

M

MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo

Relatório de Estágio

Isabel Brito Ferreira Marques

2020/2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Isabel Brito Ferreira Marques

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Isabel Brito Ferreira Marques

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

É com alegria e entusiasmo que agradeço a todas as pessoas que me acompanharam ao longo desta minha caminhada de cinco anos e que colaboraram, de uma forma ou de outra, para que os meus sonhos se tornassem realidade.

Em primeiro lugar, agradecer à minha família pela paciência que teve e insistência para me esforçar sempre e dar o meu melhor, para nunca desistir porque se lutarmos, tudo é possível e alcançável .

Depois importa também agradecer a uma das minhas melhores amigas e companheira, o meu par pedagógico pois, sem o apoio dela, não tinha sido nada igual. Houve momentos difíceis e de angústia e ela sempre lá para apoiar, ajudar e não deixar desistir. Talvez sem ela não tivesse conseguido chegar até aqui.

Um agradecimento especial à Doutora Maria Margarida Campos Marta e à Doutora Susana Marques de Sá, pela disponibilidade que demonstraram, acompanhando e apoiando sempre neste caminho, tirando dúvidas e ajudando-me a crescer não só profissionalmente, mas também socialmente e pessoalmente.

Agradecer também à educadora e professora cooperantes, que acreditaram sempre em mim e nas minhas capacidades, mostrando-se prestáveis para tudo o que fosse necessário. Ao receberem-me e partilharam comigo as suas experiências e conhecimentos, proporcionaram-me momentos de aprendizagem que foram imprescindíveis na minha formação. Vou levar todos esses ensinamentos para a minha carreira profissional e para a minha vida.

Em último lugar, mas não menos importante, agradecer a todas as crianças, que me acolheram com entusiasmo e alegria, que confiaram em mim e permitiram que lhes ensinasse e ajudasse em muitas aprendizagens. Foi muito satisfatório ver a evolução deles ao longo das intervenções no contexto e o carinho que nos transmitiram ao longo de todas as semanas passadas em conjunto.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

O presente relatório de estágio, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa supervisionada, do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. No documento pretende-se descrever e analisar reflexivamente as propostas pedagógicas desenvolvidas nos dois diferentes contextos educativos, mobilizando conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos e referenciais legais que ancoraram a ação educativa e contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de um educador de infância e de um professor do 1º CEB.

O contributo da metodologia de investigação-ação, cujas fases de observação, planificação, ação e reflexão se desenvolveram numa dinâmica interativa, foram essenciais para a construção de uma postura profissional reflexiva e investigadora, essencial para um bom desempenho profissional. Além disso, é de referir a importância do trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, proporcionando a partilha de saberes e de opiniões, o que enriqueceu as práticas educativas e contribuiu para o percurso formativo da mestranda de perfil duplo.

Palavras-chave: Metodologia de investigação-ação; Trabalho colaborativo; Perfil duplo.

ABSTRACT

The following internship report was prepared within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, of the second year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the Superior School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, to obtain a Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. This document intends to reflectively describe and analyze the pedagogical proposals developed in two different educational contexts, mobilizing pedagogical, didactic and scientific knowledge and legal references that anchored the educational action and contributed to the personal development of a kindergartenteacher and a 1st CBE teacher. The contribution of the action-research methodology, whose phases of observation, planning, action and reflection were developed in an interactive dynamic, were essential for a good professional performance. In addition, it is educational agents, providing and sharing knowledge and opinions, which enriched the educational practices and contributed to the formative path of the double profile master's student.

Keywords: Action-research methodology; Collaborative work; Double profile.

ÍNDICE GERAL

LISTA DE TABELAS	VIII
INDÍCE DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE SIGLAS	X
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PAPEL DO EDUCADOR.....	10
1.2. O 1º CICLO E O PAPEL DO DOCENTE.....	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
2.4. A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	42
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	47
3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	47
3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	61
METARREFLEXÃO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – síntese de três modelos curriculares de educação pré-escolar baseada nos autores Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013).

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceptual pensado e realizado com as crianças do grupo.

Figura 2 – Crianças a realizarem a atividade proposta no espaço exterior.

Figura 3 – Crianças a explorar o tapete e o robô *bee-bot*.

Figura 4 – Caixa de areia dinamizada pelos pares pedagógicos da instituição.

Figura 5 – Dois exemplos da realização de um trabalho de casa.

Figura 6 – Cartaz final e cartazes elaborados por cada par de crianças, expostos no átrio da instituição.

Figura 7 – Primeiro mapa mental da palavra “Ler”, realizado com o grupo turma.

Figura 8 – Resposta da docente cooperante ao inquérito *online* sobre qual o domínio mais desenvolvido.

LISTA DE SIGLAS

A.E -Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

I.A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESEPP), foi elaborado o presente relatório de estágio com o intuito de dar a conhecer as ações desenvolvidas e demonstrando o conjunto de aprendizagens e saberes profissionais que foram sendo adquiridos ao longo da prática. Toda a prática pedagógica realizou-se em diáde, em dois contextos educativos, na EPE e no 1º CEB, tendo uma duração de 220 horas cada, quatro dias por semana.

Ao longo do relatório serão mobilizados os saberes educativos e curriculares que serviram de base e fomentaram toda a ação, nomeadamente a metodologia investigação-ação, a metodologia de trabalho de projeto, Decretos-Leis, entre outros. É ainda de referir que toda a ação formativa foi pautada de incertezas devido aos tempos de pandemia que o país enfrenta, correndo-se sempre o risco de a qualquer momento ser colocado o desafio de realizar-se a PES de forma *online*, através dos diferentes meios de comunicação.

O presente relatório está estruturado em quatro capítulos diferentes, mas complementares entre si, sendo o primeiro destinado ao Enquadramento Teórico-Legal, o segundo à Caracterização do Contexto de Estágio e à Metodologia de Investigação-Ação, o terceiro à Descrição e Análise das ações desenvolvidas bem como os resultados obtidos e, por último, o quarto, à Reflexão final.

No que diz respeito ao capítulo um, este consiste na apresentação dos diferentes referenciais teórico-legais que sustentaram a ação na PES; o capítulo dois consiste na apresentação e respetiva caracterização do contexto onde foi realizada a PES e será ainda explanada a metodologia de investigação-ação que foi importante e que sustentou o processo de formação; o terceiro capítulo é destinado à descrição, análise e respetiva reflexão das atividades pedagógicas que foram pensadas, planificadas e postas em prática; no quarto capítulo encontra-se uma reflexão final, incidindo no contributo que a PES proporcionou para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, que serão úteis e necessárias para um bom desempenho num futuro profissional.

A prática no contexto revela bastante importância pois é na prática e com a prática que um educador e professor “fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão” (Sarmiento, 2009, p.327) Ou seja, é “no confronto com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações” (Sarmiento, 2009, p.327) que se aprende a pensar, refletir sobre a ação e na ação que se melhora as práticas educativas e aprende-se a lidar com as incertezas do cotidiano.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

Neste capítulo do presente relatório, serão explanados os referenciais teóricos e legais que constituíram um pilar importante ao longo da intervenção, tendo sido interligada a teoria com a prática, favorecendo alicerces que sustentaram a ação no contexto. Começarão por ser apresentadas e exploradas temáticas comuns aos dois níveis educativos, de seguida, temas específicos de cada uma.

Segundo a Lei nº46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, que “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1, ponto 1), o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1, ponto 2) e é neste sistema que se “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar [onde se encontra o 1º CEB] e a educação extra-escolar” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, capítulo II, artigo 4, ponto 1).

A educação e o ensino das crianças ocorrem em estabelecimentos de serviço público, tanto de EPE como do ensino básico e secundário, que estão encarregues de realizar a formação das crianças, preocupando-se com as aprendizagens e o bem-estar e não apenas com a classificação dos resultados. Sá (2015) diz-nos que “todas as crianças têm direito a uma escola que as eduque, antes de instruir” (p.25) e, para isso, as escolas devem promover aprendizagens essenciais e elementares para uma vida em sociedade, capacitando as crianças a serem cidadãos ativos, capazes de contribuir “para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei nº 75, 22 de abril de 2008).

É durante a infância que as crianças aprendem e constroem os seus conhecimentos basilares, de modo a saberem como lidar com o mundo que as rodeia e a criarem o seu sentido de estética, criatividade e espírito crítico, olhando para a sociedade com um sentido de pertença e com motivação para fazerem mais e melhor, respeitando o meio envolvente e todos os seus agentes. (Portugal, 2009).

