caracterização do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), onde está presente a descrição da turma e do grupo onde foi realizada PES, bem como a organização de tempo e as interações estabelecidas. Por último, é desenvolvida uma reflexão sobre a metodologia Investigação-Ação, utilizada ao longo da PES.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto educativo onde a PES foi realizada encontra-se inserido num Agrupamento de Escolas (AE) situado na periferia da área metropolitana do Porto. Ao AE compete-lhe algumas finalidades para com as instituições pertencentes, como garantir que o projeto educativo e a qualidade pedagógica são coerentes com o suposto previsto nos teóricos legais, a construção de percursos escolares adaptados e a gestão de recursos materiais e humanos pelos estabelecimentos (Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho). O AE em que esta instituição se encontra inserida foi formado em 2012 e é composto por nove estabelecimentos de ensino onde quatro são Jardins de Infância, dois são Escolas Básicas com EPE e 1º CEB, um estabelecimento somente com 1º CEB, uma Escola Básica com 2º e 3º CEB e, por último, a sede do agrupamento que está alocada numa Escola Básica e Secundária.

Através do Projeto Educativo (PE, 2017), foi possível entender que o AE se rege por três grandes dimensões estratégicas para intervir, sendo elas: o sucesso educativo e a prevenção ao abandono escolar; a qualidade da ação educativa apta à inovação e a cidadania ativa, participada e responsável. Com estas estratégias tenciona lutar pelo respeito, equidade de valores, excelência, liberdade e responsabilidade, prestando um serviço educativo de qualidade que oferece ferramentas aos alunos para que estes consigam adquirir competências ao nível cognitivo, afetivo e motor, que resultarão em cidadãos ativos e

informados. Enquanto princípios, o AE defende que deve existir o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos dos alunos, a inovação e melhoria das práticas pedagógicas para garantir aprendizagens significativas e a promoção do trabalho colaborativo com o objetivo de criar práticas profissionais de qualidade (Projeto Educativo, 2018).

Com o decorrer da PES foi possível observar e compreender que os princípios do PE ocorriam com o envolvimento muito presente, a título de exemplo, da Associação de Pais, (AP), em diversas atividades da escola em datas comemorativas. Foram realizadas algumas feiras com vendas de comida, por parte da AP e em momentos comemorativos como o Natal, distribuíram presentes a todas as salas. Atividades como as mencionadas constituem-se como significativas para os alunos onde, no caso da relação da escola com a AP, revela que há um envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, uma vez que a relação entre a escola e as famílias será melhorada e facilitada se houver espírito de colaboração, resultando num impacto positivo (Sousa & Sarmento, 2010).

O Agrupamento de Escolas tem também um Plano de Inovação (PI, 2019) que consiste em criar um ambiente que proporcione sucesso educativo a todos os alunos de todo o agrupamento. Esse projeto insiste numa qualidade educativa que consiga abranger todos os seus intervenientes para assim prevenir o abandono escolar e ensinar a todos os alunos valores de cidadania ativos, respeitosos e conscientes. Pretendem que todos os alunos se sintam incluídos na sua construção de aprendizagem, onde o feedback por parte dos docentes faz com que os alunos consigam sentir que o seu progresso está a ser valorizado e reconhecido que resulta numa maior vontade de querer aprender e saber sempre mais. Como principais objetivos, que concerne ao 1º CEB, pretende-se que haja um melhor aproveitamento ao nível das áreas da Matemática e do Português no âmbito das provas de aferição, para isso, foi criada a disciplina de “Oficina de Letras e Números” - (Plano de Inovação, 2019). Durante a PES foi possível observar que a “Oficina de Letras e Números” foi uma área disciplinar no qual a docente cooperante aproveitava para consolidar conteúdos basilares inerentes às áreas de Português e de Matemática, como o trabalho da escrita ou mesmo cálculo mental. No Plano de Inovação é espelhada a preocupação de concorrer e coadunar a ação do agrupamento de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), já que este documento de referência tem como finalidade “(...) contribuir para a organização e gestão

curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8) de forma a garantir uma educação completa para todos.

A instituição cooperante, com valências desde a Educação Pré-Escolar até ao 1º CEB, foi construída em 2013. Este estabelecimento é constituído por dois andares onde no primeiro piso encontra-se o refeitório, cinco salas destinadas à EPE, uma sala onde ocorre o prolongamento da manhã, três salas destinadas ao 1º ano de escolaridade e outras três para o 2.º ano de escolaridade. No segundo piso encontra-se a biblioteca, a sala dos professores, uma sala destinada a apoios educativos e atendimento aos Encarregados de Educação (EE) e ainda a sala de informática onde, da parte da tarde, é a sala do prolongamento. Para o 3.º ano de escolaridade existiam duas salas e para o 4.º ano de escolaridade duas igualmente. Ambos os pisos têm uma casa de banho feminina e uma masculina para os alunos e uma casa de banho para pessoas com mobilidade reduzida. Interligando os pisos existe um elevador que facilita a deslocação de crianças ou adultos com algum restringimento físico.

O espaço exterior é maioritariamente amplo tendo na parte traseira da instituição um campo de jogos para os jogos de basquetebol e de futebol. Tem espaço verde à sua volta e tem também uma horta que está ao cuidado da EPE, sendo tratada somente pelas Educadoras responsáveis. Específico para a EPE existe um espaço exterior comum às salas, com coberto. Apesar de não haver nenhuma separação entre o espaço destinado à EPE e ao 1ºCEB, os alunos respeitam os espaços. Durante os dias de más condições meteorológicas, que impossibilitam os alunos de ir para o exterior, os mesmos podem ficar no corredor tendo ao ser dispor materiais lúdicos e jogos para utilizarem ou ficam na sala de aula.

Dada a pandemia de COVID-19 foi necessário que as escolas se adaptassem a esta nova realidade para conseguir garantir a educação a todos os alunos. Durante algum tempo houve a necessidade de aulas à distância, por meio da internet, para que os professores conseguissem acompanhar e lecionar de uma forma segura. Com isto, o AE criou um Plano de Contingência (2020). O mesmo contém informações sobre o vírus, os seus sintomas e medidas de prevenção, quem está encarregue de ativar o plano e números de alguns profissionais de saúde, procedimentos em caso de sintomas, medidas específicas do AE e informações sobre casos confirmados (Plano de Contingência, 2020). Uma das medidas desse plano possíveis de

serem observadas prende-se com o facto dos Encarregados de Educação não poderem entrar no estabelecimento de ensino, tendo como alternativa deixar as crianças à porta do mesmo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como citado acima, é possível perceber que uma turma não é somente um conjunto de alunos, mas sobretudo; um conjunto de alunos com diferentes características e diversas interações e comportamentos. Deste modo, é crucial haver uma observação atenta, que só foi possível acontecer durante o período de observação, com o intuito de conhecer a turma na sua totalidade. É, então, importante a observação, uma vez que “(...) desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 1) para perceber quais são os seus interesses para, assim, serem planificadas atividades que não só os motivem, como os auxiliem na construção de aprendizagens. Na opinião da professora estagiária, o aspeto mais importante e difícil de conseguir aferir não é o que a turma quer, mas sim o que necessita, daí a observação ser um dos elos que potencializa práticas que promovam as aprendizagens significativas.

No contexto do 1º CEB, a díade foi incluída numa turma de 3º ano de escolaridade. A turma é formada por dezoito alunos, dos quais nove são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e nove anos. A maioria dos alunos reside no mesmo concelho onde a instituição está inserida e, dois alunos, residem em concelhos vizinhos.

Tendo a oportunidade de observar diversas interações dos alunos no decorrer da PES é possível perceber a importância que a presença da família na vida escolar dos seus filhos tem para os mesmos. Durante alguns anos “(...) a escola constituiu-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, uma vez que lhe competia apenas a função de instrução, o que lhe permitia comportar-se como uma sociedade dentro da sociedade geral” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.146). Compreende-se, portanto, que existia apenas interação com as famílias somente quando as mesmas se deslocavam à escola quando os seus educandos tinham algum problema, que acabou por gerar uma relação negativa entre família-escola (Sousa & Sarmiento, 2010). Com o passar dos anos e o envolvimento crescente da família e da comunidade foi criando então uma relação entre as partes, percebendo que a ação educativa

é uma tarefa da sociedade e de todas as instâncias educativas que a criança frequenta (Sousa & Sarmiento, 2010). A família é considerada a primeira agência educacional, devendo desenvolver a socialização da criança, promovendo a aquisição de atitudes e valores. A escola, por sua vez, deve favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, ampliando as oportunidades de convivência social (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Ambas partilham a tarefa de “(...) preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 101). Sabendo que existia um aluno cujo pai não estava presente, e compreendendo a importância que a família tem no sucesso escolar, durante a PES não se observou nenhum constrangimento por parte desse aluno no seu dia-a-dia.

A partir do processo de observação direta e sistemática foi possível obter a percepção de variados aspetos relativos à turma. A mesma tem uma relação muito próxima entre os pares, onde alguns estão juntos desde a EPE, e com a professora cooperante. A maior parte dos alunos revelaram, desde o início, um caráter ativo e de responsabilidade no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, indo ao encontro do que a professora cooperante pretendia, ou seja, que os alunos conseguissem partilhar o seu conhecimento e as suas opiniões e reflexões relativas aos conteúdos que estavam a ser trabalhados, em grande grupo, quando questionados pela professora cooperante ou pelas professoras estagiárias e também em pequenos grupos e pares nomeadamente em trabalhos de grupo. A professora cooperante dava liberdade aos alunos para falarem sobre algum tema mais pessoal, como o que fizeram no fim-de-semana ou algo que aprenderam em momentos fora da escola. Isso faz com que os alunos sintam que as suas contribuições são importantes, sentindo-se valorizados pelo facto de a professora utilizar as suas sugestões como mote para iniciar algo. É indispensável que se dê “voz” aos alunos, tornando-os protagonistas e coadjuvantes nos momentos educacionais, potenciando competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas (Santo, 2011). Alguns alunos revelaram muito pouca confiança em si mesmos e nos seus conhecimentos. Em variadas situações, os alunos respondiam com um tom de voz baixo, mesmo sendo a resposta certa, pois achavam que a mesma poderia estar errada. Não havendo um motivo observado para tal falta de autoconfiança, acha-se que tal estaria a acontecer

devido ao facto de terem vivenciado dois anos letivos no contexto pandémico, o que poderá ter afetado nas relações interpessoais.

Ao nível de participação, há alunos que participam muito mais do que outros pois têm, já na sua personalidade, traços mais extrovertidos. Porém, a professora cooperante valorizava todas as participações e, mesmo estando erradas, levava os alunos a perceberem o porquê de assim o serem, o que se considera de extrema importância, uma vez que há liberdade para que os alunos se expressem e não se sintam retraídos somente pela sua resposta não estar correta pois para os alunos “ o facto de ter uma participação mais ativa na correção leva-o a perceber melhor os erros cometidos” (André et al., 2008, p. 54).

Um dos alunos tem um atraso cognitivo devido a complicações enquanto era bebé e está identificado como aluno com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). A nível físico-motor o aluno tem algumas dificuldades relativas à motricidade grossa, nomeadamente na locomoção. O aluno era capaz de reconhecer as vogais e algumas consoantes, sabendo escrever aquando da escrita da professora cooperante ou das estagiárias. Tinha alguma dificuldade na fala, nomeadamente a expressar-se e na articulação das palavras. No que concerne ao comportamento, este era acompanhado e medicado pelo Hospital de São João para conseguir manter-se calmo e focado. Nos poucos dias em que não tomava a medicação, era necessário haver acompanhamento durante toda a tarefa que ele realizava, pois, a sua atenção à mesma era bastante reduzida. O mesmo frequenta Terapia da Fala, uma vez por semana, com uma técnica do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). Além do mais, é acompanhado por uma professora de Ensino Especial do AE, que está com ele individualmente três vezes por semana, maioritariamente numa sala destinada ao apoio aos alunos, tendo acontecido algumas vezes ter recebido o apoio na sala de aula quando este estava a realizar atividades em grupo.

A turma tem ainda mais dois alunos que frequentam as aulas de apoio educativo, mas não estão identificados com NAS. Mesmo não estando sinalizados beneficiavam das medidas universais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 que tem como objetivo estabelecer “(...) os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...)” (artigo 1º). Um dos alunos revelava dificuldades nos domínios da leitura e da escrita, onde a

professora cooperante aplicava o método das 28 palavras para o mesmo conseguir alcançar um desenvolvimento nas suas dificuldades. Ao nível da Matemática conseguia realizar contagens até ao 50 e realizar operações simples de adição com auxílio de algoritmo e decomposição de números. O outro aluno tinha algumas dificuldades na compreensão das palavras na leitura e na escrita, sabendo-as escrever, mas não descodificar o seu significado.

A díade observou que os alunos também não estavam habituados a desenvolver atividades no âmbito da Educação Artística e de Educação Física, com isto decidiu dar privilégio às mesmas, incluindo atividades de Artes Visuais, Música e Educação Física em quase todas as planificações. Algo que foi evidente, desde o início do estágio, foi a falta de trabalhos expostos nas paredes, que é importante pois demonstra que os trabalhos feitos pelos alunos são valorizados e isso torna-os interessados em participar em todas as atividades. Com o objetivo de valorizar o trabalho dos alunos, todas as atividades orientadas pela díade foram afixadas nas paredes da sala de aula tornando-a numa sala mais colorida e preenchida de trabalhos.

Observou-se que faltava à turma o trabalho de partilha entre si, por exemplo no uso dos tablets, bem como trabalho inerente ao respeito e cumprimento de algumas regras em grande grupo, como por exemplo aguardar a sua vez de falar. Para trabalhar essa dificuldade, o trabalho colaborativo foi uma estratégia utilizada que se demonstrou adequada à situação, pois permitiu que os alunos aprendessem a gerir o tablet, neste caso, de maneira que todos o pudessem utilizar, à vez, sem causar discórdia entre eles. Segundo Pereira (2014), o trabalho de grupo proporciona benefícios para os alunos pois permite que quem não esteja tão à vontade se liberte e desiniba, socializando com os restantes elementos do grupo. Aprendem a aceitar e respeitar as opiniões dos colegas, enriquecendo o trabalho com diferentes perspetivas valorizando os talentos de cada um. Foi igualmente notório que os alunos respeitavam e auxiliavam as diferenças entre eles, mais especificamente, em alguns alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, no qual procuravam ajudar a contornar algumas dificuldades. Nos trabalhos de grupos, houve a intenção de juntar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem para promover o trabalho colaborativo entre eles, o que motivou a que se ajudassem entre si para que conseguissem todos concluir as atividades.