Contudo, o que acontece é que, atualmente, “as escolas continuam a ver os alunos como um produto (Lima, 2017, p.30) e, “a forma como esta [a escola] se organizou e as estratégias aplicadas na sala de aula sofreram muito poucas alterações” (Lima, 2017, p.28).

“É então necessário pensar numa Escola que promova a descoberta, a discussão na sala de aula, a partilha de ideias, o trabalho colaborativo, a criação de conteúdos e de recursos, desafiando os alunos a resolver problemas da vida real e a ultrapassá-los individualmente ou em grupo” (Lima, 2017, p.81).

Esta mudança deve começar na forma como se olha para as crianças, entendendo que cada uma é um ser ativo, com diferentes características e necessidades, diferentes ritmos de aprendizagem e com vontade de fazer novas descobertas (Portugal, 2009). Perceber que “a criança é uma «esponja» que absorve tudo o que a rodeia e vai moldando a sua personalidade em função dos estímulos que lhe são dados e das experiências que vai vivendo” (Lima, 2017, p.191), sendo o jardim-de-infância e a escola lugares onde essas experiências ocorrem maioritariamente. “Consequentemente, importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento...” (Portugal, 2009, p. 49).

Um dos agentes importantes na educação das crianças e fulcral na mudança das escolas são os educadores e os professores, sendo estas pessoas formadas, “detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto). Como guia e auxílio das suas ações, existem vários documentos normativos que estes agentes devem de ter em conta no desempenho da sua profissão, nomeadamente o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto que define o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Um dos pontos referentes neste documento normativo e que é necessário referir diz respeito à formação que estes agentes educativos devem de realizar ao longo da sua carreira profissional. Como consta no Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto “o professor incorpora a sua formação com elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa” (Anexo V, ponto 1). Para que existam novas formas de pensar e uma inovação na educação é necessária uma constante formação na área, renovando os conhecimentos e saberes para melhorar as ações. Aliás, interessa referir que, por ser tão importante haver uma constante formação para um bom

desempenho de docente, “a frequência de acções de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passou a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira dos professores” (Formosinho, 2009, p.201).

Um outro aspeto a salientar neste documento normativo (o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto) e que vai ao encontro da questão de que todos os cidadãos têm direito à educação, diz respeito à diferenciação pedagógica e à importância da inclusão. Os agentes educativos devem desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e heterogeneidade dos sujeitos” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III, alínea g) e precisam de assegurar “a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III, alínea h).

Contudo, este tema ainda traz consigo muita controversa e desconforto pois não se trata simplesmente, como a maioria das pessoas pensa, de adequar as estratégias para crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) diagnosticadas, mas sim deve-se praticar uma diferenciação pedagógica para todos os elementos da turma, tomando em conta que todas as crianças são diferentes e têm dificuldades e necessidades distintas. Assim, é importante ter em consideração que diferenciar é “organizar as actividades e as interações, de modo que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima et al., p.14). Como refere Sá (2015), “todas as crianças têm sempre uma ou outra necessidade educativa especial e, todas elas, ganhavam se tivessem planos educativos individuais!” (pp. 197-198), ou seja, nem todas as crianças aprendem do mesmo modo, cada uma tem uma dificuldade ou outra num assunto, mas mais facilidade noutro. São todas diferentes e, por esse motivo, cada uma merece uma especial atenção em diferentes aspetos.

Deste modo, a diferenciação pedagógica pressupõe um pape ativo por parte dos agentes educativos, para criarem e diversificarem estratégias ajustadas a cada criança, tendoem vista as características e as necessidades de cada uma. Aliada à diferenciação pedagógica surge o conceito de inclusão e o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho que “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade

dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho).

No que diz respeito ao papel de um educador, este deve e pode diferenciar no que diz respeito às atividades que propõe e também nos materiais que pretende que as crianças usem para a realização de um determinado jogo ou atividade. Por exemplo, numa sala da EPE é comum existirem crianças com diferentes idades e, por sua vez, umas com capacidades mais desenvolvidas do que outras, devendo-se de observar cada criança e fazer ajustes nas atividades conforme as necessidades, de modo que nenhuma fique de lado sem conseguir realizar as atividades.

Já os professores do 1º CEB, podem e devem de diferenciar nos conteúdos, nos processos e nos produtos, ou seja, ajusta os conteúdos a lecionar bem como o modo como os vão lecionar, diversificando as suas ações e estratégias e diferenciar no tipo de avaliação e de produto final que solicita (Tomlinson & Allan, 2002). Assim, promovendo a diferenciação, os agentes educativos tornam-se facilitadores e construtores de ambientes de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, cultural e social, tendo sempre em conta os imprevistos e as incertezas (Lopes, 2012, p. 1298). Sá (2015) afirma que “o primeiro equívoco da educação passa por nos imaginar, a todos, aprendendo da mesma forma, reprimindo-nos sempre que tentamos compreender de outra maneira” (p. 175), ou seja, esquece-se o facto de que nem todas as crianças aprendem com as mesmas estratégias e que é preciso diferenciar. No entanto, não se tem a noção do quão difícil é a realização destas práticas no dia a dia pois, um único professor ou educador, trabalhando todos os dias sozinho, com um grupo de 20 ou 25 crianças, não é fácil de gerir o tempo de forma a ajudare diferenciar para todos.

Considerando que, nem todas as crianças são “iguais e de que apresentam capacidades em múltiplas inteligências” (Lima, 2017, p.99) e que nas crianças destas idades “os tempos de concentração são menores, a capacidade de abstração reduzida e a maturidade ainda está numa fase precoce de desenvolvimento” (Lima, 2017, p.99), é necessário que haja uma diversificação de recursos e estratégias, de modo a ir ao encontro da inclusão e da diferenciação pedagógica. Recorrer a uma “pedagogia construtivista, baseada na participação ativa dos alunos na aprendizagem” (Lima, 2017, p.39) faz com que

as crianças estejam envolvidas na ação e que construam aprendizagens significativas e, diversificar o modo de trabalho e proporcionar às crianças momentos “de trabalho em pequenos grupos [,] permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Formosinho & Costa, 2011, p.85). Como vai ser referido em particular no capítulo dois e três deste relatório, ao longo da PES, a pedagogia privilegiada e adotada foi uma pedagogia participativa, aliada a uma constante observação e reflexão, de modo a proporcionar às crianças propostas pedagógicas que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e aprendizagens.

Um outro tema aliado ao perfil duplo de um educador e professor e importante ter em conta ao longo de toda a carreira profissional está relacionado com o tema da transição do jardim de infância para o 1º CEB. É necessário ter em mente que uma má transição educativa pode levar a crianças emocionalmente fragilizadas, com baixa motivação para aprenderem e terem sucesso escolar. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8º, ponto 2). Assim, deve de haver uma articulação e interligação entre a EPE e o 1º CEB, mas também sequencialidade em entre todos os ciclos de ensino, de modo que as mudanças ocorridas nas crianças não sejam tão profundas, sendo “atribuído ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vice-versa, o que tem sido mais comumente praticado)” (Vasconcelos, 2007, p.45).

Esta articulação e sequencialidade entre a EPE e o 1º CEB “pode entender-se segundo duas ópticas” (Ribeiro, 2002, p.60) sendo que na primeira “a educação pré-escolar prepara para a educação escolar” e a segunda “a educação escolar dá continuidade à educação pré-escolar” (Ribeiro, 2002, p.60). Resumidamente, na primeira óptica “as crianças, à saída do jardim-de-infância, devem satisfazer as condições que a escola definiu como requisitos de entrada” (Ribeiro, 2002, p.60) e, na segunda, “o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico deve adequar-se às condições em que as crianças se apresentam à saída do jardim-de-infância”. (Ribeiro, 2002, p.60). O que acontece, e infelizmente, é que “no nosso sistema educativo prevalece de facto a primeira perspetiva” (Ribeiro, 2002, p.61), ou seja, a EPE é vista como antecipação do 1º CEB e tem-se a tendência a escolarizar esta educação principalmente com

as crianças que tenham os 5 anos de idade, como forma de as preparar para quando tiverem de seguir para o ciclo seguinte. Migueis e Abrantes (2017), corroboram afirmando que

as instituições escolares, como resultado das constantes mudanças ocorridas no sistema de ensino e das incertezas relativas à prática e à carreira profissionais, têm-se preocupado com a antecipação da oferta de conteúdos formais e dado ênfase à escolarização precoce das crianças (p. 124).

Assim, seguindo por esta via, o jardim-de-infância esquece-se dos seus objetivos e estratégias, abandonando “a perspectiva global e o enfoque nos processos de desenvolvimento, em favor de uma subordinação a programas escolares e de um consequente enfoque nos conteúdos de aprendizagem” (Ribeiro, 2002, p.61).

Mas esta ideia está totalmente errada e não é a EPE que tem de ser escolarizada, mas sim o 1º CEB que tem de fornecer às crianças a segurança, a confiança e as condições necessárias para que a sua transição seja realizada do melhor modo pois, “assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (Vasconcelos, 2007, p. 44). Há várias questões em ter em causa na fase de transição entre o EPE e o 1º CEB nomeadamente a liberdade que as crianças vão ver condicionadas aquando dessa mudança pois, no jardim de infância estão habituadas a brincarem livremente e de uma forma mais tranquila e, chegando ao 1º ciclo vêm-se sentadas o dia todo e dentro de uma sala até à hora do intervalo ou de ir embora.

Para além disso, duas das competências que uma criança na passagem da EPE para o 1º CEB tem de adquirir é a autoconfiança e o autocontrolo. A autoconfiança é importante, uma vez que a criança tem de se sentir capaz e confiante para ingressar num ciclo diferente do que ela está habituada, fazer atividades bastante diferentes e sentir que é “capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objetos e, mesmo, as situações, de modo a modificá-los” (Vasconcelos, 2007, p. 45). A competência do autocontrolo está relacionada em certa parte com a autoconfiança pois a criança tem de ter confiança que é capaz de desenvolver diferentes tarefas e, quando é menos bem-sucedida, deve de ter o domínio de si própria, para a ajudar a lidar com a frustração e também a desenvolver a sua concentração, uma vez que no jardim de infância não é tão exigida como no 1º ciclo.

Para existir a articulação entre os níveis de ensino é necessário e fundamental que, tanto o educador como o professor, conheçam “os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos” (Vasconcelos, 2007, p. 46) e, para isso, é preciso, uma vez mais, haver formação contínua por parte dos agentes educativos e está aqui implícito o perfil geral de desempenho do docente e do educador. Relacionado com isso, uma das estratégias que pode facilitar na fase de transição entre ciclos é o trabalho colaborativo entre o educador e o professor, de modo que ambos trabalhem com o grupo, percebam em conjunto as dificuldades e as necessidades, promovendo assim um conhecimento aprofundado, de ambas as partes, acerca das crianças em causa. Nogueira (2016) corrobora, afirmando que

os educadores e professores têm de realizar um trabalho em conjunto para conseguir, enquanto gestores do currículo, estabelecerem pontos de ligação, discutirem e relacionarem-se em equipa, ampliando o conceito de transição e organizando atividades adaptadas para que o processo de mudança ocorra de modo natural, não ponho em causa o sucesso educativo das crianças (p. 34).

Em suma, importa deixar claro que as crianças necessitam dos adultos, nomeadamente os educadores e os professores, para se desenvolverem e para se tornarem crianças ativas, exploratórias e investigadoras. Para tomarem consciência das experiências que fazem e para as ajudar a “organizá-las e integrá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo para continuar a descobrir” (Vasconcelos, 2007, p. 46).

Estando feito um balanço acerca da educação em geral e do que um educador e professor devem de promover para que vejam o desenvolvimento e sucesso das crianças, importa referir aspetos importantes e mais específicos de cada um dos níveis de educação, mais especificamente do 1º CEB e da EPE.

1.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PAPEL DO EDUCADOR

Este subcapítulo será destinado à EPE e serão explanados alguns referentes teóricos que serviram de guia e suporte para as atividades pedagógicas propostas ao longo de toda a PES e para sustentar a ação da mestrandia, contribuindo para sua formação profissional.

A EPE, segundo a Lei nº46/86 de 14 de outubro, integra o sistema educativo e “é complementar ou supletiva da ação educativa da família” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, capítulo II, artigo 4, ponto 2) e, mencionando Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), este nível educativo “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Capítulo II, artigo 2.º) e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Capítulo II, artigo 3.º). Esta Lei-Quadro “consagra a importância da educação pré-escolar” (Formosinho et. al, 2016, p.87) e permitiu que se dessem “os primeiros passos para a universalização da educação pré-escolar, através da difusão da oferta e da promoção de uma procura acrescida” (Formosinho et. al, 2016, p.87).

Como todos os níveis de ensino, a EPE tem objetivos, e a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro veio clarificá-los e explicitá-los, destacando-se alguns, nomeadamente, e passando a citar

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática uma perspectiva de educação para a cidadania; d) estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas (...), g) proporcionar a cada criança condições e bem-estar e de segurança(...)

De entre todos, estes são alguns dos que se realçam e que estiveram presentes ao longo de toda a PES, contribuindo para um bom desempenho nas ações pedagógicas que foram colocadas em prática.

Por ser a primeira etapa na vida de uma criança, a EPE torna-se importante e crucial para a formação a vários níveis, nomeadamente, social, pessoal e emocional e, as que tiveram possibilidade de usufruírem de “educação de infância de qualidade obtiveram melhores resultados escolares, evidenciaram características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais e evidenciaram ainda um incremento nas qualidades cívicas” (Formosinho & McKinlay, 2011, p.9). Completando a ideia da importante EPE, Marta (2015) diz-nos que,

a educação pré-escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertenças (p.33).

“Se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escolar é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 2013, p.10).

Contudo, para que este nível educativo seja esse espaço de aprendizagens significativas, cabe ao educador ter um papel relevante e decisivo, devendo orientar-se e ter como guia os documentos normativos, nomeadamente as OCEPE (Despacho nº 5220/97, de 10 de julho), “publicadas no seguimento da Lei-Quadro” (Serra, 2004, p.68). Estas constituem uma “referência comum para toda a educação de infância” (Serra, 2004, p.68) e, a publicação das mesmas veio “dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa” (Serra, 2004, p.69). Segundo Lopes da Silva et. al (2016),

as orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei [Lei-Quadro] e destinam-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 (p.5).

O educador “não deve confundir [as OCEPE] com um programa” (Ribeiro, 2002, p.10) tendo a liberdade e flexibilidade de as adequar e adaptar às características de cada grupo de crianças que orienta. Como corrobora Ribeiro (2002), é dada a liberdade e a autonomia a cada instituição e educador “que lhes permitam contemplar a diversidade de crenças pedagógicas e de estilos educativos, de ritmos de desenvolvimento e de capacidades de aprendizagem, de contextos familiares e de culturas regionais” (Ribeiro, 2002, p.10).

Para além das OCEPE, existe um outro documento bastante importante, o Decreto- Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, onde foi aprovado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, servindo como um orientador para a “a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Ou seja, determina as linhas gerais e base para que o educador realize, da melhor maneira, o seu papel como agente profissional pois cabe a este tomar decisões acerca do grupo de crianças, refletindo “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.13).

Assim, e interligando o que diz nas OCEPE com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, um dos papéis do educador é o de “concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, Anexo nº 1, I).

Segundo a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, existem dois documentos “considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo: Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola; Projecto Curricular de Grupo/Turma”, tendo os/as educadores/as de participar na realização destes. O primeiro “define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Porjecto Educativo” e o segundo, o de Grupo/Turma, “define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escolar, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Para que seja concretizado um currículo adequado às características do grupo de crianças, é indispensável

que o educador tenha “em conta as características do grupo e as necessidades das crianças” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o educador deve ser detentor de

um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

“É a partir deste conjunto de informações (...) que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.17). Este papel de observador que o agente educativo deve de deter integra as fases da metodologia de investigação-ação, adotada ao longo da PES e que vai ser explanada no capítulo dois do presente relatório.

Um outro papel que cabe ao educador, relacionado com a elaboração do currículo e com as fases da metodologia, é o de organização do ambiente educativo. “São funções do educador a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas”(Silva & Sarmiento, 2017, p. 48). “A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.24) e, estes ambientes (os educativos), “transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43).