A disposição da sala de aula, é de extrema importância no processo educativo, uma vez que “(...) permite a estruturação de todos os elementos que diretamente influenciam a aprendizagem dos alunos. Pretende-se, assim, que o espaço da sala de aula seja organizado de forma a regular a atitude educativa” (Neves, 2014, p.6). A sala está disposta em “U”, com quatro mesas no meio para que todos os alunos consigam ter uma visão mais ampla para o quadro, assim como que a professora consiga circular mais facilmente para chegar a todos os alunos. Também facilita quando existem apresentações, sendo mais fácil retirar as mesas no meio para ter espaço. Deste modo, assume-se que esta disposição favorece “(...) a discussão (...) pois permitem que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal” (Neves, 2014, p.8). Além do mais, permite que a professora cooperante consiga ver todos os alunos, assim como todos os alunos se consigam ver entre eles, tornando as discussões mais significativas uma vez que há interação entre eles mesmos.

Os lugares dos alunos eram fixos, mas durante as intervenções feitas pela díade foram alterados, o que revelou algumas vantagens no comportamento em relação a alguns alunos. Porém, de todas as vezes que mudavam de lugar, os alunos questionavam várias vezes quando é que podiam regressar aos seus lugares habituais, que revela uma habituação dos alunos aos companheiros de mesa que os retrai de quererem trabalhar com outros alunos pois não há relação tão próxima como com outros alunos. A sala possuía um posto de higienização (lavatório, sabonete, papel das mãos e papel higiênico), e na mesma bancada estavam expostas as capas de cada aluno, onde guardam fichas. Existia também uma caixa com leites, fruta e sandes para o lanche de alguns alunos que beneficiam de escalão. Quanto aos recursos de sala de aula existia somente um ábaco, um projetor, um computador fixo com internet e colunas. Sempre que fosse necessário, a professora cooperante dirigia-se à sala de informática e trazia materiais estruturados necessários para realizar atividades, como MAB, Tangram, Pentaminós e entre outros. Possuía também recursos como Sistemas Solares, corpos humanos em plástico, mapas do mundo e do país. Relativamente à internet da Escola, a mesma não era muito fiável pois por diversas vezes a díade teve de utilizar dados móveis para conseguir realizar atividades. Foi um recurso que não se pôde depender optando por, quando fossem utilizados os tablets, os recursos seriam *offline* na sua maioria. Exposto nas paredes, um calendário mensal realizado pela professora cooperante com os aniversários dos alunos e

alguns dias comemorativos. No fundo da sala existiam também dois armários onde os alunos colocavam os seus livros de atividades para não andarem diariamente com eles na mochila.

A sala é iluminada naturalmente, devido às grandes janelas, que também acaba por criar um ambiente agradável pois recebe muito sol. Não só o facto de criar um ambiente agradável, “do ponto de vista dos benefícios físicos é relevante mencionar que a luz natural é um importante estimulante para o sistema visual (...)” (Oliveira, 2016, p. 12). Também é importante referir que, havendo luz natural não há a necessidade de utilizar luz artificial, que implica também uma poupança de eletricidade e contribuição para a sustentabilidade do planeta.

No que toca à organização do tempo, as atividades letivas iniciavam-se às 9h e terminavam às 17h, todos os dias. Os intervalos da manhã decorriam das 11h às 11:30h à exceção de terça-feira que decorriam entre as 10:20h e as 10:50h, a hora de almoço era das 13h às 14:30h e o intervalo da tarde das 15:30h até às 16h. O horário era dividido pelas áreas de Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas, Oficina de Letras e Números, Inglês e Iniciação à Programação. Sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a turma tinha então a Música, a Dança e a Expressão Livre. Sendo o horário partilhado entre as diferentes áreas a professora cooperante mantinha sempre articulação entre os diferentes conteúdos que estavam a ser abordados nas áreas permitindo haver uma ligação entre elas com, segundo o Decreto-Lei n. 955/2018, de 6 de julho, “(...) vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (p. 2929).

Falando sobre as relações que estavam criadas com a professora cooperante e sobre as que foram criadas entre a díade com os alunos, segundo Nérici (1969) “é decisivo, (...) o papel do professor na vida do educando, para levá-lo a vencer os seus desajustamentos, preocupações e fazê-lo olhar o futuro com esperança, otimismo e coragem” (p.94). Com isto, é possível compreender realmente o impacto que um professor causa na vida escolar, e também pessoal, de um aluno. Foi notório que havia uma grande confiança e segurança entre os alunos e a professora cooperante.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na valência de Educação Pré-Escolar, a Prática Educativa Supervisionada realizou-se no mesmo centro escolar anteriormente descrito. Relativamente à caracterização do grupo, era constituído por vinte crianças, sete do sexo masculino e treze do sexo feminino. A faixa etária afigurava-se heterogénea, na medida em que oscilava entre os três e os cinco anos de idade. Essa heterogeneidade estimula “(...) a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (Costa, 2015, p.24). Também fomenta e promove o enriquecimento pessoal, social e cultural, motivando a cooperação, inclusão e a diferenciação potenciando a preocupação das crianças com o outro em momentos de interajuda e cooperação (Silva & Folque, 2016).

No que diz respeito à caracterização do grupo, durante o período de observação foi possível aferir que de um modo geral era um grupo assíduo e pontual, muito participativo e interessado nas atividades realizadas. Na generalidade apresentavam uma boa articulação discursiva, havendo poucas crianças que apresentavam algumas dificuldades na parte da comunicação e expressão oral. Globalmente as crianças demonstravam imenso interesse em partilhar as suas experiências com o grande grupo e com a educadora, trazendo algumas vezes brinquedos e livros para mostrar. No que concerne aos seus interesses, demonstraram bastante entusiasmo em atividades ligadas à Educação Artística, como a pintura e a música.

A maioria das dificuldades observadas situavam-se na dimensão da área de Formação Pessoal e Social, existindo alguns conflitos na partilha de materiais e no respeito pela vez do outro nos diálogos estabelecidos. Por vezes era necessária a intervenção dos adultos para mediar e gerir situações de conflito entre as crianças pois quando contrariadas reagiram de uma forma mais agressiva entre si. É importante fomentar o desenvolvimento das crianças nesta área pois além de ser transversal a todas as outras áreas, preocupa-se com os relacionamentos que as crianças têm com elas próprias, com os outros e com o mundo, potenciando atitudes e valores base para uma aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016, p. 33). Importa salientar que existem duas crianças abrangidas por medidas de suporte

à aprendizagem e inclusão de nível seletivo e por conseguinte com um relatório técnico pedagógico (RTP), facultado para leitura pela educadora cooperante: a criança S. possui-o devido a problemáticas desenvolvimentais ao nível da atenção, vincada agitação motora, impulsividade e pelo défice a nível dos relacionamentos interpessoais que resultam em não saber gerir a frustração; a criança A. apresenta dificuldades a nível da comunicação e da linguagem compreensiva e expressiva.

Considerando a criança o centro da sua aprendizagem e que os seus interesses e necessidades devem ser respeitados e tidos em consideração em todas as atividades planificadas, todos os elementos citados acima foram considerados para sustentarem e fundamentarem as escolhas no Cap. III.

Observou-se que, a nível do envolvimento dos familiares, grande parte era participativa nos projetos de escola assim como em atividades realizadas por parte das estagiárias. A educadora cooperante mantinha uma relação muito próxima com as famílias havendo trocas informais sobre informações das crianças e pedindo colaboração para atividades escolares assim como partilha de registos fotográficos das atividades. A família, sendo a principal responsável pela educação das crianças, tem o direito de participar no percurso pedagógico não só sendo informados sobre o que se passa, mas também tendo oportunidade de contribuir e enriquecer a prática educativa (Silva et al., 2016). Salieta-se a EPE como a primeira etapa da educação básica na educação ao longo da vida, complementada pela ação educativa da família onde deve existir cooperação promovendo formação e desenvolvimento equilibrado na criança visando a plena inserção na sociedade (Lei-Quadro n.º 5/97, 10 de fevereiro, artigo 2.º).

As relações que se estabeleceram entre os diferentes intervenientes revelam um ponto fulcral no desenvolvimento da criança, a relação que o Educador de Infância (EI) estabelece e o modo que promove a participação das crianças em atividades fomenta as relações entre elas motivando à cooperação (Silva et al., 2016). No jardim de infância as crianças têm oportunidade de participar em atividades com diferentes crianças e grupos, que fomenta a aceitação de regras de convivência e envolve crianças de diferentes faixas etárias, promovendo o cuidado com os mais novos e o apoio dos mais velhos, que enriquecem as suas aprendizagens sociais (Silva et al., 2016). Importa realçar as relações entre os profissionais e

o trabalho de equipa, onde existiram diversos momentos de diálogo entre a educadora cooperante e o par pedagógico com o objetivo de refletir e partilhar opiniões sobre as atividades e acontecimentos ocorridos durante a semana anterior e ideias para a semana posterior. Refira-se que, “(...) este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p. 29).

No que diz respeito à organização do tempo, apresentava-se com “(...) uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p. 27). O dia iniciava-se pelas 7h 30min, com as atividades de prolongamento, até às 9h e novamente das 15h30min até às 19h, frequentadas por catorze crianças do grupo. A rotina diária da sala começava às 9h com um momento de higienização seguindo para a sala para realizar o momento de acolhimento. As crianças sentavam-se na área do tapete, em meio círculo, para garantir que todas as crianças tinham visão uma das outras e da educadora cooperante, da assistente operacional e das estagiárias. Por ordem alfabética era escolhido o responsável do dia, este assumia o primeiro lugar nas filas para a casa de banho, refeitório e atividades no exterior e também tinha a tarefa questionar todas as crianças, no momento anterior às atividades pedagógicas nas áreas desenvolvimentais, qual a área da sala desejavam brincar. Já com o responsável determinado, prosseguia-se para a canção dos bons dias, e quando esta terminava havia um momento em que à vez cada criança se dirigia ao mapa das presenças para escrever o seu nome no dia da semana enquanto o restante grupo dialogava sobre algum acontecimento que quisessem partilhar. Também eram partilhadas algumas sugestões de atividades percebendo se as crianças tinham interesse nas mesmas pois permite reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões e confere-lhe um papel ativo no planeamento utilizando a participação como estratégia de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Após o acolhimento as crianças iam brincar para as áreas desenvolvimentais pretendidas e, por volta das 9h40min arrumavam, lavavam as mãos e lanchavam. Durante o lanche, nas mesas, as crianças eram motivadas a realizar a separação do lixo para a reciclagem e o lixo orgânico era colocado numa bacia para ser colocada num barril, no exterior, onde era realizada a compostagem. O tempo de dinâmicas lúdicas no exterior decorria, normalmente,

entre as 10h e as 10h30min., existindo a flexibilidade de irem mais tarde para o exterior dependendo do tempo que demoravam a lanchar, respeitando na mesma a duração das dinâmicas no exterior. Depois de regressarem do exterior, as crianças dirigiam-se novamente à casa de banho para realizar a higiene. As atividades realizadas, na parte da manhã, pelo par pedagógico decorriam quando as crianças regressavam da casa de banho até à hora da higienização para o refeitório. O horário de almoço ocorria entre as 12h e as 13h 30 min, seguido de higienização e um momento de relaxamento. Este consistia em num momento onde as crianças colocavam mantas para se deitarem e a educadora cooperante colocava música no computador para as ajudar a retornar à calma. Por algumas vezes foi possível observar que algumas crianças acabaram por adormecer e, nestes casos, a educadora cooperante recomendava não as acordar, pois algumas acordavam bastante cedo para virem para o centro educativo devido ao facto de morarem longe ou dos pais ingressarem para os seus trabalhos muito cedo.

Seguidamente, o par pedagógico realizava com o grupo as atividades planificadas para, antes do lanche, existir um momento de reflexão em grande grupo. Neste momento, as crianças eram lembradas e questionadas sobre o que fizeram durante o dia e se foram atividades do seu interesse. Este procedimento que segundo Alarcão (1996) “(...) é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 3) é um momento importante para as estagiárias enquanto futuras educadoras de infância pois permite perceber se as atividades desenvolvidas tiveram algum significado para as crianças e como é que elas se sentiram na realização das mesmas. Permite também, para as crianças, desenvolver a área de Expressão e Comunicação pois “começam assim a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e /ou irregularidades e das suas especificidades” (Silva et al., 2016, p. 61). Além da rotina diária também existe a rotina semanal onde o grupo, às segundas-feiras no momento de acolhimento, partilhava acontecimentos do fim-de-semana, às terças-feiras tinham educação física das 9h às 9h45min. e às quartas-feiras tinham educação musical, também nesse horário. De sublinhar que a rotina é importante para as crianças pois a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo uma rotina pedagógica planeada intencionalmente pelo educador e conhecida pela

criança. A mesma pode prever a sucessão e tem a liberdade de prever modificações (Silva et al., 2016).

O espaço educativo e a sua forma de organização, segundo as OCEPE (2016) apresenta-se de extrema importância, uma vez que representa a “(...) expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26). No que diz respeito ao espaço interior a sala recebe muita luz pois uma das suas paredes é quase toda ocupada por janelas que permitem que a sala recebesse luz natural durante o dia. Existem três armários onde estão guardados os documentos das crianças e os seus trabalhos, diversos materiais de escrita e pintura, folhas de papel reciclado e coloridos etc. Sobre recursos digitais, a sala possui um computador, colunas de som e projetor. A sala encontra-se dividida, sob orientações do modelo HighScope, em sete áreas: A “área da casinha” estava dividida em duas partes, a cozinha e o quarto. Os elementos existentes eram maioritariamente de madeira existindo também alguns de plástico. Possuía comidas, objetos da cozinha, roupas para se fantasiarem, mobiliário de quarto e um espelho. Estes elementos permitem associar a uma cozinha e um quarto real e permitia que “(...) esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p. 52). Nesta área as crianças, através do jogo simbólico e dramático, exploram situações reais ou imaginárias onde assumem papéis e constroem personagens e um enredo para uma situação ficcional (Silva et al., 2016), desenvolvem a linguagem oral a partir de interações com os pares e também o respeito pelo outro assim como a sua autonomia;

A “área da biblioteca” possuía um armário com alguns livros, onde alguns são trazidos pelas crianças e pufes para as mesmas se sentarem. Situava-se junto à janela para garantir uma boa iluminação para as crianças. Nesta área era notório o uso da imaginação das crianças, pois estas “liam” os livros umas às outras e, muitas vezes, solicitavam ao par pedagógico para realizar a leitura. Esta área permite que a criança desenvolva a sua imaginação e criatividade nos momentos em que manuseia os livros, potenciando o gosto pela leitura enriquecendo também a linguagem oral, a comunicação e expressão;

A “área das construções”, onde existem diferentes tipos de legos e peças de encaixe para as crianças poderem brincar e construir o que desejarem, permite desenvolver a destreza e motricidade fina, o respeito pelos outros e o trabalho colaborativo nos momentos de brincadeira;

A “área da pintura”, existem diferentes materiais como folhas de papel reciclado, folhas coloridas, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, cola e tintas tipo guache. Nesta área as crianças desenvolvem o seu sentido estético e artístico, promovendo também o sentido estético e artístico, a sua autonomia e responsabilidade e a motricidade fina com atividades de desenhar, recortar, colar e pintar. As crianças têm o prazer de explorar e utilizar diferentes materiais cabendo ao educador proporcionar experiências que permitam desenvolver a imaginação e criatividade (Silva et al., 2016);

A “área dos jogos didáticos”, estão presentes diferentes tipos de jogos e puzzles, tais como: jogos de associação, jogos de encaixe e de ímanes e jogos de enfiamento. Nesta área as crianças conseguem desenvolver a motricidade fina, a classificação e seriação, o respeito pelos outros e o trabalho colaborativo;

A “área dos pequenos cientistas”, que foi dinamizada pelo par pedagógico anterior é apetrechada por plantas a germinar e elementos ligados às ciências como gobelés e lupas permitindo desenvolver conceitos relacionados com a área do Conhecimento do Mundo, o respeito pelos outros durante as atividades e o trabalho colaborativo;

A “área do tapete” situava-se junto às janelas e é a área onde é feito o acolhimento, o relaxamento e atividades em grande grupo. Como havia uma visão ampla e naturalmente iluminada, todas as crianças conseguiam ver o grande grupo. Esta disposição fomenta o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social pois através das interações com os outros e com o meio a criança vai construindo referências que permitem a construção da sua identidade e autoestima, desenvolvendo a sua independência e autonomia e a convivência democrática com o outro (Silva et al., 2016). Nesta área a criança também desenvolve a área de Expressão e Comunicação, pois há diversos momentos de diálogo onde é estimulado a linguagem oral e abordagem à escrita pois é “(...) como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 6).