É fundamental que o educador tenha em consideração que existem diversos modelos curriculares com diferentes maneiras de compor e gerir o currículo na EPE bem como o ambiente educativo e, segundo Formosinho (2013), “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (p.10). Importa ainda referir que “as orientações curriculares nacionais (na educação de infância, como em qualquer nível de ensino) são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares flexíveis” (Formosinho, 2013, p.21). Para uma

melhor organização e fácil percepção, dando uma visão geral de alguns dos modelos curriculares que foram experienciados ao longo da PES e que são os mais conhecidos, irá de seguida apresentar-se uma tabela organizada em três colunas, destinada cada uma a um dos modelos curriculares. A informação retirada para a realização desta foi baseada nos autores Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013).

	Modelo High-Scope	Modelo Reggio Emilia	Modelo Movimento Escola Moderna (MEM)
Organização do ambiente educativo	-Sala de atividades dividido em áreas;	- Espaço pensado e planeado pelos professores, pais e arquitetos; as paredes são vistas como expositores das produções das crianças; o espaço exterior tem bastante importância;	- Deve desenvolver-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas e uma central; as paredes da sala servem para expor as produções das crianças;
Organização do tempo	-Deve existir uma rotina diária que proporcione à criança uma interação diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo, sozinha);	-O tempo organiza-se de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecerem diferentes interações; Deve de proporcionar às crianças oportunidades para fazerem diferentes escolhas.	- Constituído por duas etapas: a da manhã, centra-se no trabalho ou atividade eleita pela criança, com o apoio discreto do educador; a da tarde, destina-se a sessões plenárias de informação e de atividade cultural.
Papel do educador	- Organizar e preparar o contexto de forma cuidadosa.	-Criar um contexto educacional de conforto, bem-estar, confiança e motivação.	Deve de apoiar discretamente o arranque das atividades e dos projetos, circulando pelas áreas para estimular atividades ou harmonizar algum conflito.

Tabela 1: síntese de três modelos curriculares de educação pré-escolar (baseada nos autores Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013)).

Estes modelos são baseados em pedagogia participativas e, por isso, têm vários pontos em comum e, um deles, é que “conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” Formosinho, 2013, p.20). Importa referir que numa sala de EPE o ambiente pode estar organizado de forma a interligar ideias de diferentes modelos curriculares ou pode organizar-se em função de apenas um único, dependendo da intencionalidade do educador e do contexto em questão. Por exemplo, na sala de EPE onde ocorreu a PES, era notório o contributo de vários modelos, nomeadamente o contributo dos três na medida em que a sala estava dividida por diferentes áreas de interesse, o de Reggio Emilia e MEM no que diz respeito ao valorizar as paredes como expositores, o contributo de High-Scope e Reggio Emilia na organização e estruturação do tempo, ou seja, era sempre dada oportunidade à criança de, ao longo do dia, estabelecer diferentes interações e ainda o contributo dos três no papel do educador e do par pedagógico que escutavam sempre o grupo de crianças e proporcionavam um ambiente de conforto e bem estar.

Relacionado com o modelo curricular Reggio Emilia e MEM e sendo mais uma forma que o educador tem para dinamizar as suas ações, importa falar da Metodologia de Trabalho de Projeto. Segundo Gambôa (2011),

O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje. (p. 49).

Esta metodologia de trabalho funciona à base de projetos que pretendem dar resposta às questões, interesses e curiosidades das crianças do grupo, ou seja, começa “por um problema e não por um tema”, traçando “um itinerário reflexivo”, colocando as crianças e os agentes educativos no centro da aprendizagem (Gambôa, 2011, p.56). Organiza-se em diferentes fases de trabalho e, “os passos do projeto, as etapas do seu desenvolvimento

posterior, são, como tal, passos funcionais, definidos e escolhidos em função do que melhor serve a condução eficaz da pesquisa” (Gambôa, 2011, p.57).

Um educador que queira seguir por este tipo de metodologia deve conhecer as etapas do Trabalho de projeto sendo elas quatro: a fase um destina-se à definição do problema, a fase dois à planificação e desenvolvimento do trabalho, a fase três é a execução e, por último, a fase quatro destina-se à divulgação do projeto e avaliação (Vasconcelos et.al, 2012).

Na fase de definição do problema (a etapa um), “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” e deve existir uma partilha de “saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et. al, 2012, p.14). Na fase de planificação e desenvolvimento é onde se elabora “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos” (Vasconcelos et. al, 2012, p.15). A fase três, de execução, é onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida” (Vasconcelos et. al, 2012, p.16). Na última etapa, é quando se expõe “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios”, divulgando-se assim o trabalho realizado (Vasconcelos et. al, 2012, p.17). Ao mesmo tempo que há a divulgação há também, por parte do educador, uma avaliação do desempenho das crianças e da sua evolução bem como o contributo específico que deu para o projeto (Vasconcelos et. al, 2012).

Todas estas etapas “tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p.57). Ao longo da PES foi desenvolvido com o grupo de crianças de EPE esta metodologia de trabalho de projeto, sendo este assunto abordado e explorado no capítulo três do presente relatório.

Desenvolver uma metodologia de trabalho de projeto, significa pensar e planear as ações pedagógicas de acordo com os interesses, curiosidades e motivações das crianças, sendo este mais um dos papeis do educador. Segundo Ribeiro (2002), “sob pena de agredir a

criança, todas as actividades do jardim-de-infância devem ser concebidas não a partir de objectivos externos (termo da acção) mas a partir das disposições internas (motivação para a acção)” (p.43).

Para além das actividades pedagógicas que um educador planifica, importa que este proporcione à criança tempo para brincar espontaneamente, considerando que “as crianças são impertinentes, curiosas, cheias de energia para despender e predispostas a errar para poderem aprender” (Neto, 2020, p.16) e “os pais e educadores não podem esquecer a importância do brincar nas primeiras idades e os seus benefícios em todos os planos do desenvolvimento humano” (Neto, 2020, p.39). “Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia” (Neto, 2020, p.39) sendo que, através deste ato, “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.11).

A criança deve ter tempo para si, para as suas brincadeiras livres e espontâneas e o jardim de infância serve para poder proporcionar esses momentos, que muitas vezes, para muitas delas, é a única altura do dia que podem usufruir disso. É preciso ter em conta que brincar traz consigo múltiplas aprendizagens e que “a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (Neto, 2020, p.40). “Assim, o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42). Relacionando o brincar com o papel de observador que o educador deve de ter, “a observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o educador planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo”.

Por esse motivo, as crianças necessitam de contactar com diferentes ambientes, brincarem com diferentes objetos e brinquedos, em diversos lugares. Como afirma Neto

(2020), “as crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a rua, a cidade e a Natureza, brincando de forma desafiadora e com uma margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (p.179) e, infelizmente, hoje em dia pouco brincam e quando o fazem é no jardim de infância porque em casa praticam atos de sedentarismo, estando em frente a um computador, televisão ou outro dispositivo eletrónico. “Muitas vezes, as instituições desconhecem o facto de que quando a criança brinca está em constante processo de construção de significados, buscando compreender o mundo e apropriando-se dele” (Migueis & Abrantes, 2017, p.127), cabendo ao educador ter o papel de mudar essa visão que se tem acerca do brincar. No decorrer da PES, o par pedagógico planeou sempre a semana de modo a dar oportunidade para as crianças realizarem atividades orientadas, mas também deu momentos para brincarem espontaneamente e puderem escolher o que queriam fazer.

Por último, mas não menos importante, surge o assunto da avaliação na EPE, sendo também papel do educador ser avaliador das aprendizagens e evolução do grupo de crianças. Neste nível educativo trata-se de “uma avaliação *para* a aprendizagem e *não da* aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2015, p.16) e, citando a circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril,

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando

Segundo Lopes da Silva et. al (2017), “avaliar consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (p.15) e, assim sendo, este tipo de avaliação surge como “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa” e “assenta na observação contínua dos progressos da criança” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.2), ou seja, para se avaliar é necessário estar atento diariamente a todas as crianças, observando e registando os progressos e as dificuldades que ainda precisam de ser colmatadas. Este tipo de avaliação possibilita ao/à educadora perceber “em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão

realizando (...) ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.18).

Além disso, “o caráter não obrigatório da educação pré-escolar, por si só, inviabiliza práticas classificatórias e hierarquizantes, ditadas pela certificação e pela seleção” (Cardona et. al, 2021, p.12). Deste modo, “considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Feito um balanço, no geral, acerca do papel que um educador deve de ter, o próximo subcapítulo será destinado aos referentes normativos direcionados para o 1º CEB bem como referir o papel de um docente.