Relativamente às paredes da sala, foi possível encontrar em exposição variados trabalhos realizados pelas crianças afixados pois, segundo Silva et al. (2016) os trabalhos expostos permitem comunicar pois representam os processos desenvolvidos tornando-os visíveis para as crianças e os adultos. A diáde teve sempre em consideração esse elemento como forma de motivar as crianças à realização de atividades para serem expostas assim como permitir que elas apresentassem as suas obras ao restante grupo.

Já no espaço exterior, possuía um escorrega, bancos de cimento, triciclos, pneus, peças de encaixe e uma casinha. Segundo Bento e Portugal (2016) “o espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (p. 90) como a relva, as árvores, as plantas, paus e terra. As crianças estando em contacto com esses materiais naturais têm a oportunidade de os levar para a sala e serem objetos de exploração ou utilização (Silva et al., 2016). Havendo bastante espaço no exterior, permite que as crianças brinquem livremente podendo desenvolver atividades físicas como correr, trepar, saltar, diferentes jogos regras etc., num ambiente ao ar livre (Silva et al., 2016). Ao brincar, a criança consegue pensar e analisar a sua realidade e o meio em que está inserida, discutindo as regras e os papéis sociais. Aprende, como Jaques Delors (1996) apresentou estes quatro pilares para a educação: a conhecer, a conviver, a fazer e a ser (Teixeira & Volpini, 2014). O mundo de fantasia e faz-de-conta das crianças permite que criem cenários e interpretem papéis, conseguindo formar conceitos e perceções. Auxilia na formação e socialização, adquirindo habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas e emocionais expondo os seus sentimentos e aprendem, constroem, exploram e pensam, revivendo momentos das suas vidas interagindo com outros (Teixeira & Volpini, 2014).

É importante criar intencionalmente ambientes lúdicos e motivadores para as crianças para conseguir estimular e desenvolver as aptidões, conhecerem e ambientarem-se com o que as rodeia permitindo que elas possam fazer os seus juízos e ligações entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos.

2.4 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A Investigação-Ação (I-A) é uma metodologia que privilegia que o professor assuma uma atitude reflexiva e investigadora perante as suas práticas. Sendo cíclica (planificação,

ação, observação, reflexão e ação) permite encontrar uma solução para um problema e, devido à existência da reflexão após a ação, permite a introdução de alterações (Coutinho et al., 2009). É importante que o professor reflita sobre todas as suas ações, visões e crenças, com o objetivo de desenvolver ações, para os alunos e com os alunos, pois compete-lhe interpretar os sinais emergentes para o qual preparam as crianças e os jovens, cuja formação foi confiada aos professores (Alarcão, 2001). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa permite observar e entender ações, de preferência no seu ambiente natural, com o objetivo de as compreender melhor. Esse aspeto foi realmente possível de ser aferido durante o período de observação da PES, pois o facto de a díade ser inserida num ambiente em que os alunos estão habituados a estar e a interagir permitiu observar de forma fidedigna como é que se comportam naquele momento.

Relativamente às suas características, a Investigação-Ação trata-se de uma pesquisa prática e aplicada, surgindo de uma necessidade de resolver problemas em contextos reais. A mesma é então participativa e colaborativa, incluindo todos os seus intervenientes no processo, onde todos são co-executores e o investigador é alguém interno que realiza a sua pesquisa para conseguir melhorar a sua realidade. É prática e interventiva, no sentido de ultrapassar a teoria e ser executada então na prática; é cíclica, pois as descobertas iniciais geram então a possibilidade de haver mudanças que vão ser implementadas para, posteriormente, serem avaliadas. É crítica, onde todos os agentes intervenientes procuram atuar como agentes de mudança e não somente melhorar as práticas dos seus trabalhos e auto-avaliativa, pois as mudanças feitas são sempre avaliadas com a perspetiva de as adaptar caso apareçam novas situações (Coutinho et al., 2009). Espera-se que a formação, por parte dos professores, seja contínua. É um dos fatores mais importantes pois permite que a formação seja gradual e evolutiva com o objetivo de não estagnar e de ser possível acompanhar as mudanças educacionais dos novos tempos. Os professores reflexivos procuram soluções para os problemas encontrados durante as suas práticas educativas. Essa participação na investigação para a busca de soluções bem como a observações dos efeitos das mesmas são fundamentais para garantir o sucesso de projetos inovadores (Cardoso, 2014). Vários são os estudos sobre o desenvolvimento profissional que demonstram que a I-A, no âmbito da educação, promove bases que ajudam o professor a compreender a ação

educativa, a questioná-la e a investigar novas estratégias e potenciar mudanças que vão ser refletidas nas aprendizagens dos alunos (Mesquita-Pires, 2010).

Sobre as técnicas da I-A, a mesma necessita de instrumentos para recolha de informação para conseguir seguir o seu objetivo. Desde modo, durante a PES utilizou-se três instrumentos: o inquérito, que assume duas formas, a oral que permite observar aspetos subjetivos dos intervenientes como as crenças, atitudes ou opiniões e a escrita que consiste num conjunto de perguntas sobre determinados assuntos onde as respostas são realizadas por escrito para obter informações ou avaliar uma intervenção; a observação direta e sistemática, onde o observador está exterior à situação e a participante que implica que haja a presença de um observador nos contextos que o mesmo está a observar. O facto de se conseguir envolver com os intervenientes e as situações, o observador consegue conhecer a nível mais profundo a realidade que está a observar; a análise documental, utilizando então documentos oficiais, que podem ter grande importância para bases de informações e pessoais, pela importância que os investigadores atribuem ao método biográfico e às histórias de vida (Fonseca, 2012). Relativamente aos meios audiovisuais, nomeadamente a fotografia, gravações de vídeo e gravações de áudio, tornam-se em provas pois são fiáveis, credíveis e permitem analisar retrospectivamente os assuntos. As técnicas devem ser constantemente avaliadas com o objetivo de efetuar modificações, ajustamentos e mudanças de direção, sempre que necessário (Fonseca, 2012).

Percebendo, então, que a I-A pretende que se adote uma postura observadora e reflexiva, num primeiro momento a díade procurar observar, de forma direta e participante, o máximo possível das interações entre pares, com a professora cooperante e algumas atitudes para conseguir conhecer e perceber os comportamentos dos intervenientes, utilizando o diário de formação e as grelhas de observação como recursos. De forma direta a díade também se preocupou em realizar diálogos com a professora cooperante, onde a mesma permitiu a consulta de documentos do agrupamento e da turma, e com os alunos para recolher informações fidedignas das fontes sobre as suas necessidades e interesses. Sem dúvida que a observação foi a chave para todas as planificações das ações desenvolvidas pois permitiu, num primeiro momento, compreender os interesses e motivações e, durante as ações, permitiu perceber se as estratégias utilizadas eram adequadas para a turma. Além dos

instrumentos citados para recolher dados, também foram utilizados registos fotográficos e videográficos, pois achou-se serem meios que se aproximam da realidade de forma mais fidedigna do que se passa então na sala de aula.

Todas as informações recolhidas, quer de forma direta quer indireta, foram cuidadosamente consideradas no momento da planificação de todas as intervenções visto que “o primeiro passo consiste, pois, em examinar a ideia, cuidadosamente, recolhendo mais dados sobre a situação” (Cardoso, 2014, p. 31), para que as mesmas resultassem num projeto que colmatasse as necessidades, mas também, nutrisse as suas vontades. Segundo Cardoso e Rego (2017) a planificação inicia-se com uma ideia sobre algo que se objetiva uma melhoria ou mudança. Delimitar o problema e refletir sobre uma possível solução para o mesmo não é, de início, muito claro, necessitando de uma descrição completa sobre a situação e procurar explicações para ela, contribuem para a sua definição. Houve sempre uma constante reflexão em todas as etapas das planificações, desde o brainstorming de ideias até à concretização das mesmas, com a professora cooperante, a diáde e a supervisora institucional, tentando sempre perceber se as atividades iam ao encontro às necessidades e interesses da turma. Por vezes, após a reflexão, foi necessário refazer as atividades pois em certos momentos a diáde deparava-se com lacunas que precisavam ser colmatadas para um melhor sucesso da mesma. Como instrumentos para potenciar a ação reflexiva, foram realizados ao longo do percurso na PES narrativas individuais e colaborativas, onde o objetivo seria refletir sobre a experiência nos contextos educativos e nas experiências desenvolvidas. Nas narrativas colaborativas era possível receber o *feedback* do outro elemento do par pedagógico e das orientadoras cooperantes, com o objetivo de perceber se as atividades, estratégias, recursos e postura da estagiária no desenvolver da ação ia de encontro às necessidades e interesses dos alunos. Com isto, o sentido reflexivo e crítico foi cada vez mais posto à prova e desenvolvido, despertando uma vontade enorme de saciar todas as dúvidas ou dificuldades com o objetivo de tornar tudo sustentando e significativo. Realizar uma planificação é, sem dúvida, a parte mais desafiante de todo o percurso. O articular as diferentes áreas do saber em atividades motivadoras e lúdicas é realmente um desafio nem sempre à primeira se encontrava uma ligação entre determinados conceitos que se revelasse motivador. O ter em atenção uma articulação entre as atividades das diferentes áreas do saber também foi um desafio porque

nem sempre era possível, num primeiro impacto, encontrar uma ligação entre diferentes temas, algo que com partilha de ideias entre diáde e muitas vezes com a supervisora institucional foi possível então articular. Ao nível da avaliação é importante que a mesma esteja presente na mesma medida que a reflexão pois “(...) vai permitir reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, num próximo ciclo” (Cardoso, 2014, p. 49). Avaliar as ações pedagógicas, perceber o que correu bem e o que correu mal através do feedback dos intervenientes do projeto, apoiando-se na experiência e na investigação permite o desenvolvimento profissional nomeadamente na própria formação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

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

reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (Schön, 1992).

Tendo sido realizada uma análise e reflexão relativa ao enquadramento teórico e legal das duas valências educativas assim como a caracterização dos contextos de estágio e do grupo/turma, é importante existir uma descrição reflexiva sobre todas as ações desenvolvidas em ambos. Essa reflexão, durante e depois da ação, permite, enquanto futuros profissionais da educação, promover uma postura crítica e indagadora sobre tudo o experienciado e vivido com o objetivo de o tornar em aprendizagens.

3.1 PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Vários estudos salientam a necessidade da existência de professores com uma postura reflexiva em relação ao seu ensino e às suas práticas contrariando as práticas antigas em que os professores se limitavam, passivamente, a desenvolver planos desenvolvidos pelas instituições (Reis, 2006). Entende-se que um professor deve desenvolver um carácter reflexivo para poder analisar as suas práticas percebendo o impacto que as mesmas causam nos seus alunos. Com isto, é imprescindível haver uma descrição e reflexão sobre o projeto e outros momentos desenvolvidos na PES, no âmbito do 1º CEB, para compreender a importância que teve na construção de aprendizagens significativas. As mesmas acontecem quando existe um conhecimento prévio sobre um determinado tema e quando é oferecido um novo conhecimento, estruturado de maneira lógica, a criança consiga realizar uma conexão entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento (Tavares, 2004; Ausubel, 2008). A valência de 1º CEB diferencia-se em diversos aspetos dos outros níveis de ensino. Seguindo a monodocência, como abordado no Capítulo I, o professor assume os diferentes domínios das diferentes áreas curriculares tendo uma responsabilidade acrescida pelo desenvolvimento do aluno pois cabe-

Ihe criar uma articulação entre as diferentes áreas do saber. Para tal, é necessária a observação (cf capítulo II), assim como as etapas relativas à investigação-ação que permitem refletir sobre o que aconteceu e foi observado, no significado atribuído e na adoção eventual de outro sentido para a ação (Schön, 1992). Cabe, portanto, ao professor manter um contacto próximo com os alunos para que seja possível compreender os seus interesses e dificuldades, quer da turma enquanto um todo quer de cada aluno individualmente, para ser possível desenvolver estratégias motivadoras de aprendizagem.

A primeira semana da PES foi destinada à observação participante, que possibilitou a compreensão das diferentes estratégias e metodologias que a orientadora cooperante utilizava para trabalhar o currículo. A orientadora seguia um paradigma construtivista, em o aluno não é tratado como um depósito de informações, mas sim, como um agente do seu próprio desenvolvimento onde todos os seus conhecimentos prévios eram valorizados para promover novos conhecimentos. Ainda nesse paradigma, o papel do professor não é mais importante do que o do aluno e motiva o professor a refletir e repensar sobre a sua prática e estratégias (Vasconcelos & Manzi, 2017).

Com a observação foi possível perceber algumas características da turma e dos alunos. Observou-se a dinâmica das relações que a turma tinha entre pares, assim como com orientadora cooperante, sendo perceptível que todos tinham uma relação de entreajuda e de colaboração. Já na segunda semana foi possível realizar a observação participante, permitindo a colaboração das estagiárias nas atividades da turma. Esta permitiu que as estagiárias trabalhassem de perto com os alunos durante a realização de alguns exercícios ou correção dos mesmos com o objetivo de perceber o seu modo de agir e de pensar perante as questões e potenciar o desenvolvimento de relações e interações. Foi possível de observar que as atividades do quotidiano eram muito direcionadas para a utilização dos manuais e poucas experiências com manipulação, o que pode desencadear desmotivação em alguns alunos. Havendo softwares que poderiam enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, a díade focou-se em planificar atividades que permitissem que os alunos estivessem em contacto com outras realidades que, até à data, não conheciam na sua plenitude.

Pretendeu-se seguir uma abordagem socio-construtivista. Segundo Vygotsky (1982), o sujeito é ativo agindo sobre o meio (Neves & Damiani, 2006), compreende-se que para existir

o desenvolvimento de aprendizagens é necessário que os alunos mantenham um contacto físico e próximo com os objetos de estudo, pois para “(...) conhecer um objeto implica agir sobre o mesmo (...)” (Piaget, 1970, como citado em Pereira, 2004, p. 383). Este é o princípio que demonstra que o conhecimento acontece na ação e reflexão dos atos (Pereira, 2004). Fosnot (1998) reconhece alguns aspetos como essenciais para a prática educativa, sustentados numa perspetiva socio-construtivista: permitir que os alunos formulem as suas questões, gerando hipóteses e testando-as; proporcionar investigações onde é incentivada o diálogo, argumentação e a partilha de ideias e pensamentos, para promover a pesquisa e construção de significados (Boiko & Zamberlan, 2001). Mantendo esta linha de pensamento objetivou-se para, durante a planificação, desenvolver-se atividades em que os alunos contactassem com diversos meios de pesquisa como textos informativos, pesquisas na internet e ferramentas digitais como Powerpoint interativos, em que todas as atividades pudessem trabalhar os diferentes domínios das Aprendizagens Essenciais (AE), como a experimentação e criação, da Educação Artística; a natureza e sociedade, do Estudo do Meio; a oralidade e escrita, do Português e mantendo sempre as TIC em todas as atividades.

Na atualidade, os desafios colocados à área da educação implicam o desenvolvimento de competências e capacidades de pesquisa, seleção e compreensão de informação sobre o mundo, num tempo em que a informação é vasta e variada. Consequentemente, procurou-se desenvolver a literacia digital pois a presença dos meios digitais no quotidiano das pessoas requer que a mesma seja para todos. Assim, depreende-se que a escola se assume como espaço de aprendizagem e de preparação os alunos para tirarem proveito das tecnologias no seu dia-a-dia, pois há a necessidade diária de se saber lidar com ferramentas digitais para se adaptarem às mudanças (Pereira, 2011). Para as planificações e desenvolvimento das atividades, por parte da díade, as mesmas foram sempre planificadas considerando os interesses e dificuldades dos alunos, procurando articular o que eles pretendiam descobrir e conseguir colmatar dificuldades que os mesmos detinham. Dado o período de observação da díade, este projeto fundamentou-se em metodologias ativas que pretendem colocar o aluno como agente ativo e próprio construtor do conhecimento (Gemignani, 2012). Deve-se, então, colocar o aluno no centro da sua aprendizagem e potenciar uma postura ativa em relação à

sua aprendizagem, em situações práticas de experiências que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções para um problema (Gemignani, 2012).

Objetivando desenvolver todas as potencialidades dos alunos, sabendo que não só de aptidões académicas o professor deve garantir, todas as planificações foram refletidas, tendo sempre em consideração as necessidades dos alunos assim como os conselhos da orientadora cooperante, que sempre direcionou a díade ao encontro do que a turma precisava. Procurou-se desenvolver aspetos fundamentais dos alunos enquanto futuros cidadãos, sabendo que os sistemas educativos devem contribuir para o desenvolvimento de valores nos alunos que permitam resposta aos desafios complexos da atualidade e fazer face às imprevisibilidades da evolução (Oliveira-Martins et al., 2017).

Numa turma, os alunos apresentam características diversas tendo as suas próprias formas de aprender. Ora, sendo a aprendizagem um direito para todos o professor, enquanto responsável pela construção de experiências, deve gerir e adaptar o currículo tendo em conta essas mesmas diferenças. É no processo de ensino e de aprendizagem que faz sentido adequar as atividades às características dos diferentes intervenientes (Santos, 2009). Tendo em mente esta necessidade de adaptar as experiências aos alunos, todos os recursos das atividades planificadas foram sempre adaptados ao aluno sinalizado com NAS (aluno F) e a outra aluna; que, embora não sinalizada, estava num nível de aprendizagem diferente da restante turma. O aluno F adotou uma postura sempre bastante interessada e motivada para e na realização das tarefas propostas pela díade. Perante as dificuldades apresentadas (cf cap. II), a díade procurou ajustar sempre a sua ação a partir da diferenciação pedagógica dos recursos e feedbacks, apoiando-se sempre no conceito de coadjuvação onde nos momentos em que a díade era responsável por desenvolver as atividades, uma das estagiárias apoiava o aluno mais individualmente na realização das tarefas. Todas as tarefas eram ajustadas de acordo com o seu conhecimento prévio para que o mesmo estivesse integrado nos pequenos grupos e nas atividades, respeitando os seus conhecimentos e o seu ritmo. Nos trabalhos em pequenos grupos optou-se por deixar que o aluno escolhesse o seu grupo com o objetivo que ele escolhesse o grupo onde se sentia mais confortável. Foi notório a entreaajuda para com ele por parte dos restantes colegas nos momentos de pesquisa ou tarefas em grupo. Existindo a diferenciação manteve-se sempre a temática pois é necessário criar "(...) uma alternativa

pedagógica que promove uma igualdade de oportunidades, através de adaptações das práticas educativas que consideram as diferenças e necessidades dos alunos e alunas” (Clérigo et al., 2017, p. 102).

Sendo assim, todas as atividades pedagógicas desenvolvidas estiveram sempre alinhadas com o projeto de intervenção de turma, com práticas educativas organizada em unidades de aprendizagens procurando haver sempre articulação com todas as áreas curriculares, evidenciando-se, então, a transdisciplinaridade pois “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Organizou-se em unidades de aprendizagens pois as mesmas pretendem superar a sequencialidade de conceitos promovendo propostas interdisciplinares com atividades selecionadas que valorizam o conhecimento dos alunos sobre um específico tema, para promover atividades significativas e flexibilidade curricular (Freschi & Ramos, 2009).

Com as informações recolhidas pela observação e pelos diálogos com a orientadora cooperante e com os alunos, seguiu-se a planificação de um projeto de intervenção no qual o currículo foi trabalhado sempre de modo articulado entre si e contextualizado nesse mesmo projeto. “Mundagem: Uma viagem pelo Mundo”, sustentado na Metodologia de Trabalho por Projeto, foi despoletado na intervenção livre através de uma questão de um aluno referente ao habitat dos cangurus. A partir dessa intervenção, e posteriormente a uma análise realizada ao diálogo que existiu entre a turma sobre a questão lançada, a díade promoveu a definição do tema com os estudantes, como previsto na Fase I onde se formula “(...) o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). Na Fase II, planificação e desenvolvimento do trabalho, podem-se elaborar mapas concetuais e faz-se uma previsão de possíveis desenvolvimentos do projeto com algumas metas específicas (Vasconcelos et al., 2011). Neste capítulo vão ser apresentadas e refletidas as atividades inerentes a algumas das planificações que foram realizadas durante o período do 1º CEB. Assim, nesta primeira atividade apresentada, foi realizado um mapa concetual onde os alunos partilharam os seus saberes prévios relativos ao assunto, conversando em grande grupo, desenhando e escrevendo com o apoio da díade. Foi

questionado à turma sobre quais eram os países que já conheciam. Deste modo, as crianças escreveram na coluna do “O que já conhecemos”, no qual complementaram a informação com elementos desses mesmos países gastronomia, animais, jogadores de futebol, entre outros. Depois de completa essa coluna passou-se para a seguinte, “O que queremos descobrir”, relacionado com os países que já conheciam ou com outros que queriam conhecer, colocando aspetos dos interesses dos alunos como “Qual é o maior país do mundo?” ou “Quanto metros mede a Torre Eiffel?”. Este momento permitiu que os alunos partilhassem os seus conhecimentos e as suas curiosidades, gerando a partilha, evidenciando o empenho dos alunos ao nomear elementos conhecidos de cada país, expondo também as suas curiosidades e interesses para serem investigadas. Já na fase III, a execução, é o momento em que se começam os processos de pesquisa através de experiências diretas para se organizarem e selecionarem informações sobre o que querem saber. Assim, surgem os mapas, gráficos e quadros afixados nas paredes da sala (Vasconcelos et al., 2011). Nesta fase foi possível desenvolver todas as atividades planeadas para a PES havendo uma articulação do projeto com os conteúdos abordados. O projeto consistiu num trabalho de vários conteúdos inerentes ao currículo do 3.º ano de escolaridade, sustentado num trabalho sobre a cultura, geografia, etnografia, património, biodiversidade, entre outros, dos vários continentes do Planeta Terra e de alguns países selecionados previamente, de acordo com os interesses e curiosidade das crianças. Houve, portanto, a tentativa de existir sempre um fio condutor ao longo das práticas implementadas, complementadas com a existência de um recurso que acompanhou todo o projeto, nomeadamente o passaporte.

Sendo o projeto alusivo a uma viagem pelo mundo idealizou-se, como uma forma lúdica e motivadora para os alunos, a criação de um passaporte. O mesmo tinha o objetivo de os acompanhar durante todo o projeto onde iriam ser colocados autocolantes dos respetivos países à medida que iam sendo abordados. A aula de “criação de um passaporte”, iniciou-se com um *brainstorming* com o auxílio da ferramenta digital *Mentimeter*, onde cada aluno teve a possibilidade de participar e partilhar o que achava ser necessário para viajar. Estes recursos digitais possuem benefícios para os processos de ensino e aprendizagem tendo um efeito motivador, pelo facto de serem interativos, promovem a curiosidade e o interesse (Savi & Ulbricht, 2008). Esta atividade foi realizada em grande grupo, onde foi colocada a questão “O

que precisamos para viajar?” e cada aluno pôde ir até ao computador escrever a sua ideia. Já com o *brainstorming* realizado, chegou-se à conclusão unânime que é necessário um passaporte para poder viajar para diferentes países, ao que foi distribuído um modelo em branco, para cada aluno, onde preencheram as suas informações pessoais como data de nascimento e nome, e também o país, concelho e freguesia e realizar um autorretrato.

Os conceitos de país, distrito, concelho e freguesia foram colocados no passaporte pois foi um conteúdo que a orientadora cooperante tinha pedido a colaboração da díade para consolidar. Tendo sido observado o interesse da turma pelas TIC optou-se por realizar um jogo no *Wordwall*, mantendo ainda o objetivo de consolidação dos mesmos conceitos e em pequenos grupos, onde os alunos tinham de colocar as palavras nos respetivos espaços em branco relativo à divisão do país em concelhos, sobre a quantidade de distritos e regiões autónomas. O uso destas ferramentas digitais permite motivar os alunos, demonstrando aos professores que com elas é possível trabalhar os conteúdos pretendidos de uma maneira mais lúdica e interativa e aos alunos que é possível aliar os seus interesses inerentes às tecnologias com conceitos que são abordados na escola. Segundo Quadros-Flores e Escola (2007) é necessário que o professor organize ambientes de aprendizagem incluindo as TIC, implicando os alunos em atividades que lhes permitam construir a sua própria compreensão sobre os conteúdos. Os alunos demonstraram, em todas as atividades ligadas às TIC, maior interesse e empenho visto serem recursos que não eram utilizados com alguma frequência no seu dia a dia. Usando estas ferramentas é possível desenvolver atividades significativas que relacionam uma nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (Ausubel, 1980) pois além de estarem a ser desenvolvidas atividades para consolidar conceitos trabalhados anteriormente, está a haver espaço para desenvolverem competências de literacia digital de uma forma articulada com, neste caso, o Estudo do Meio.

Seguiu-se uma atividade, em pequenos grupos, onde foi construído um gráfico de barras. A díade optou por articular este conteúdo com o abordado anteriormente, nomeadamente, construir uma tabela com todas as freguesias do concelho onde a escola estava inserida para que, cada aluno completasse o gráfico criando as barras conforme a quantidade de alunos que já tinham visitado cada freguesia, dentro do grupo. A construção do gráfico de barras foi feita no quadro pela estagiária, enquanto os alunos, para que o mesmo

estivesse correto no momento de completar com a informação e garantir que cada aluno construía o seu. Sucedeu-se uma análise do mesmo, onde em grande grupo os alunos eram questionados sobre que freguesia teve mais e menos visitantes e a diferença entre as mesmas. Este conteúdo enquadra-se com um dos objetivos das (AE) de matemática de 3.º ano onde, na Organização e Tratamento de Dados, os alunos devem “utilizar gráficos de barras (...) na organização e representação de dados” (Direção-geral da Educação, 2018, p. 11).

A turma mostrou-se muito empenhada e interessada na realização da atividade pois tiveram a oportunidade de partilhar as freguesias que já tinham visitado. O facto de não estarem habituados a trabalhar em pequenos grupos motivou alguns problemas momentâneos de interação entre pares, que rapidamente foram resolvidos pela díade conversando para perceber o que se tinha passado e apresentar soluções para os mesmos. Sendo que estas atividades tinham como um dos objetivos consolidar conceitos abordados anteriormente pela orientadora cooperante, esse aspeto foi tido em consideração preparando e adequando os recursos e estratégias para que houvesse um desenvolvimento da consolidação. Optou-se por articular esses conceitos em diferentes atividades, sendo algumas tecnológicas e outras analógicas, para motivar e desenvolver os conteúdos pretendidos de diferentes formas. Segundo Moreira e Horta (2020) a junção de atividades tecnológicas e analógicas permite associar esses dois mundos e gerar um terceiro, resultante dessa conexão, proporcionando uma aprendizagem integrada. Permite ainda, no âmbito das TIC, pelo fator da interação, potenciar a curiosidade e o interesse (Savi & Ulbricht, 2008).

Já no continente asiático, abordou-se o Paquistão como segundo país. Estas atividades foram desenvolvidas posteriormente à celebração do Dia Internacional dos Direitos das Crianças, ao que em conversa com a orientadora cooperante se achou importante que esse tema fosse abordado com a turma. Tinha sido lançado um desafio de realizar alguma atividade de onde resultasse um produto final, pela Comissão Nacional de Promoção dos direitos das Crianças e dos Jovens (CPCJ) e o Município de Gondomar, para celebrar o aniversário da Convenção dos Direitos e, com este desafio, a díade optou por dar a conhecer à turma a ativista Malala e trabalhar os direitos das crianças.