1.2. O 1º CICLO E O PAPEL DO DOCENTE

Este subcapítulo destina-se à explanação de aspetos relevantes e fundamentais, que serviram de base e apoio para as ações realizadas durante a PES e que contribuíram para a formação docente.

Como introdução, importa começar por contextualizar o 1º CEB no sistema educativo, estando este compreendido na educação escolar, integrando o ensino básico, sendo o primeiro de três ciclos sequenciais, constituído por quatro anos (do 1º ao 4º ano de escolaridade) (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, secção II, artigo 8º, ponto 3). Neste ciclo, as crianças estão organizadas por turmas e por anos de escolaridade e “o ensino é globalizante [e] da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, secção II, subsecção I, artigo 8º. ponto 1b). De entre todos os objetivos, enquadrados nos gerais do ensino básico, existe um particular ao 1º CEB que um professor deve ter em consideração, nomeadamente, e passando a citar, “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 plástica, dramática, musical e motora” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, secção II, subsecção I, artigo 8º. ponto 3a).

Como todos os ciclos de ensino, o 1º CEB tem documentos orientadores que devem estar sempre presentes e os quais devem ser tidos em conta ao longo de toda a carreira

profissional sendo eles, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

No que concerne ao PASEO, é um documento curricular que visa contribuir para uma gestão e organização do currículo e define estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos que podem ser integrados na prática letiva. Ou seja, este é um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” constituindo “assim, uma matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.8). Para uma melhor organização, encontra-se estruturado em cinco partes, sendo elas, respetivamente, Princípios, Visão, Valores, Áreas de competência e, por último, Implicações práticas. Este documento,

aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, consciente e responsável (p. 10).

Assim, o foco do PASEO é que os alunos saiam da escolaridade obrigatória com competências base que os auxiliem a serem cidadãos ativos no futuro ou seja, “o Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.9).

No que diz respeito às AE, estas são uma referência base para a aprendizagem dos alunos e pretendem promover o desenvolvimento das áreas de competências que se encontram descritas no PASEO. Surgiram em substituição dos Programas e Metas curriculares, uma vez que estes dois documentos tinham grande extensão que “revelava-se inibidora de consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica” (Despacho nº6944-A/2018, de 19 de julho). Além de extensos, “os documentos curriculares para o ensino básico e o ensino secundário (...) careciam de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como

horizontal, bem como de uma atualização” (Despacho nº6944-A/2018, de 19 de julho).Deste modo, existiu “uma reorganização curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e foram “identificadas aprendizagens essenciais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho nº6944-A/2018, de 19 de julho).

Estas encontram-se organizadas por anos de escolaridade e, quanto à sua estrutura interna, estão repartidas em quatro colunas: a primeira diz respeito aos conteúdos de aprendizagem; a segunda explicita os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem de saber e desenvolver tendo em conta os conteúdos; a terceira faz referência a práticas essenciais de aprendizagem e, por fim, a quarta refere os descritores do PASEO que vão ser desenvolvidos ao longo de cada uma das outras três colunas. É de referir que ao longo da PES as AE e o PASEO foram dois documentos que foram tidos em conta no momento de planificação e de seleção de conteúdos para as propostas pedagógicas realizadas.

Para além do papel de conhecedor dos documentos normativos que um docente deve usufruir, existe um outro documento importante na formação, que diz respeito ao Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto, onde foi definido o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico. Como preconiza esse Decreto-Lei, o professor do 1º CEB, “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva” (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Anexo nº 2, secção I). Para isso, o docente

a) coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, (...), o projecto curricular da sua turma; e) promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com os da educação pré-escolar e as do 2º ciclo (Anexo nº 2, secção II).

Ou seja, os docentes têm o papel de organizar e gerir o currículo, articulando os conhecimentos científicos, as competências e os saberes necessários, de forma a proporcionar ao grupo-turma aprendizagens significativas. Pereira et. al, (2015) corroboram, afirmando

Cabe, portanto, ao professor gerir o currículo, proporcionando aos alunos todos os meios necessários para que estes desenvolvam conhecimentos e competências que os tornem pessoas ativas, críticas e reflexivas, capazes de se integrarem na sociedade atual, cada vez mais exigente (p.226).

Associado a esta gestão e articulação curricular e relacionado às AE e ao PASEO, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que “define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, Capítulo I, artigo 1º.). “É fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho) e, para isso,

o Governo inscreveu no seu Programa orientações para a concretização de uma política educativa que (...) permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo”(Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho).

O que acontece é que, “com algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas” onde “os jovens (...) são persuadidos a encontrar, acumular e gerir informação rudimentar proveniente das disciplinas de conhecimento” (Beane, 2003, p.92) ou seja, um currículo “uniforme (...) completamente independente das características dos alunos” (Formosinho, 2009, p. 45). É de salientar que assim, poucas ou nenhuma vantagens se observa nos alunos uma vez que, “algumas investigações têm demonstrado que os estudantes cujo currículo consiste (...) numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes estandardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas” (Beane, 2003, p.108). Como afirmam Leite e Fernandes, “os professores são uma peça central na construção da mudança nas escolas e na melhoria da educação e da adequação do currículo considerado para todos indispensável, a nível

nacional” (Leite & Fernandes, 2010, p.202) e, para que mudança ocorra, importa que os professores saibam do que se fala quando se refere currículo.

Existem várias definições e interpretações deste conceito e, uma possível definição é a de Roldão e Almeida (2018), passando a citar, “podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7).

Como parte integrante de um currículo existem os programas e os documentos universais que orientam o sistema educativo português, contudo, apenas estes documentos como constituintes de algo tão importante e significativo para as escolas começa a não ser o suficiente e eficazes, uma vez que não sustentam ligação com o contexto nem com as realidades vividas na sociedade atual. “Esse currículo, concebido como um conjunto de programas universais – largamente dominante ainda no contexto do sistema português e não só – começa, contudo, claramente, a não dar resposta às necessidades sociais atuais e sobretudo futuras” (Roldão & Almeida, 2018, p.8).

Apesar de ser mais fácil uma estruturação centrada apenas na organização por disciplinas, não se pode aceitar que o currículo “não tenha em conta a diversidade de experiências de situações vividas pelos alunos a quem se quer ensinar e a quem se deseja oferecer condições para aprender” (Leite, 2012, p.90). Por este motivo, um docente deve considerar o currículo como caráter flexível, gestão articulada e apto a mudanças, tornando os conhecimentos que os alunos têm de adquirir mais acessíveis e significativos, dando resposta às situações das realidades vividas em cada contexto, grupo-turma e ano de escolaridade. “Enquanto processo de deliberação, o currículo deve entender-se como um processo inacabado que integra, tanto opções de entre várias alternativas, quanto dimensões valorativas, atitudinais e técnicas” (Pacheco & Paraskeva, 1999, p.16) e, para uma gestão adequada deste, é necessário considerar algumas questões como “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9). Ou seja, é um ato complexo, que exige várias competências por parte do docente, nomeadamente, a capacidade de observação e de reflexão acerca do contexto envolvente, dos recursos necessários e dos objetivos que pretendem que o grupo-turma em causa atinja.

De notar e salientar que, na PES, no ato de elaborar e de refletir acerca das planificações e das atividades que nelas se inserem, houve sempre uma articulação curricular, interligando as várias áreas curriculares, de modo a proporcionar atividades integradoras.

Relacionada com a questão de gestão e articulação curricular surge o tema dos manuais escolares e o facto de a maioria dos professores usarem estes como um guia supremo e planificarem as suas aulas recorrendo unicamente ao uso exclusivo deste. Este tipo de recurso pode e deve ser usado uma vez que suporta e “estrutura um conjunto de informações formais (...) determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como são ensinados” (Calado & Neves, 2012, p.54) no entanto, o facto de estes se organizarem por áreas curriculares, não havendo articulação entre cada uma nem entre os diferentes programas, não é benéfico para os alunos e, por isso mesmo, os professores não podem nem devem basear-se estritamente neste recurso. Pereira, Cardoso e Rocha (2015) corroboram afirmando que,

a organização dos manuais escolares por áreas de disciplinares é um dos pontos críticos, tal como a segmentação dos atuais programas das diferentes áreas disciplinares do 1º CEB que não favorece o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento (p.226).