A primeira atividade consistiu na leitura e análise do livro “*O lápis Mágico de Malala*” (2017) de Malala Yousafzai, que motivou a curiosidade sobre quem seria então Malala e

resultou numa pesquisa na internet, em pequenos grupos. Realizada a pesquisa, orientada pela díade, os grupos chegaram à conclusão de que Malala tinha nascido no Paquistão, país que iria ser abordado nesse dia. Os alunos localizaram o Paquistão no *Google Earth* para perceberem onde se situava no mapa Mundo. Respeitando as AE de português de 3.º ano, foram realizados guiões de interpretação do texto para que os alunos, com estas atividades de interpretação do texto, desenvolvessem a atenção para conseguirem entender de que é que o livro falava, implicando a escuta atenta à sua leitura para, posteriormente, poderem expressar a sua opinião sobre o conteúdo do mesmo (Direção-geral da Educação, 2018). Tendo em consideração que o livro apresentado falava sobre o que Malala desejava fazer se tivesse um lápis mágico, como o que via nos desenhos animados, a díade achou interessante utilizar esse pensamento abordado no livro para dar liberdade aos alunos de imaginarem o que fariam se também tivessem um lápis mágico. Foi então apresentada a frase “Se eu tivesse um lápis mágico usá-lo-ia para...” à turma, pedindo que cada aluno imaginasse o que gostaria de fazer se o tivesse e que, através de recorte e colagens de revistas que existiam na sala de aula e de outros materiais, fizessem um registo e partilhassem o que fariam com ele. A turma realizou então “O lápis mágico do 3ºB”, que foi posteriormente afixado na parede da sala de aula. Após a realização das suas colagens cada aluno realizou uma apresentação da sua obra, explicando à turma o que é que imaginou que o seu lápis mágico poderia fazer e qual é que era o seu desejo. O facto de partilharem as suas obras permite explicar as suas ideias, partilhando a sua forma de pensar e dar asas à sua criatividade. Outro conceito abordado nesta aula, no domínio da matemática, foram os segmentos de reta paralelos e perpendiculares. Para trabalhar esse conceito, a díade optou por apresentar alguns monumentos do Paquistão, permitindo abordar a cultura desse país, dando a conhecer os seus nomes e o seu propósito, com o auxílio de um *Powerpoint*. Os monumentos que foram apresentados foram impressos e colados no caderno diário de cada aluno. O conceito de segmentos de reta paralelos e perpendiculares já havia sido abordado pela orientadora cooperante, pelo que se achou importante relembrar esses mesmos conceitos, de uma forma potenciadora à consolidação. O objetivo era que cada aluno identificasse nos monumentos segmentos de reta paralelos e perpendiculares, evidenciando-os com marcador verde (segmentos de reta perpendiculares) e vermelho (segmentos de reta paralelos).

Articulando o domínio da matemática com, no presente caso, os monumentos do Paquistão, permite mostrar aos alunos a presença da matemática em contextos não escolares. Normalmente, quando se pensa na matemática, a primeira ideia que surge são os números e operações que são aprendidos ao longo dos anos. Proporcionando experiências como a acima, permite perceber a matemática não se limita então a aprendizagens escolares que não possuem ligação nem utilidade na vida real (Siva et al., 2021). Ao parar e observar, no dia-a-dia, tudo que existe percebe-se que se encontra Matemática em tudo, por exemplo, numa ida ao supermercado ou no simples facto de saber as horas (Siva et al., 2021).

Os conhecimentos matemáticos devem resultar da interação com o contexto natural, social e cultural. A matemática não deve ser vista como uma ciência de carácter fixo que só é possível de abordar num caderno, é possível então observá-la no dia-a-dia (Vanunci, Cercal & Correa, 2017).

Visto serem conceitos já conhecidos pela turma foi uma atividade em que os alunos demonstraram alguma facilidade em realizar tendo algumas dúvidas em alguns monumentos onde as retas não eram tão facilmente perceptíveis. Nesses momentos a díade projetou as imagens no quadro e, para a turma e com a turma, foi marcando alguns desses segmentos no quadro.

Na última parte da aula foram apresentados os direitos e os deveres das crianças, através de um *Powerpoint* criado pela díade e um vídeo da United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). Depois de ser analisado o *Powerpoint* foi realizado um diálogo com a turma onde se colocou algumas questões sobre os direitos e deveres das crianças e o que os alunos achavam sobre os mesmos. Trabalhar estes conceitos permitiu que os alunos tivessem noção de que têm os seus direitos protegidos, mas que, como todos os cidadãos, também têm deveres que devem ser cumpridos relativamente a atitudes cívicas e de respeito com os outros, sejam eles crianças ou adultos, e que na medida que devem ser respeitados também devem respeitar os outros. Foi possível abordar alguns assuntos como o *bullying*, no qual os alunos partilhavam os seus sentimentos em relação às atitudes dos outros como por exemplo, se alguém gozasse com eles por vestirem determinadas roupas qual seria a sua atitude e como é que isso os fazia sentir. É de extrema importância trabalhar estes tópicos em sala de aula pois permita alertar e sensibilizar para problemas que, infelizmente,

ainda ocorrem no dia-a-dia e dá abertura para partilhar as opiniões e as suas experiências. A escola assume um papel essencial no âmbito da cidadania pois, acolhendo os alunos, torna-se parte integrante da vida democrática (Vasconcelos, 2007), cabe ao professor trazer para diálogo temas como o citado acima para perceber o que os alunos sabem sobre eles, dando-lhes espaço para partilhar opiniões e vivências.

Em pequenos grupos foram realizados cartazes com os direitos para serem afixados na sala de aula pois é importante, de acordo com as AE de estudo do meio do 3.º ano, “reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que pode recorrer ao apoio de um adulto” (Direção-geral da Educação, 2018, p. 6). Tendo noção dos seus direitos permite que desenvolvam atitudes e comportamentos que potenciem o seu bem-estar e o dos outros.

Foi dialogado com a turma que os produtos finais das atividades realizadas nesse dia iriam ser fotografados e enviados para a CPCJ e para a Câmara Municipal, pois teria sido pedido por ambas atividades para serem partilhadas com a comunidade. O facto das atividades resultarem em produtos que iriam ser partilhados motiva os alunos a empenharem-se, pois sabem que as suas obras vão ser partilhadas e valorizadas num dia de celebração.

Para a seguinte aula optou-se pela adoção da metodologia de “sala invertida” também conhecida por *flipped classroom*, sugerida pela orientadora cooperante, na qual “o professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerados os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula (...)” (Scheneiders, 2018, p. 7). Explicou-se à turma que para a aula seguinte iríamos partir das suas pesquisas realizadas em casa para realizar atividades na sala de aula. Foram apresentados temas sobre os Estados Unidos como “tipos de música”, “monumentos importantes” e “animais típicos” onde cada aluno escolheu um, formando assim os grupos para posteriormente realizarem a pesquisa em casa com o apoio da família. Ou seja, na aula relativa aos Estados Unidos, os alunos apresentaram as pesquisas que realizaram em casa com os familiares e o objetivo foi que, nos pequenos grupos formados, os alunos realizassem uma apresentação em *Powerpoint*, pesquisando também

imagens e organizando o texto, para apresentar à turma os seus temas para que todos descobrissem e conhecessem mais sobre os Estados Unidos.

Foi muito gratificante apreender o grande envolvimento das famílias nesta atividade pois todos os alunos trouxeram informações relativas às pesquisas pedidas quer fosse num texto criado por eles impresso ou em imagens. Alguns alunos trouxeram textos realizados no caderno diário e, num caso específico, uma aluna trouxe um *PowerPoint* já realizado com um familiar sobre o tema de pesquisa atribuído. A turma ainda não tinha contactado com a ferramenta digital *Powerpoint* ao que a diáde foi, grupo a grupo, explicando como é que a mesma funcionava. A turma demonstrou bastante interesse em realizar a atividade pois era algo com que ainda não tinham trabalhado, pelo que lhes despertou interesse em perceber como é que era utilizada e como é que seria o produto final deles.

Ainda no continente americano, abordou-se o Brasil. Tendo como objetivo articular o sistema respiratório, achou-se pertinente criar uma metáfora entre o mesmo e a Amazónia, conhecida como o pulmão do mundo. Para tornar a atividade motivadora e apelativa criou-se um mapa interativo sobre o Brasil com coordenadas, conteúdo previsto nas AE de Matemática para 3.º ano, nomeadamente na localização e orientação no espaço. Estes conceitos devem ser trabalhados visto que durante toda a vida a orientação espacial está presente em diversas atividades do dia-a-dia, escolares e não escolares. Para a escrita ou desenho, por exemplo, é necessário que o aluno tenha a sua orientação espacial desenvolvida percebendo o espaço que tem para realizar essa atividade e mesmo nas deslocações e atividades dentro da escola, na rua ou em casa (Ramos et al., 2013). Este mapa interativo tinha, juntamente, um guião de exploração com objetivo dar a conhecer a cultura brasileira de uma forma orientada e intencional para alguns tópicos que foram mencionados pelos alunos no mapa concetual. À medida que os alunos iam explorando o mapa interativo teriam de procurar as coordenadas pedidas no guião do mapa para conseguirem recolher informações e escrevê-las no sítio correto, relativamente aos temas presentes no guião.

O último tema do guião seria então relativo à Amazónia para que, na atividade seguinte, fosse analisada uma imagem da mesma antes e depois de um incêndio abordado

numa notícia. A notícia foi um conteúdo também abordado nesta aula pois segundo as AE de português de 3.º ano, os alunos devem “distinguir nos textos características da notícia (...)” (Direção-geral da Educação, 2018, p. 8). Para que os alunos percebessem as características e o propósito de uma notícia foi também criado um PowerPoint sobre as mesmas e onde é que as podemos encontrar. Apresentou-se também a estrutura da mesma e foi pedido que cada aluno copiasse para o caderno diário, à medida que a diáde ia escrevendo no quadro, um esquema sobre a estrutura da notícia. Projetou-se a imagem referida acima no quadro, sem ser revelado o acontecimento que causou o desastre na floresta e surgiu um diálogo sobre o que é que poderia ter acontecido, de imediato as respostas foram que deveria ter sido um incêndio. Questionou-se também qual seria a importância das florestas para a vida humana e sugeriu-se então realizarem algumas pesquisas em pequenos grupos para aprofundar o conhecimento. O facto de serem pequenos grupos permite trabalhar algumas competências inerentes ao PASEO, segundo Oliveira-Martins et al. (2017), os alunos envolvem-se em conversas onde é necessário debater, negociar e colaborar, considerando perspetivas diversas para construírem consensos. O trabalho colaborativo permite realizar uma tarefa desenvolvendo a autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo, oferecendo liberdade aos integrantes do mesmo. Pretende dar espaço para partilhar informações e para desenvolver uma discussão de grupo (Peixoto & Carvalho, 2007). Os temas de pesquisa foram: “maneiras de prevenir incêndios”, “importância das florestas para a vida humana e animal”, “animais existentes na Amazónia”, “árvores na amazónia”, “causas dos incêndios” e “consequências dos incêndios”. Para todos os temas foram realizados guiões orientadores para que, após a pesquisa, cada grupo construísse um *PowerPoint* com todas as informações encontradas para apresentar à turma e falar sobre esses mesmos temas. Escolheu-se trabalhar novamente o *PowerPoint* e a sua apresentação pois foi uma atividade que os alunos demonstraram bastante interesse a realizar, achou-se importante proporcionar uma nova experiência em contato com essa ferramenta. Os guiões orientadores permitiram que a informação pesquisada fosse objetiva, facilitando o encontro das informações e para que não fosse necessária uma pesquisa muito extensa, uma vez que os alunos não dominavam na totalidade as pesquisas nos motores de busca da internet. Após a realização dos *Powerpoints* por parte de todos os grupos foi explicado que para realizarem uma apresentação é necessário que haja

uma divisão do trabalho, para que todos os elementos do grupo possam falar sobre o tema. No momento das apresentações a maior parte dos alunos estavam entusiasmados e um bocado nervosos, mas foi notório o respeito pelo resto da turma enquanto algum grupo estava a apresentar, o que proporcionou que os alunos que estavam nervosos sentissem o apoio dos colegas.

Dar a conhecer aos alunos uma ferramenta que nunca tinham utilizado foi muito prazeroso, pois foi possível observá-los a contactar pela primeira vez com ela. Nos próximos ciclos de ensino os alunos vão ter a oportunidade de realizar diversas apresentações em grupo, por isso achou-se que foi uma atividade não tão significativa naquele momento para eles, no sentido que neste momento ainda não lhes é pedido frequentemente, mas no seu futuro irá ser. Foi uma atividade que lhes permitiu adquirir noções e conceitos de uma ferramenta que lhes irá ser útil no futuro.

O sistema respiratório foi abordado por último, fazendo a ligação com o último tema apresentado relativo à “importância das florestas para a vida humana e animal”. Sendo um conceito já conhecido e para perceber a entrada e saída do oxigénio, foi realizado pela díade um *Powerpoint* com o caminho percorrido pelo oxigénio para que fosse perceptível o que acontece dentro do corpo. Para haver uma perceção mais real sobre as diferenças entre a entrada e saída do oxigénio, cada aluno mediu o seu diafragma com uma fita métrica sustentando e depois de libertar a respiração, para perceber a diferença das medidas do diafragma. Foi uma atividade que todos os alunos quiseram participar demonstrando bastante interesse, porque à vez cada aluno foi ao quadro e com a ajuda da díade mediu o seu diafragma e depois realizou a diferença entre ambas as medidas no seu caderno diário.

Para a Fase IV, divulgação e avaliação, a díade em conjunto com a turma e com a orientadora cooperante optou por criar um vídeo e uma música sobre tudo que a turma aprendeu neste projeto. Houve uma conversa com a turma sobre tudo que aprenderam, relembrando alguns conceitos e curiosidades, e foram questionados sobre possibilidades para partilharem com a comunidade educativa e com os familiares pois “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). Surgiu então a ideia citada acima, de realizar um vídeo e uma

música, onde foram criados cenários conforme os continentes e cada aluno escolheu um papel para desempenhar. Os cenários foram desenhados e pintados pelos alunos, em papel de cenário, com a ajuda da díade e da professora cooperante, com elementos escolhidos por todos. Foram criados adereços para os alunos utilizarem nas suas personagens aproximando-as da realidade. Para a criação da música optou-se por utilizar uma música conhecida pela turma, “*Conquistador*” de Da Vinci, e adaptou-se a letra conforme os conceitos aprendidos. Já com os cenários feitos começaram então as filmagens. As filmagens, à medida que iam sendo realizadas, eram sempre partilhadas com a turma para eles opinarem sobre as mesmas, partilhando as suas ideias e opiniões e se haveria algo que se deveria alterar. A música foi cantada e gravada pela turma e no final foi tudo editado e agrupado num vídeo.

A ideia inicial seria apresentar sala a sala o vídeo para que os alunos pudessem partilhar a sua experiência, mas devido à pandemia existente optou-se por enviar o vídeo por questões de segurança. Desde o início os alunos também estiverem em permanente contacto com o *padlet* onde eram lá colocados alguns desafios para serem realizados nas aulas e os produtos finais das atividades, para ser um recurso possível de partilhar com os familiares.

Em conclusão afere-se que o projeto correu como esperado e respondeu aos objetivos estipulados. Foi possível articular diferentes conteúdos dos currículos com diferentes atividades, estratégias e metodologias ativas que se revelaram motivadoras e significativas para os alunos. Concomitantemente, foi notória a evolução dos alunos em alguns princípios e valores que também estavam estipuladas como objetivos, nomeadamente o respeito pelo outro, o trabalho colaborativo, a entreajuda, o desenvolvimento de aptidões de literacia digital e saciar as curiosidades interesses de cada e de todos os alunos.

Mais importante que ter alunos que conheçam e saibam os conceitos que estão estipulados nas AE é ter alunos que se sentem motivados a aprender, que estão num ambiente propício e saudável para expor as suas dúvidas, interesses e curiosidades e que se sintam valorizados.

Foi gratificante ver o interesse e o empenho que os alunos demonstraram durante todo processo do desenvolvimento do projeto que resultou num vídeo que lhes deu muito prazer realizar porque foram eles que o fizeram, a díade somente proporcionou meios e ferramentas para tornar realidade as suas ideias. Um momento em que o par pedagógico teve

oportunidade de receber feedback dos encarregados de educação foi numa reunião da orientadora cooperante com os pais, em que a mesma solicitou a presença das estagiárias via zoom, para apresentar o vídeo aos pais. Foi importante ouvir os pais a agradecer e elogiar as atividades que foram desenvolvidas com os alunos pois demonstrou que as mesmas foram importantes para eles ao ponto de as partilharem com a sua família. Sem dúvida que a última fase do projeto foi a fase que mais prazer deu de ser observada, pois envolveu bastante trabalho realizado ao longo do período no 1º CEB. Ver a felicidade estampada nos risos e sorrisos dos alunos nos momentos de gravação do vídeo foi um momento que era deles, e a idade teve o privilégio de participar.

Durante a PES, foram desenvolvidas variadas aptidões quer a nível pessoal quer profissional. A necessidade de constante observação e reflexão das práticas e das estratégias foi algo que esteve presente na mesma, havendo sempre a necessidade de parar e de perceber se o que estava a ser implementado estava a ser significativo e com sentido. Isso desenvolveu um sentido crítico e também uma maior atenção para comentários, por parte dos alunos e da orientadora cooperante, com o intuito de promover a evolução e o sucesso. Era expectado um desafio que iria promover bastante trabalho, mas que, sem dúvida seria positivamente significativo no sentido de ter havido um crescimento desde o primeiro dia naquela turma até ao último. São levadas, para o futuro, noções que só em PES foram conseguidas, percebendo na realidade e na totalidade o que é ser professor, como o quão importante é haver uma boa relação de confiança entre o professor e a turma, assim como os familiares da mesma, e todo o pessoal docente e não docente, para proporcionar aos alunos aprendizagens sustentadas e significativas. A maior noção obtida nesta PES foi, sem dúvida, que à frente de um professor existem pessoas, que naquele momento são crianças, mas que em breve vão ser adolescentes e adultos na sociedade, e há que garantir que o percurso deles seja motivador pois “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5).

3.2 PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Enquanto futuros profissionais de educação considera-se de extrema importância a existência de oportunidade de observar e vivenciar os ambientes educativos e todas as variáveis que os envolvem (cf. Cap. I e II). Engrandece-se, por isso, a oportunidade que a Prática Educativa Supervisionada proporcionou. Sendo a EPE a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, é de extrema importância que a postura das estagiárias seja de permanente observação do grupo enquanto um todo, mas também das características individuais de cada criança para, posteriormente, se proceder a uma reflexão que resulte em perspectivas de ação desenvolvidas ao longo da PES. Essas permitem conhecer as necessidades e interesses das crianças, como mencionado no Cap. II, para que as práticas educativas sejam adaptadas e potenciem o desenvolvimento das crianças com atividades significativas e articuladas.

Segundo Silva et al. (2016), reconhecer a capacidade da criança para construir a sua aprendizagem propõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, que significa partir das suas experiências valorizando os seus saberes e competências de modo a desenvolver as suas potencialidades. Sabendo que a criança tem um papel primordial no seu desenvolvimento e aprendizagem é importante dar-lhe espaço para que possa manifestar interesses pelo que a rodeia, de modo a proporcionar-lhe experiências que a possam desenvolver de forma implicada e transformadora. Neste sentido reforça-se a importância da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), tal como mencionada no Cap. II, utilizada ao longo da PES. Permitiu desenvolver um pensamento reflexivo antes, durante e após a ação, utilizando o processo de investigação cíclico: planificação, ação, observação, reflexão e ação que se desenvolve de forma contínua possibilitando novos ciclos que desencadeiam novas experiências de ação reflexiva (Fonseca, 2012). Ainda nesta linha realça-se a importância do trabalho colaborativo nas interações, quer entre o par pedagógico quer com os outros intervenientes envolvidos, onde houve a oportunidade de partilha mútua de ideias e reflexões, pois através do debate e de confrontação de registos ao longo da ação investigativa é possível obter os resultados pretendidos (Fonseca, 2012). Para quem está em processo de formação é primordial este tipo de trabalho com pessoal docente e não docente das instituições pois permite recolher informações não só das crianças e do grupo, assim como de

toda a organização da sala e da própria instituição, adquirindo uma noção realista do que é ser Educador de Infância.

Já no contexto de sala o primeiro momento prendeu-se em observar. A observação participante é um método interativo que implica a presença do observador nos acontecimentos, tornando-se um conhecedor mais profundo do que está a observar (Fonseca, 2012). Observar e interagir dá a oportunidade de, durante as brincadeiras, conhecer os gostos, interesses e formas de pensar e agir com os outros e com o meio. É muito importante interagir com o grupo em todos os momentos para criar uma relação com ele, em que o mesmo se sinta confortável e seguro. Perceber os seus interesses é imprescindível para, no futuro, aquando do desenvolvimento da prática, se sintam interessados e motivados e sejam experiências significativas. Além da observação achou-se importante num primeiro momento, para saber de uma forma mais fidedigna quais os interesses das crianças, construir uma tabela onde cada criança ordenava, preferencialmente, algumas atividades. Foram facultadas imagens sobre: “reis e rainhas”; “pinturas”; “ciências”; “espaço exterior”; “culinária”; “livros” e “música”, de acordo com os interesses, previamente auscultados junto da educadora cooperante. Nesta linha, individualmente, era explicado o que cada imagem simbolizava e era solicitado que as ordenassem, de modo a ser possível perceber as suas preferências pelas propostas apresentadas. Esta primeira atividade permitiu à díade ter uma noção real sobre os interesses das crianças com o objetivo de, posteriormente aquando da planificação das atividades, chegarem aos interesses de todos, facilitando, assim, a pertinência desta mobilização pedagógica. Foi também potenciado o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente a Construção de Identidade e Autonomia pois cada criança teve a oportunidade de manifestar os seus gostos e preferências (Silva et al., 2016).

Foi notório um grande interesse, por parte do grupo, no assunto dos “Reis e Rainhas”. Face ao exposto, após análise e decisão final do grupo, deu-se início à primeira fase da MTP, a definição do problema. Neste encaço, as crianças partilham os saberes que já possuem relativo ao assunto, conversando em grande e pequeno grupo e desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto (Vasconcelos et al., 2011). Esta primeira fase permite que a criança desenvolva a consciência de si como aprendiz, mobilizando a área de Formação Pessoal e Social, pois proporciona o diálogo interativo entre o grupo onde são colocadas

perguntas e é incentivado a explicação das suas ideias para construir o pensamento (Silva et al., 2016). Foi construído um mapa conceitual, de acordo com a segunda fase de MTP, com duas questões “O que já sabemos” e “O que queremos descobrir” onde cada criança desenhou elementos que já eram conhecidos previamente sobre o assunto como espadas, coroas e castelos e, na parte das questões, expuseram as suas dúvidas sobre o assunto e as mesmas foram escritas pela díade.

Para permitir que as crianças saciassem as suas dúvidas e curiosidades e desenvolvessem os seus conhecimentos sobre o assunto começou a terceira fase da MTP: a planificação/execução, respeitando as recomendações alitradas por Vasconcelos et al. (2011) onde as crianças iniciam o processo de pesquisa através de experiências, preparando o que desejam saber, organizam e registam essa informação.

Visto estar a ser abordado com o grupo o assunto dos “Reis e das Rainhas”, em conversa com a educadora cooperante, esta sugeriu que se fosse dando a conhecer alguns nomes da Monarquia Portuguesa, para que as crianças tivessem noção de que em Portugal também existiram reis e rainhas. Surgiu então a ideia de se trabalhar a lenda do Milagre das Rosas da Rainha Santa Isabel em três atividades. Na primeira atividade e de forma a cativar as crianças para a atividade proposta, resolveu-se aliar os seus interesses musicais ao vídeo animado que retrata o milagre, visualizou-se e interpretou-se o seu conteúdo. Após a interpretação aproveitou-se também para abordar, em diálogo com o grande grupo, alguns reis que fizeram parte da história de Portugal e focar pormenores observados acerca dos modos de vestir e viver naquela época explícitos no vídeo. Nesta dinâmica as crianças aprofundaram os conhecimentos acerca da lenda, onde são misturados acontecimentos reais e imaginários que fazem lembrar as histórias que se ouvia de familiares, que Oliveira (2020) diz serem “como os tesouros das antigas lendas, temos que desenterrá-los da memória dos mais antigos, desencantá-los e dividi-los para que não se perca o fio deste contar de boca a orelha”. Nesta sequência e após o grupo ter evidenciado interesse em aprender a música, passou-se à ação. Colocou-se o vídeo projetado e a letra da música foi sendo interpretada e repetida pelas estagiárias, verso a verso, permitindo que crianças ouvissem com calma e clareza e percebessem a mesma. Incentivou-se que o grupo se levantasse e dançasse ao ritmo

da música, conforme o que a mesma lhe transmitia, pois “(...) favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo (...)” (Silva et al., 2016, p. 44).

Sugeriu-se, como segunda atividade e ainda no mesmo assunto, realizar um trabalho plástico que consistia que num círculo em papel, de um lado cada criança desenhasse uma rosa e do outro um pão para demonstrar a simbologia do milagre. Na construção dos círculos algumas crianças estavam reticentes em desenhar o pão pois não sabiam como o fazer, para isso foi colocado um pão da área da casinha para que o pudessem observar e reproduzir. Já com os círculos prontos, os mesmos foram plastificados e presos por um fio de pesca, que por sua vez foi preso no teto da sala.

Como terceira atividade e com o objetivo de articular uma proposta com o domínio da Educação Física, foi desenvolvida uma atividade na parte exterior com o objetivo de desenvolver a motricidade grossa, a coordenação, a diferenciação cinestésica e o equilíbrio. A Educação Física é um dos domínios mais importantes no desenvolvimento da criança “(...) pois possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al., 2016, p. 43). Criou-se um percurso que era composto por alguns pneus, uma corda, uma caixa de plástico, uma cesta com um pão e uma rosa.

O objetivo consistia em que cada criança realizasse o percurso, que implicava: andar por dentro dos pneus, pegar no cesto com o pão e caminhar, com um pé à frente do outro, por cima da corda e, no final da mesma, pousar o cesto, pegar na rosa, subir a caixa de plástico e saltar para o chão. Na volta teria de fazer o mesmo à exceção de que na corda teria de saltar a pés juntos por cima da mesma, de um lado para o outro. Optou-se por desenvolver uma atividade no exterior, visto ser um espaço pedagógico onde o grande grupo gosta de estar, muito embora nem sempre seja utilizado. Desenvolveu-se, no domínio da Educação Física, a mobilização do corpo com precisão e coordenação, a destreza geral, a coordenação e movimentação, o controlo do equilíbrio com o objetivo de aperfeiçoar as suas capacidades motoras de uma forma lúdica e interação com os outros (Silva et al., 2016). Permitiu vivenciarem sentimentos e “(...) comportamentos de apoio e entreatuda entre pares, por iniciativa própria (...)” (Silva et al., 2016, p. 40) e foi notório que quando percebiam que alguma criança apresentava dificuldades em realizar o percurso não hesitavam em ajudar.

Sendo do conhecimento prévio do grupo que, no tempo dos Reis e das Rainhas, a habitação se centrava em Castelos, foi-lhes sugerida a criação de uma área na sala onde poderiam ter um castelo. Numa primeira fase foi realizada, pelo grupo, uma pesquisa no computador para os observarem, por forma a colherem informações que lhes permitissem representar graficamente o seu castelo. Foi-lhes explicado que a construção de qualquer edifício exige a planificação da sua forma e dos materiais que são necessários. Já com os seus castelos desenhados, realizou-se uma votação, a fim de elegerem o projeto (desenho), que melhor respondia às suas perspetivas. A votação permitiu que todas as crianças falassem sobre a sua obra sendo fundamental que além de executar e criar a criança tenha oportunidade de apreciar e dialogar sobre o que fizeram (Silva et al., 2016) e permitiu desenvolver também a atenção e respeito pelo outro, ouvindo e apreciando as obras dos seus pares, desenvolvendo o sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação (Silva et al., 2016). Já com o projeto escolhido começaram-se a recolher caixas de cartão, provenientes da cantina, que ofereciam a versatilidade dos materiais recicláveis. Para construção foram utilizadas as caixas de cartão recolhidas, fita cola e corda para prender as caixas entre si. As crianças demonstraram bastante entusiasmo neste processo querendo intervir em todas as fases da execução, algo que foi valorizado e potenciado pela díade. Sempre com auxílio e supervisão, as crianças manusearam os materiais, ampliando os movimentos de destreza manual e motricidade fina “de modo a permitir que cada um aprenda a dominar cada vez melhor o seu próprio corpo e, assim, alcançar movimentos e brincadeiras cada vez mais complexo” (Vieira & Condessa, 2017, p. 259).