Para além disso, os manuais escolares não fazem uma articulação com o meio envolvente de cada contexto, afastando-se da realidade e das características do grupo-turma ao qual se destinam. Deste modo, cabe ao docente assumir um papel ativo e reflexivo, adequando os conteúdos que se encontram explanados no manual ao grupo-turma em causa, recorrendo a outros tipos de recursos e materiais sempre que necessários e pertinentes (Guimarães, 2009). Considerando esta perspetiva acerca do manual escolar e do uso adequado deste, no decorrer da PES diversificaram-se os recursos utilizados em contexto de sala de aula, não dando destaque apenas ao manual, recorrendo sempre que necessário e possível às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e também a materiais manipuláveis, sempre que o uso destes se justificasse. O Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, certifica a ideia de que o professor deve diversificar os recursos e utilizaras TIC, sendo afirmado que o professor “(...) incorpora adequadamente nas atividades linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e

comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio” (Anexo, III, ponto 2, alínea e).

Quando se faz referência às TIC não se fala apenas de *internet* e computador, mas sim de um conjunto de recursos tecnológicos que, como o próprio nome indica, servem para tratar a informação e auxiliar na comunicação, ou seja, “correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres” (Oliveira & Moura, 2015, p.78). O uso destas numa sala de aula é fundamental, uma vez que vivemos num “mundo cada vez mais tecnológico, ao qual estamos permanentemente ligados, [em] que os nossos alunos crescem, vivem, comunicam e aprendem diariamente” (Lima, 2017, p. 32). Deste modo, a escola não pode criar uma barreira e deve, sempre que pertinente, incluir esses recursos regularmente na formação das crianças, proporcionando aulas mais atrativas e interessantes, obtendo-se uma maior envolvimento, empenho e concentração por parte dos alunos, ou seja, e citando Oliveira e Moura, “a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino (...) torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino” (2015, p. 76). Dando o exemplo e interligando com a PES, no decorrer desta, utilizou-se vários suportes digitais e recursos diversificados, nomeadamente vídeos, jogos interativos e pedagógicos, músicas e ainda dois robôs programáveis, as *blue-bot* e as *bee-bot*, sendo que no capítulo três do presente relatório estarão referenciadas atividades que explicam melhor a utilização dos recursos referidos.

Contudo, apesar de fundamentais, o uso destes meios tecnológicos na sala de aula deixa alguns professores reticentes, pois, como afirmam Oliveira e Moura (2015) “muitos [professores] não possuem domínio das ferramentas tecnológicas” (p.76) e recusam o uso de tecnologia na sala porque têm “medo de transmitir uma imagem de incapacidade” e medo da “ideia de que os alunos não vão ver em si uma figura de autoridade e conhecimento” (Lima, 2017, p.33) por não terem prática nem conhecimentos nesta temática. Esta é uma razão pela qual um professor deve sempre procurar atualizar a sua formação, atualizando-se não só no que diz respeito a este mundo das tecnologias, mas também no que toca a outros aspetos no processo de formação de um docente. Para completar essa ideia temos Formosinho e Machado (2009) que afirmam que “a função docente é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos

professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (p.147). Um outro entrave encontrado é o facto de nem todas as escolas estarem devidamente equipadas e preparadas para o uso de tecnologia e este problema foi encontrado ao longo da PES, uma vez que a sala onde ocorreram as intervenções pedagógicas não possuía projetor, nem outro suporte que ajudasse na realização de atividades interativas. Todavia, este desafio foi ultrapassado, tendo sido necessário requisitar um projetor portátil e arranjar outras formas de inovar nas atividades e nos recursos que eram pensados e propostos.

Além da inclusão das TIC no ensino existem outras estratégias e dinâmicas que um docente deve conhecer e adotar nas suas aulas, tornando-as mais atrativas para os seus alunos, nomeadamente o trabalho colaborativo e cooperativo. Como mencionado no Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, “com vista a uma efetiva apropriação dos conhecimentos, bem como ao desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos alunos, as práticas pedagógicas devem valorizar, designadamente: e) o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem” (capítulo II, secção II, artigo 18º). Esta estratégia traz aprendizagens a vários níveis pois, trabalhando em grupo, as crianças aprendem a ouvir e a respeitar a opinião dos outros, partilham saberes e conhecimentos, aprendem a tomar decisões e a negociarem, a trabalharem em conjunto para obterem um produto final. Segundo Lima (2017), este tipo de trabalho é pertinente e enriquecedor e “é fundamental desafiar os alunos a colaborar com os colegas em trabalhos interdisciplinares que envolvam discussão, a tomada de decisões, o planeamento, a execução e a apresentação do produto final” (p. 82) pois, “a troca de ideias e a partilha de informações ao longo da execução do trabalho final permitem a aquisição de conhecimentos e uma aprendizagem colaborativa entre os vários elementos do grupo” (Lima, 2017, pp. 116-117). Na PES no 1º CEB procurou-se realizar, sempre que pertinente e possível, atividades pedagógicas em trabalho de pares ou em grupos, colocando tarefas que tinham de ser resolvidas em conjunto, sendo esta questão mais explorada no capítulo três do presente relatório.

Contudo, para que um docente consiga gerir o currículo de forma articulada e flexível, sabendo que recursos utilizar para adaptar às características do contexto (às necessidades, dificuldades, aprendizagens e interesses das crianças) é necessária uma capacidade de observação e reflexão. O docente tem o papel de observar o grupo de

crianças em causa e refletir acerca do mesmo, fazendo anotações e partilhando saberes e experiências com outros docentes, de modo a enriquecer os seus conhecimentos e auxiliando na sua capacidade de improvisação e adaptação das suas ações aos contextos reais. Afirma-nos Alarcão (1996) que “os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas” (p. 177) e, uma condição necessária para esse papel ativo, é fazer mudanças, ponderar e refletir sobre a ação, pensar sobre o momento, nos resultados que a prática teve e se os objetivos pretendidos foram ou não alcançados. Como afirmam Oliveira e Serrazinha (2002) “o professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (p.36) e ainda “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazinha, 2002, p.37).

Aliado à flexibilidade e articulação do currículo e à diversificação dos recursos e estratégias, surge o tema da diferenciação pedagógica, que já foi referenciado no enquadramento teórico geral, mas importa abordar novamente, uma vez que na PES, em contexto de 1º CEB, a turma continha uma criança com NAS e foi necessário realizar adaptações curriculares para a mesma. A criança em causa foi sempre acompanhada ao longo da PES e as atividades destinadas a esta eram adaptadas às suas capacidades e conhecimentos, de modo a que fossem realizadas com sucesso. Para além disso, é de referir que as restantes crianças da turma eram vistas como seres independentes, que tinham os seus diferentes ritmos de aprendizagem e que mereciam a mesma atenção que a criança com NAS pois, como afirma Freitas et. al, (2001), “os alunos são todos diferentes, mesmo os que não têm necessidade de uma educação especial. Cada aluno é único, com uma estrutura de personalidade única, com uma inteligência mais ou menos direccionada para um aspecto ou outro” (p.12).

Para terminar este subcapítulo importa referir um outro ponto relevante e que deve constar no processo de construção, gestão e articulação curricular e que está relacionado com os restantes pontos falados anteriormente, que tem a ver com o processo de avaliação.

Segundo o Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, “a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas (...) bem como as capacidades e

atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, capítulo II, secção III, artigo 22º, ponto 2). No Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, também é explicitado que um professor do 1ºCEB “avalia com instrumentos adequados as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino” (Anexo nº 2, Secção II, ponto 2, alínea h). Para que consiga realizar com eficácia a avaliação do seu grupo-turma, é necessário que o docente tenha conhecimento dos diferentes tipos de avaliação e quais os instrumentos mais adequados sendo que, a maioria dos professores pratica única e exclusivamente uma avaliação sumativa, deixando esquecida a importância de outro tipo de avaliação, como por exemplo, a avaliação formativa.