Quando a estrutura estava finalizada foi então necessário proceder à pintura da parte exterior. Houve uma vontade geral que o castelo fosse “arco-íris”, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de o pintar de forma igualitária, foi decidido que o mesmo seria dividido em retângulos, que simulavam as linhas das pedras do castelo, e cada criança pintou o seu com as cores que bem entendia. Mobilizou-se o subdomínio das Artes Visuais, inserido na área de Expressão e Comunicação, pois tiveram acesso a diversos materiais e instrumentos, utilizando os que preferiam, utilizando também materiais reutilizáveis que potenciam a noção de reciclagem. Tendo a liberdade de pintar da forma que bem entendiam, desenvolvem a sua capacidade expressiva e criativa, sendo sempre incentivado o diálogo entre elas sobre as suas

obras (Silva et al., 2016). Durante a pintura nem sempre algumas crianças respeitavam o espaço delimitado para cada uma, ao que foi necessário que as estagiárias intervissem e falassem com as crianças explicando que cada criança tinha o seu espaço. Tendo noção que cada uma tinha o seu espaço e não deveria interferir no do outro, foi possível potenciar a “(...) atenção e respeito pelo outro” (Silva et al., 2016, p. 25) uma vez que havia um maior cuidado para não ultrapassar as linhas. Com o castelo pintado surgiu a ideia de colocar a área da biblioteca lá dentro, criando assim uma área, uma vez que as crianças gostavam de estar dentro do castelo por ser um ambiente fechado e acolhedor.

Foi prazeroso ver que uma das atividades motivada pelas crianças e proporcionada pela díade se tornou um espaço permanente na sala e valorizado pelo grupo. Foi ainda criado, pelas estagiárias, uma paisagem em papel de cenário, colocado dentro da área do castelo na parede, para promover um ambiente ainda mais acolhedor e realista conforme observação realizada aquando da pesquisa sobre os castelos. Com esta atividade foi possível dinamizar e valorizar a sala das atividades, mobilizando a área de Expressão e Comunicação e as diferentes formas “(...) de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6). Nesta dinâmica foi possível promover a ajuda, o respeito pela opinião dos outros, o sentido estético e emergiu a nova área da biblioteca.

No âmbito do projeto “Reis e Rainhas” foram também promovidas atividades que permitiram a criação de roupas, coroas e ainda uma dança medieval. Estas foram descritas e refletidas pelo outro elemento do par pedagógico, no entanto é necessário convocá-las, com menor aprofundamento, por forma a dar sentido ao processo de desenvolvimento do projeto. As coroas foram uma das primeiras atividades desenvolvidas onde se pretendeu trabalhar as sequências de padrões. Cada criança desenhou a forma da sua coroa e recortou, para a decoração foram apresentados alguns cartões com padrões de figuras geométricas que as crianças escolheram para, posteriormente e com as figuras em papel de feltro, completaram e colarem na coroa. Para a criação de roupa foram utilizados tecidos para construir saias e coletes, para a sua decoração foram realizados carimbos com esponjas da loiça pelas crianças para carimbarem, com as cores da sua preferência, os motivos realizados. Cada criança recebeu um quadrado de malha de tapeçaria, lã e agulha para construir um adorno para

colocar na sua roupa. Assim, na última fase do projeto, designada de divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2011) para o projeto “Reis e Rainhas”, sugeriu-se gravar em vídeo a dança medieval produzida, em grande grupo e com recurso às roupas e às coroas concebidas pelas crianças, para posteriormente partilharmos com a família. Ao longo do projeto todos os trabalhos relativos ao mesmo foram expostos nas paredes exteriores à sala, no corredor, em jeito de partilha e conseqüente divulgação à comunidade educativa. A avaliação do projeto foi sendo realizada a partir da observação dos trabalhos expostos e pelos diálogos que iam acontecendo em diversos momentos com as crianças. Para ser perceptível se foi um projeto que foi de encontro aos interesses das crianças e se as mesmas gostaram de o realizar, foi realizado um cartaz com três caras desenhadas.

Foi explicado ao grande grupo que teriam de pintar um dos seus dedos, duma cor à escolha, e colocar debaixo da cara que expressa o seu sentimento em relação ao projeto, explicando o porquê da sua escolha.

A instituição onde decorreu a PES tem por norma celebrar os dias comemorativos para que as crianças associem esses dias aos seus significados. Aproximando-se o dia, abordou-se o 25 de abril e a Revolução dos Cravos. Para cativar para o assunto foi lida “*A fábula dos feijões cinzentos*” de José Vaz (2000), que retrata o país antes da Revolução falando da opressão e dos protestos que levaram à liberdade, neste caso, dos feijões. Após a leitura foi realizado um diálogo com o grande grupo explicando que a história tinha acontecido em Portugal e nesse dia era celebrada a Revolução dos Cravos. É importante desenvolver experiências que possibilitem o diálogo sobre acontecimentos do passado para que as crianças comecem a desenvolver a noção de que nem sempre a vida foi como a conhecem potenciando também a noção de passado e presente, havendo a possibilidade de serem questionadas sobre o que sentiriam se, naquele caso, não pudessem dar a sua opinião sobre determinado tema. Desta forma foi mobilizada a área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente o Conhecimento do mundo social, sendo possível alargar os conhecimentos das crianças aproveitando datas e eventos nacionais para refletir com elas sobre o seu significado (Silva et al., 2016).

Como o grupo revelou bastante interesse na área dos pequenos cientistas, optou-se por realizar uma atividade experimental relativa ao assunto do 25 de abril, com recurso a cravos. As atividades experimentais permitem “(...) expandir o conhecimento e a

compreensão do mundo físico e biológico” (Fialho, 2007, p. 2) oferecendo às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo que as rodeia de uma forma aprofundada, potenciando o desenvolvimento de procedimentos e capacidades como observar, registar, comparar, descrever e interpretar (Fialho, 2007).

Foram levados cravos brancos para a sala de atividades e o grande grupo foi disposto em pequenos grupos. A cada grupo foram atribuídos copos com água e foram disponibilizados corantes para colocar nos mesmos e, posteriormente, colocados alguns cravos nesses copos. Primeiramente, os pequenos grupos foram questionados sobre as possibilidades dos resultados, sendo que com essa questão foi possível observar que as crianças responderam, prontamente, que o cravo iria absorver a água com o corante e iria ficar colorido. Foram questionadas sobre que parte do cravo iria ficar com outra cor, se o caule ou as pétalas da flor. Algumas crianças responderam que iria ser o caule a absorver a cor enquanto outras disseram que seriam as pétalas. Quando questionadas sobre que cor iria surgir, visto que cada cravo estava numa cor diferente, a maior parte do grupo respondeu que o cravo iria ficar “arco-íris”. Procedeu-se ao registo das suas conceções prévias onde as crianças representaram as suas previsões para posteriormente comparar com o resultado. Algumas crianças desenharam, neste caso, o cravo com o caule azul e outras o cravo com as pétalas.

Após este primeiro momento da experiência, os cravos foram deixados a repousar e foram observados durante três dias consecutivos pois “(...) é durante as observações que se realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins et al., 2009, p. 12) para que as crianças pudessem observar o que foi acontecendo e registarem a evolução da experiência. Esta atividade permitiu que as crianças, no âmbito da Introdução à metodologia científica presente na Área do Conhecimento do mundo, criassem as suas hipóteses sobre o resultado, discutindo nos pequenos grupos sobre os diferentes pontos de vista e ideias, tendo a possibilidade de as verificar nos dias seguintes. A criança vai adquirindo procedimentos que lhe permitem explorar o meio onde estão inseridas e participar ativamente na construção do seu conhecimento (Fialho, 2007).

Com o primeiro projeto dos “Reis e Rainhas” ultimado, foi altura de iniciar um novo projeto. Tendo sido revelado interesse, por parte do grupo, acerca das profissões optou-se

por lhe atribuir significado e amplificar conceitos em interações que se articulam com as iniciativas das crianças e as propostas por parte do educador, onde o brincar se torna um meio privilegiado para promover relação entre as crianças e entre elas e o educador, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e a aquisição progressiva da expressão oral (Silva et al., 2016). Sustentada, novamente, na MTP, começou-se por perceber quais eram as profissões já conhecidas pelo grande grupo e, seguindo para a segunda fase da MTP, construiu-se um mapa conceitual. Já na fase III, a execução realça-se a atividade que deu a conhecer a profissão “cozinheiro”. Para ampliar conceitos acerca da profissão foi visualizado um excerto do filme “*Ratatouille*” que versa sobre um rato que quer ser cozinheiro. Após a visualização houve um diálogo com o grupo sobre o que observaram e quais as atividades subjacentes à profissão de um cozinheiro. Depois de dialogada e apreendida a profissão foi sugerido, pela díade, confeccionar um doce. Primeiramente, surgiu a necessidade de escolher uma receita, pelo que a díade construiu numa cartolina um pictograma com três opções (bolo de laranja, bolo de iogurte e bolachas de aveia). Após a sua leitura e análise, cada criança era convidada a votar na receita da sua preferência. Para o efeito, colocavam uma bolinha de cartolina, que representava o seu voto por cima da opção desejada.

De salientar que o pictograma organiza os dados de uma forma mais lúdica para as crianças e permite “(...) responder a questões que fazem sentido para as crianças” (Silva et al., 2016, p.78). Este, além de auxiliar na organização de dados, permite que as crianças adquiram a noção de vida democrática onde cada um tem uma opinião e não precisa de ser necessariamente igual à do outro, desenvolvendo também o respeito pela opinião do outro pois “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática (...)” (Silva et al., 2016, p. 39). Depois de todas as crianças votarem foram realizadas as contagens, para perceber qual a receita que tinha a maioria de votos. Já com a receita escolhida foi construído uma tabela de dupla entrada com os ingredientes e as quantidades para confeccionar a receita. Na coluna dos ingredientes as crianças procuraram em folhetos de supermercados os ingredientes utilizados para os colarem, utilizando a escrita pictográfica, e na coluna das quantidades optou-se por diferentes formas de representação de quantidades utilizando números, imagens de colheres de sopa, de chá e chávenas para representar as quantidades pretendidas.

A atividade demonstrou ser apropriada ao assunto e bem articulada, neste caso, com o domínio da matemática pois “(...) a aprendizagem das crianças requer uma experiência (...) ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva et al., 2016, p. 74).

Tendo a noção que os conceitos matemáticos adquiridos pelas crianças nos primeiros anos vão influenciar as aprendizagens posteriores e, também, que nesses primeiros anos é quando a educação matemática pode ter o seu maior impacto (Silva et al., 2016), é necessário planejar e articular atividades que permitam o contacto com a matemática. Sendo esta uma área possível de ser encontrada em diversas atividades no dia-a-dia (Silva et al., 2021) é primordial que a mesma seja desenvolvida articulando com atividades então, do quotidiano. Ao confeccionar uma receita, no caso, há conceitos matemáticos inerentes que, sem se aperceberem, as crianças estão a desenvolver. Ao estarem perante situações que integrem na sua realização esses conceitos, as crianças vão ter de lidar com elas de um modo próprio (Maia, 2007). Tendo de realizar contagens para perceber as quantidades que iriam ser necessárias para a confeção do bolo, o número de ingredientes utilizados e a comparação de quantidades entre eles, vai proporcionar situações em que as crianças têm de refletir sobre essas ações e nomear ideias matemáticas tendo de relacioná-las (Maia, 2007).

Durante a confeção do bolo o grupo demonstrou bastante interesse pois é uma atividade que em que podem manipular diferentes materiais e ingredientes experienciando todas as fases da receita. O diálogo durante a realização da atividade permitiu que o grupo fosse desenvolvendo conceitos matemáticos, relativamente às quantidades, apropriando-se também de alguns ingredientes desconhecidos como por exemplo a farinha de aveia.

Como o espaço exterior era um espaço somente usado nos momentos de dinâmicas lúdicas durante os intervalos a díade quis valorizá-lo pois “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...)” (Silva et al., 2016, p. 27). Tentando perceber qual a melhor forma de valorizar o espaço exterior para o tornar mais apelativo e motivador foi-se observando as crianças, nas suas brincadeiras espontâneas, e foi notório o seu gosto por brincarem aos restaurantes, recorrendo a materiais naturais (terra e plantas) para fazer de comida. Mesmo dentro da sala

de atividades, no tempo de brincadeira nas áreas desenvolvimentais, a maioria das crianças optava por ir para a área da casinha brincar também aos restaurantes com os elementos existentes.

Com essa observação e articulando com o último projeto das profissões, criou-se uma cozinha para o exterior, visto que não existia, para que as crianças pudessem brincar usando os elementos naturais existentes. A cozinha foi realizada pelas estagiárias, fora do tempo de PES, com paletes para se tornar o mais resistente possível e foram colocados elementos que se encontram nas cozinhas de casa. A pintura foi realizada pelas crianças que optaram por tornar a cozinha colorida, utilizando diferentes técnicas e materiais de pintura, como atirar a tinta com o pincel, utilizando também alguns carimbos de esponja da loiça realizados por eles que tinham sido utilizados para dinamizar outras atividades.

Assim que o grupo viu a cozinha na sala de atividades, que só durante o intervalo foi levada para o exterior para ser pintada, foi perceptível a felicidade deles. Pintaram-na com muito prazer, pois sabiam que ia estar disponível para poderem realizar as suas brincadeiras. Desde que ela foi colocada no exterior que foi possível observar que todas as crianças da instituição têm prazer de realizar as suas brincadeiras lá, chamando muitas vezes os adultos para serem clientes do seu restaurante. Ainda no âmbito deste último projeto foi realizada uma articulação com a turma de 1º CEB onde as estagiárias tinham estado no semestre passado, onde a turma de 3.º ano apresentou um teatro para o grupo e o grupo apresentou uma música aprendida relativa às profissões.

Em conclusão, é importante realçar que a criança deve ser colocada no centro da ação educativa, ponto que foi evidente ao longo de todas as práticas desenvolvidas pelo par pedagógico, pois só assim a sua aprendizagem será significativa para ela. A díade preocupou-se em priorizar o desenvolvimento da criança, individual e em grupo, mobilizando as diferentes áreas mencionadas nas OCEPE (2016) para desenvolver de forma global a criança. A PES, sem dúvida, que foi um contributo fundamental para toda a formação no contexto de EPE, uma vez que foi possível vivenciar na prática experiências que permitiram mobilizar a teoria. Importa realçar também a intencionalidade educativa por parte do educador que caracteriza a sua intervenção e exige-lhe reflexão sobre a sua prática, nomeadamente sobre o seu papel, a imagem da criança, o que valoriza relativamente ao que ela sabe e faz e como

ela aprende. Com essa intencionalidade é possível atribuir sentido à ação e ter um propósito sabendo o porquê do que está a fazer e o que se pretende alcançar com isso (Silva et al., 2016). Para garantir que existe uma intencionalidade sustentada, a recolha de informações é fundamental pois permite tomar decisões fundamentadas que promovem a reflexão. Avaliar também é um ponto importante, no sentido de análise e reflexão, para sustentar as decisões relativas às práticas desenvolvidas que depois resultam em novas avaliações. As planificações são significativas se estiverem baseadas numa avaliação sistemática e é útil se influenciar a sua ação (Silva et al., 2016).

Aliando uma avaliação reflexiva, o educador consegue recolher informações para adequar as suas práticas ao grupo e perceber a sua evolução. Nas relações estabelecidas com a família, onde são recolhidas informações sobre a evolução das aprendizagens, é um ponto de extrema importância pois torna a família consciente que a sua prática também faz parte do progresso das crianças com o objetivo de apoiar o processo de aprendizagem. Observar, registar, planear e avaliar são então etapas que estão interligadas e são desenvolvidas em ciclos sucessivos envolvendo a análise e construção com a participação de todos os intervenientes (crianças, famílias e outros profissionais) cabendo ao educador procurar formas de comunicar e envolver todos, articulando os diferentes contextos da vida da criança (Silva et al., 2016).

METARREFLEXÃO

Todo este processo de formação inicial que permitiu a preparação para a docência nas valências da EPE e do 1º CEB foi um longo percurso de crescimento profissional, social e pessoal onde foram aprendidas novas perspectivas da educação e da criança/aluno. Sendo assim, é importante que exista uma retrospeção e reflexão sobre todo o processo formativo ao longo da PES. A esta agregam-se alguns objetivos com o intuito de desenvolver competências nos futuros docentes. Proporciona momentos onde é possível mobilizar os saberes científicos, pedagógicos, culturais e de investigação para a prática educativa; potencia, com as suas experiências, o saber pensar e agir para dar uma resposta às diversidades dos intervenientes, visando a inclusão da educação; permite construir a identidade profissional com ênfase na postura reflexiva e investigativa, facilitando as tomadas de decisões em contextos; permite o desenvolvimento da planificação, avaliação e ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os intervenientes; motiva a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas problematizando as exigências da prática profissional, desenvolvendo e fundamentando as competências socioprofissionais e pessoais de aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro et al., 2021). São objetivos que, ao longo da PES se foi compreendendo a necessidade que existe de serem desenvolvidos pois percebe-se, nesta última etapa, que são capacidades que os educadores e professores devem possuir e desenvolver com o objetivo de se tornarem profissionais sustentados.

Este percurso foi desenvolvido de forma contínua e gradativa existindo muita motivação para desenvolver novas capacidades e competências assim como conhecimentos fundamentais. É de salientar que a este percurso foi empregue muita dedicação e esforço, mantendo sempre uma postura reflexiva e crítica sobre todas as ações desenvolvidas com o grande objetivo de melhorar a cada dia que passa, uma vez que a formação de um professor/educador é contínua.

Foi possível, com a PES, realmente compreender e sentir o que é ser docente o que é estar perante uma turma/grupo e sentir que naquele momento depende daquele adulto proporcionar experiências que permitam desenvolver, de forma holística, a criança. Os

desafios diários e receios de não conseguir responder significativamente às necessidades e interesses das crianças, mas também a vontade de desenvolver as potencialidades daquelas crianças, enquanto grupo e enquanto indivíduos, só no terreno foi possível compreender a responsabilidade que se assume quando se decide ingressar nesta área.

O trabalho colaborativo foi imprescindível para este percurso, quer com as crianças, entre as orientadoras cooperantes, a díade, as supervisoras institucionais e as auxiliares de ação educativa, que sempre criaram momentos de partilha de ideias permitindo adquirir diferentes perspetivas para entender qual seria o melhor modo de planear atividades potenciadoras do desenvolvimento da criança.

Importa salientar o quão importante é a habilitação do docente de perfil duplo a que este mestrado habilita, relativo também às transições educativas, um momento muito importante para as crianças que demonstram muitas vezes inseguranças em partirem para um novo ciclo e cabe ao docente tornar essa transição natural, havendo articulação para facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto (Lopes & Ribeiro, 2018). Observou-se que a maior parte das crianças na EPE que iriam ingressar num novo ciclo se sentiam motivadas pois esta transição sempre foi abordada de forma positiva pela educadora cooperante, permitindo que a criança se sentisse confiante.

A Metodologia de Investigação-Ação (MIA) foi realmente uma ferramenta que se revelou essencial ao longo de todo este percurso potenciando um olhar crítico sobre as ações decorridas com o objetivo de melhorar as práticas educativas. Demonstrou que se deve olhar criticamente para as ideias formatadas e perceber que as mesmas têm de ser, às vezes, desconstruídas conforme a realidade concreta do quotidiano. O carácter cíclico que a mesma defende de “observação, planificação, ação, reflexão e ação” permite criar espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho, 2009, pp. 359-366). Durante os momentos de reflexão depois da ação foi possível verificar que algumas das estratégias ou recursos utilizados talvez não tenham sido adequados, o que exigiu que se repensasse e se observasse novamente para entender qual seria a melhor solução.

Todo o percurso da PES foi algo enriquecedor e potenciador de novas aprendizagens fundamentais para o futuro, enquanto profissionais da educação. Está a ser construída uma

postura cada vez mais investigativa, reflexiva e mobilizadora dos saberes científicos e pedagógicos que permitem sustentar todas as decisões tomadas nas ações desenvolvidas.

Nesta primeira etapa, foi possível construir muitas aprendizagens e experimentar diferentes estratégias para perceber se na prática eram viáveis ou não. A MIA apresentou diferentes ferramentas que permitem entender a educação e de munir um docente para as suas práticas, e desenvolver capacidades que até à data não existiam.

Sendo um mestrado habilitador a perfil duplo, exige que quem o frequenta conheça as duas valências integralmente, conseguindo criar interligações entre as mesmas prosperando profissionais que se preocupem com as crianças e alunos e o seu sucesso pessoal e escolar. Sem dúvida que este mestrado proporcionou um percurso repleto de experiências que motivaram desenvolvimento de várias capacidades e atitudes onde é perceptível, comparando com o início, um crescimento enorme enquanto pessoa e profissional. Por todas as vivências e partilhas de conhecimento e, acima de tudo, as oportunidades de receber muito carinho e muitos sorrisos daqueles que não nos conheciam, mas nos deixaram viver e crescer com eles durante alguns meses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (1996) Formação reflexiva de professores: *estratégias de supervisão* pp. 171-189. Porto Editora.
http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento* (27), 337-362.
<https://journals.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>
- André, M., Passos, L., Guarnieri, M., Darsie, M., Ambrosetti, N. & Pinto, N. (2008) *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (9.ª ed.). Papyrus Editora.
https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=-cZPw_iP2F8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=pedagogia+das+diferen%C3%A7as+na+sala+de+aula&ots=MTGEXsxcMW&sig=Iw1bxdnUIn_K-5WUMKt85osolxg#v=onepage&q=participa%C3%A7%C3%A3o&f=false
- Ausubel, D. (1980) A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In Moreira, M. (1995) *Monografia n.º 10 da Série Enfoques Teóricos*. Instituto de Física da UFRGS.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspetiva Histórica. *Inovação*, pp. 7- 19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>
- Bento, H. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, pp.

85-104.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174866/V.72%20p%2085-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994) *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
<https://qdoc.tips/queue/bogdan-biklen-investigacao-qualitativa-em-educacao-pdf-free.html>

Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6, 51-58.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?format=html&lang=pt>

Cardoso, A. (2014) *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35510/1/Inovar%20com%20a%20investiga%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Cardoso, M. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf

Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In Menezes L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J. & Figueiredo M. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf

Carvalho, L. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na Voz dos Docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3454>

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UI_IPSantarém*, 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482>

- Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 455-479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Davydov, V. (2017). Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In *Ensino desenvolvimental: antologia*. Edufu, 211-223. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905273/mod_resource/content/1/Antologia_2017.pdf#page=211
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Brasília. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000109590_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d%3F_%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A141%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D
- Dionísio, M. & Pereira, Í. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas*. *Perspectiva* 24(2), 569-596 <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%cc%a7a%cc%83o%20pre%cc%81-escolar%20em%20Portugal.pdf>
- Ferreira, M & Santos M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3ª ed.). Edições Afrontamento.

- Fialho, I. (2007). A ciência experimental no Jardim-de-Infância. Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5093/1/Texto%20CIANEI.pdf>
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 2, 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa* (43ª ed.). Paz e Terra. <https://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/apostilacp2019pedagogica.pdf#page=139>
- Freschi, M. & Ramos M. (2009). Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e senso científico. *Revista eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8 (1), 156-170. https://www.researchgate.net/publication/28319862_Unidade_de_Aprendizagem_um_processo_em_construcao_que_posibilita_o_transito_entre_senso_comum_e_comehhecimento_cientifico
- Gemignani, E. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, 1 (2), 1-27. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44794206/Formacao_de_Professores_e_Metodologias_ativas_-_Beth_Rev_Fronteiras_da_Educacao__Recife_2012.-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1654787374&Signature=UoaeqbhEc8UGRTqX9JjCii4HuwPbW4ziVHjlsed6J13m7Cw4M~8L5tPJzhCA2Ee~glcHH1X12VdK3L5r83bpMzPv7O4AhgG4xn0zaEqTSZDKLD8zbfSKEQx4qhsexUquZkciYHbp04oqK~VwMsfxiuQZyMURHheVVI4arckKOKg669IFCytkmYgVqKaZbX1YmZN1tbWoRxO86ttMvlOzy70hZybhi8EtFEruVSJfQNhTf0VdQYxd3a83ewZczOBSp~5AY2tagHUyploGSGdpeBntrfIORxK02NpTdBWYefEBOWgOEi46-DxWK0kRpqEfgUwH6hGTGeJ4h1ZeXGx0Sw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Edições Ecopy. https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/301303139_Os_

Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada/links/57118e7f08aeebe07c0246a8/Os-Modelos-Pedagogicos-HighScope-e-do-Movimento-da-Escola-Moderna-Propostas-de-Pedagogia-Diferenciada.pdf;

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.

https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf

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

Leite, C. (2012). A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>

Lobo, M. (2007). *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico*. Bacharelato. Instituto Superior da Educação da Praia. <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1703/6/MONOGRAFIA%20CORRIGIDA%202.pdf>

Maia, J. (2007) *Os registos gráficos das crianças no jardim de infância e a aprendizagem da matemática*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2, 66-83. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>

Moreira, J. & Horta, M. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, 20. <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66027/35558>

Morgado, J. C. (2013) *Lideranças intermédias e articulação curricular como espaço de contextualização*. https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/11_maio/JCMorgado_SEMINARIO_11_M AIO_2013.pdf

- Nérici, I. (1969). *Introdução à Didática Geral: Dinâmica da Escola*. Rio de Janeiro: Editora Científica.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar" a rotina*. Instituto Piaget. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PD_F_1-Manuela.pdf
- Neves, R. & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(2) 1-10. <http://repositorio.furg.br/handle/1/3453>
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 99-108. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, C. (2020). “Quem faz o conto não é a boca, é o ouvido”: Educar para a escuta e salvaguardar o património oral. *Património*. Consultado a 06 de 06 de 2022. <https://www.patrimonio.pt/post/quem-faz-o-conto-n%C3%A3o-%C3%A9-a-boca-%C3%A9-o-ouvido-educar-para-a-escuta-e-salvaguardar-o-patrim%C3%B3nio-oral>
- Oliveira, G. (2016). *Iluminação natural em salas de aula: caso de estudo*. Universidade de Coimbra). https://eg.uc.pt/bitstream/10316/97160/1/TESEF_Gon%c3%a7aloOliveira.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, 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 de Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Pereira, C. (2004). A emergência de um paradigma construtivista e relacional na educação – contributo para uma reflexão. *Psychologica*, 377-386.
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/840/1/CP_%20Emerg_377-386.pdf
- Pereira, C. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Viseu.
<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2809/1/relat%c3%b3rio%20vers%c3%a3o%20final.pdf>
- Pereira, L. (2011). *Concepções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais.
<http://hdl.handle.net/1822/19825>
- Peixoto, J. & Carvalho, R. (2007). Os desafios de um trabalho colaborativo. *Revista Educativa*, 10(2), 191-210.
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/459/381>
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf>
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *SII'E'2007*, 235-240. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>
- Ramos, J., Schimidt, N., Batistella, A., & Panda, M. (2013) Motricidade fina e orientação espacial dos alunos do segundo ano da educação básica do PIBID/Educação Física/UNICRUZ. In *XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul*. Brasil.
<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCACAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/MOTRICIDADE%20FINA%20E%20ORIENTACAO%20ESPACIAL%20DOS%20ALUNOS%20DO%20SEGUNDO%20ANO%20DA%20EDUCACAO%20BASICA%20DO%20PIBIDEDUCACAO%20FISICAUNICRUZ1.PDF>

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21–43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos - Conceções dos supervisores de prática pedagógica*. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841_tm.pdf
- Ribeiro, D., Marta, M. & Quadros-Flores, P. (2021-2022). *Ficha da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3681/1/Sociologia68Cap8.pdf>
- Roldão, C., Peralta, H., & Martins, P. (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Santo, R. (2011) *Dando voz ao aluno na escola*. Brasil: Universidade Federal da Bahia. <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3070>
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um Desafio A Enfrentar*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>
- Savi, R. & Ulbricht, V. (2008). *Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios*. *Renote*, 6(1). <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>
- Scheneiders, L. (2018). *O método da sala de aula invertida (flipped classroom)*. Lajeado: Ed. da Univates. https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos, 77-91. In Nóvoa, A. (1997) *Os professores e sua formação (3ª ed.)*. Dom Quixote.

11/publication/353333490_issuEs'21_-_Issues_in_Education/links/60f56ae716f9f31300932e81/issuEs21-Issues-in-Education.pdf#page=210

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar eo 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra: Revista Científica*, (1), 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>

Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos*, 10(55), 55-60. http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/_medio/fisica/_MOVIMENTO/ufpb_energia/Textos/ASConceitos.pdf

Teixeira, H. & Volpini, M. (2014) *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Brasil. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2019). *Convenção Sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vanunci, L., Cercal, J. & de Sena Correa, C. M. (2017). A geometria nos monumentos. *Seminário Institucional PIBID/UNISINOS*, 2. https://www.cempem.fe.unicamp.br/pf-cempem/lucinete_cardozo_vanunci_-_josane_de_jesus_cercal_-_cirlei_marieta_de_sena_correa.pdf

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vasconcelos, Y. & Manzi, S. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Revista Interfaces Científicas*, 3, 66-74.
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3238/2329>

Vieira, V., & Condessa, I. (2017). O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil. Estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação. *Revista de Psicologia*, 2, 257-266.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/1044/976>

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Plano de Inovação (2019). Plano de Inovação do Agrupamento

Plano de Contingência (2020). Plano de Contingência do Agrupamento

PEA (2018-2021). Projeto Educativo do Agrupamento

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

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

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

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

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I de 1986. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Despacho normativo n.º 4-A/2016, 16 de junho, Diário da República n.º 114/2016, 1º Suplemento, Série II. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação

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

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

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

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Clara Maria Rodrigues Paulos Welch de
Sousa