A avaliação não se pode resumir apenas a testes ou provas de quantificação e Lima (2017) afirma que “uma escola do século XXI não se pode focar exclusivamente nos resultados dos alunos na avaliação sumativa, sejam testes escritos ou exames para efeitos de retenção ou transição de ano” (p. 129). Uma das fragilidades deste tipo de avaliação deve-se ao facto de esta não ser contínua, ocorrendo apenas em certos momentos definidos, sendo que esta “ocorre normalmente *após* os processos de ensino e aprendizagem e não *durante* esses processos” (Fernandes, 2019a, p.3). O que acontece quando a avaliação sumativa é vista como exclusiva, sem outro tipo de avaliação, pode dar informações erradas ao professor acerca do aluno. Por exemplo, o facto de o aluno só ser avaliado no momento dos testes, pode acontecer que, nesse dia, o aluno não esteja bem emocionalmente ou por outro motivo qualquer, levando a uma classificação menos boa, deixando-o desmotivado e essa nota não ser um reflexo dos conhecimentos daquele aluno. Por outro lado, o aluno até pode ter uma classificação brilhante, mas os conteúdos podem ter sido meramente memorizados até ao dia do teste e depois disso ser tudo esquecido, o que quer dizer que não foram aprendizagens consolidadas. Deste modo, é importante que o docente diversifique os instrumentos de avaliação e não se foque apenas numa avaliação sumativa, mas também numa avaliação formativa. Como nos afirma Sá (2015), “uma escola não pode transformá-las [as crianças] em alunos sossegadinhos e sabichões: que repetem, mas não sentem, copiam, mas não recriam, decoram e não imaginam” (p.96) e, a preocupação apenas com as classificações finais não deve de prevalecer.

Relativamente à avaliação formativa, esta deve ser de forma contínua e regular, tendo o propósito de “contribuir para que os alunos aprendem mais e melhor” (Fernandes, 2019b, p.3). É através deste tipo de avaliação que o docente recolhe informação acerca dos alunos, se estão ou não a aprender, as dificuldades e necessidades que estão a ter num certo conteúdo e ajudá-los a superá-las e a melhorar. Uma das práticas associadas à avaliação formativa é a utilização de *feedback* que deve de ser atribuído às crianças ao longo de todo o processo de aprendizagem. Considera-se como *feedback* quando o professor foca nos alunos e dá-lhes informações acerca do progresso e das fragilidades, dando-lhes sugestões de como melhorar para que atinjam os objetivos pretendidos. Esta prática “fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir (...) [e] aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação” (Machado, 2019, p.3).

Em suma, é importante diversificar os processos de recolha de informação, devendo-se de utilizar meios como: “relatórios, composições, produção de pequenos textos, apresentações, leituras dramatizadas, projetos que envolvam recolha e análise de dados, testes e elaboração de sínteses” (Fernandes, 2019a, p.6). E, para além disso, em ambos os processos de avaliação deve-se de pôr em prática “diferentes dinâmicas de trabalho (por exemplo, trabalho individual, em pequenos grupos, com outro colega ou em grande grupo) (Fernandes, 2019a, p.6). Tendo isto em consideração, ao longo da PES recorreu-se a uma avaliação formativa e ao *feedback*, na medida em que se ajudou sempre os alunos a perceberem onde estavam a errar, como corrigir, melhorar, apoiando sempre as crianças, dando reforço positivo ao longo da realização das tarefas.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo irá ser realizada a caracterização do contexto onde se realizou a PES, tanto a nível da EPE como do 1º CEB e, para finalizar, existirá um subcapítulo destinado a uma breve explanação da metodologia que serviu de base ao longo de todo o semestre, ou seja, a Investigação-Ação (I.A).

2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O Agrupamento de Escolas onde a PES se desenvolveu era uma instituição de carácter público de educação, localizado na área Metropolitana do Porto. Criado em julho de 2012 e resultando da agregação de um agrupamento de escolas e de uma escola secundária, conta na sua constituição com nove estabelecimentos de ensino sendo eles “quatro jardins de infância, duas escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, uma escola básica com 1º ciclo, uma escola básica com 2º e 3º ciclos e uma escola básica e secundária (escola-sede)” (Projeto educativo do agrupamento, 2018/2021, p.15). Para além disso, o agrupamento era também responsável pela “lecionação das turmas na Casa de Acolhimento Residencial Especializado “Coração D’Ouro”” (Projeto educativo do agrupamento, 2018/2021, p.15). Assim, e segundo o Decreto-Lei nº 137/2012 de 22 de abril, um “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (artigo 6º, ponto 1, p.3341).

É de referir que este agrupamento contava com um total de 2947 alunos, distribuídos por 125 turmas de diferentes níveis de ensino e, no que diz respeito ao corpo docente, era um total de 252 docentes, dos quais 86,5% pertenciam aos quadros e 91,9% lecionavam há dez ou mais anos. Quanto ao pessoal não docente, eram cerca de 85 profissionais dos quais 37 pertenciam ao Ministério da Educação, 47 à Câmara Municipal de Gondomar e um

vigilante do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (Projeto educativo do agrupamento, 2018/2021, pp.15-16).

No que concerne à missão do agrupamento, esta consistia em “prestar um serviço educativo de qualidade dotando, todos e cada um, das ferramentas que permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Projeto Educativo do agrupamento, 2018/2021, p.6). Para além disso, o agrupamento contava com uma série de objetivos, dos quais se destaca alguns pontos, nomeadamente, o ponto três, “Tornar cada escola num local de socialização que promova uma cidadania ativa e estilos de vida saudáveis”; o ponto quatro, “Contribuir para o desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências de cada indivíduo de forma a poder confrontar-se positivamente consigo próprio e com o meio”; o ponto sete “Criar políticas ativas e reflexivas que desenvolvam a capacidade de pensar, questionar, projetar e agir” e ainda o ponto nove “investir na criação de condições para que os processos de ensino e de aprendizagem possam decorrer em contextos educativos mais inovadores, mais amplos e diversificados, com maior ligação às realidades sociais” (Projeto educativo do agrupamento, 2018/2021, p.4-5).

É ainda de salientar que este agrupamento possuía diversas parcerias e protocolos com várias instituições de educação, variando entre protocolos de parceria, de cooperação, contrato de prestação de serviços, protocolo no âmbito da formação e investigação e ainda protocolos no âmbito de estágios pedagógicos. Existiam ainda outras parcerias com autarquias, entre elas a Câmara Municipal de Gondomar, a Cruz Vermelha Portuguesa – delegação de Gondomar-Valongo, entre outras. Por fim, é de referir a existência de protocolos com outro tipo de instituições, destacando-se a CPCJ e a Rede de Bibliotecas Escolares do Porto-RBEP.

No que diz respeito ao centro escolar onde se desenvolveu toda a PES, este abarcava 328 crianças no total e agregava duas vias: a área da EPE e a área do 1º ciclo, contando cada uma com 108 crianças e 220 alunos, respetivamente. Relativamente ao pessoal docente e não docente, a escola continha cinco educadores e 10 professores do primeiro ciclo, dois docentes do ensino especial (EE), um do apoio educativo (AE), um de inglês, um de introdução à programação (IP), um bibliotecário, três animadores, nove assistentes operacionais (AO) direcionados à EPE e oito AO destinados à área do 1º CEB.

O edifício era constituído por dois pisos, sendo que no piso inferior encontravam-se a cantina, as salas da EPE, seis salas destinadas ao ensino do 1º ciclo, nomeadamente as turmas do 1º e 2º ano, uma casa de banho adaptada, casas de banho das restantes crianças e, ainda, um amplo espaço livre no qual se realiza a hora do intervalo. As crianças da EPE detinham de uma parte ao ar livre coberto, onde existia um escorrega e alguns brinquedos para as mesmas poderem brincar. O espaço ao ar livre não deve ser menosprezado nem “utilizados no planeamento educativo apenas com um tempo de intervalo escolar” (Neto, 2020, p.136) pois, “as experiências vividas pelas crianças e pelos jovens nos espaços exteriores (recreio escolar) marcam de forma consistente as suas vidas para sempre” (Neto, 2020, p.137). Como refere Neto (2020), “o contacto com a Natureza e a capacidade de confronto com o risco são também experiências fundamentais na estruturação de uma cultura lúdica infantil” (p.43).

No piso superior da instituição situavam-se a biblioteca, a sala dos professores, um gabinete e ainda seis salas destinadas ao 1º CEB, mas para as turmas do 3º e 4º ano de escolaridade. É de evidenciar que a escola se deparava equipada de elevador e casas de banho adaptadas para crianças com NAS e ainda se observou corredores largos e amplos, constituindo um fator favorável pois permite o fácil e rápido acesso para pessoas de cadeira de rodas ou com outro tipo de dificuldade de locomoção.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo de crianças com o qual se trabalhou na EPE era constituído por 25 crianças, 16 meninas e nove rapazes, com a faixa etária entre os três e os seis anos, havendo 12 crianças de três anos, seis crianças de quatro, duas crianças de cinco e cinco crianças de seis. Era um grupo heterogéneo, não só em termos de idade, mas, consequentemente, ao nível do desenvolvimento social, emocional e motor, pois existiam crianças que eram bastante autónomas mesmo com três anos e outras que com essa idade revelam ser bastante dependentes para realizarem tarefas mais básicas como irem à casa de banho, lavar as mãos, entre outras. Além disso, existiam duas crianças que estavam a passar pelo processo

de desfralde, em que uma delas tinha mesmo de ir à casa de banho num período de meia em meia hora, uma vez que não falava e não reagia a nada, o que tornava complicado perceber quando é que esta tinha vontade ou não de lá ir. Relativamente aos interesses do grupo, havia um geral gosto pela Natureza, pelo brincar ao ar livre, por irem regar a horta e de poderem mexer na terra. Gostavam de artes visuais e sentia-se uma necessidade de tocarem tudo o que desconheciam e era novo, principalmente as crianças mais novas.

Quanto à organização do ambiente educativo, “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização” desse ambiente, sendo que “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Depois de questionada, numa conversa informal, a educadora cooperante referiu que, para a organização da sala de atividades não se baseou num único modelo curricular mas sim na junção de ideias de mais do que um, pois afirma ser mais benéfico para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Deste modo, a sala de atividades era ampla, com três janelas, o que permitia entrar alguma luz natural, um tapete central, um computador fixo e colunas, uma bancada de apoio com um lavatório e ainda três mesas redondas, que serviam para as crianças lancharem e realizarem as diferentes atividades. As paredes da sala são também um fator a considerar, pelo facto de que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Estas continham várias produções das crianças, que iam sendo substituídas ao longo dos tempos por produções mais atualizadas e, como afirma Niza, deve-se utilizar “as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem [as crianças] nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (2013, p. 151). Além disso, continham um quadro de presenças, as regras do grupo, o quadro das idades das crianças, um quadro com o número total de crianças pertencentes ao grupo e um quadro das curiosidades, onde se afixava as dúvidas e curiosidades existentes para serem respondidas ao longo do tempo. Estes instrumentos “são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direito, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.26). Além disso, a sala encontra-se organizada por áreas de interesse

diferenciadas, com materiais diversificados e adequados, permitindo “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

As áreas existentes eram a “casinha”, da pintura/desenho, da garagem/construções, dos jogos e da biblioteca, onde cada uma delas tinha os materiais necessários, ao alcance das crianças, de modo que estas pudessem pegar sem terem de pedir ajuda, contribuindo assim para desenvolver a autonomia das crianças. É ainda de referir que, ao longo da PES, foi dinamizada uma nova área, a da oficina da escrita, relacionada com um projeto adotado pela instituição, o Projeto Integrado de Promoção da Literacia (PIPL), direcionada para todas as crianças, mas utilizada principalmente pelas de cinco e seis anos. A criação de um novo espaço é normal ocorrer numa sala de EPE e Oliveira-Formosinho corrobora isso afirmando que, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (2011, p.12). De referir também que, no início do segundo semestre, o espaço da sala estava organizado de um modo diferente, onde o tapete central estava encostado à parede de fundo, bem como a mesa do computador e que depois da interrupção da Páscoa esta organização modificou um pouco, passando a área do computador e do tapete para um lugar mais central na sala e a área dos jogos e a mesa de trabalho para a parede do fundo, onde recebe mais luz natural vinda das janelas. Citando Lopes da Silva et al., “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (2016, p.26).

Quanto às áreas em que as crianças demonstravam mais prazer em brincar destaca-se a da “casinha”, a das construções/garagem e ainda a da pintura, sendo que nesta última, através das atividades propostas, foi notado que as crianças preferiam pintar com as mãos ou com diferentes materiais do que com os pincéis. No que diz respeito às áreas de interesse, todas elas proporcionam diferentes aprendizagens e desenvolvimentos nas crianças, por exemplo, a área da casinha, segundo Lopes da Silva et al. (2016)

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p.52).

Neste jogo simbólico, a criança “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52), permitindo assim alargar a imaginação, criatividade e a capacidade de representação. Esta área continha um armário de bonecas, uma cama, uma cómoda, uma mesa com bancos e uma banca com um móvel onde estavam arrumados pratos, copos e comida de brincar. O armário continha disfarces, vestidos e diferentes tipos de calçado, onde as crianças podiam vestir e encarnar diferentes personagens.

Na área das construções/garagem as crianças usufruíam de vários legos, diversas peças de encaixe, carros, pista de carros e uma garagem de carros. Era notado um gosto por montar torres com as peças bem como diversas construções, estando neste ato a desenvolverem a motricidade fina e ainda a criatividade e imaginação, no sentido em que criavam diferentes produções. Já na área da pintura/desenho, existia um cavalete e uma bata impermeável para as crianças vestirem quando recorressem às tintas, lápis de cor, lápis de grafite, pastel seco de várias cores, borrachas, aguças, marcadores de cores, tintas, copos para as tintas, pincéis, várias folhas, revistas para recortes, tesouras e colas. Aqui eles podiam pintar, fazer colagens e recortes, expressando a criatividade e enriquecendo o imaginário através das produções, bem como desenvolvem a sensibilidade estética, o sentido crítico, a motricidade fina, entre outras competências.

Em todas as áreas a seleção dos materiais é relevante e deve ser rigorosa pois “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45) e a escolha destes “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Ao longo da PES, a díade levou materiais naturais e recicláveis para diferentes produções artísticas, dando oportunidade de as crianças experimentarem diferentes materiais e criarem produções artísticas. Foi decidido optar por novos materiais uma vez que um dos projetos da instituição era o “Eco Escolas” e porque foi observado que as crianças revelam alguma falta de contacto com diferentes materiais. Além disso, segundo Lopes da Silva et al., “a utilização de material reutilizável (...) bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (2016, p.26).

Passando agora para outra das dimensões do espaço educativo, refere-se então a organização do tempo educativo sendo importante referir que “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72). De acordo com Lopes da Silva et al., “o tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada” (2016, p.27) e, através das rotinas, as crianças começam a apropriar-se de noções temporais, ganhando “conhecimento do antes, do depois e do agora” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.88), dando-lhe conforto e segurança ao longo do dia. É também importante que o educador gere o tempo de modo a proporcionar à criança diferentes interações, nomeadamente “criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

A rotina diária do grupo onde ocorreu a PES, tinha início às nove da manhã, com o momento do acolhimento, sendo este “um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.74). Nesta altura cantava-se a canção dos bons dias e as crianças tinham o momento de partilhar com os amigos, a educadora e o par pedagógico as novidades que tinham para contar. “O reencontro e a comunicação permitem a partilha de experiências pessoais significativas” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.74) potenciando várias aprendizagens, nomeadamente, aprenderem a escutar os outros e a esperar pela sua vez de falar, bem como o desenvolvimento da comunicação oral e, conseqüentemente, o alargamento do léxico.

Seguido ao acolhimento ocorria uma atividade orientada, tendo esta sido planificada previamente, a partir dos interesses e necessidades das crianças. As atividades aconteciam em grande ou em pequenos grupos, ficando cada pequeno grupo ao encargo de um dos elementos da diáde ou da educadora cooperante. Passado esse tempo era o momento da higienização e, posteriormente, do lanche e do jogo espontâneo e dinamizado no espaço exterior. Na hora do lanche proporcionava-se novamente um momento de socialização, em que as crianças estavam dispostas em mesas, conversando umas com as outras enquanto lanchavam. Relativamente à hora da brincadeira no espaço livre, este é um momento de aprendizagem pois, o “brincar e ser ativo melhora as funções executivas, a linguagem, a

integração e discriminação inter e intrassensorial, o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas, etc.” (Neto, 2020, p.41). Vindos do espaço exterior, à terça e quarta-feira, as crianças tinham educação física e expressão musical, respetivamente, estando esse tempo à responsabilidade de dois professores diferentes das duas áreas. À segunda, quinta e sexta, nesse mesmo horário, as crianças tinham um momento de brincadeira livre ou então de continuidade da atividade que estavam a realizar antes de terem ido para o exterior. Já na parte da tarde, depois do almoço, o tempo dividia-se em dois momentos: numa primeira parte era novamente uma atividade orientada, sendo esta em pequenos grupos e, de seguida, era a hora de brincadeira espontânea nas diferentes áreas de interesse da sala. Uma vez mais, dar espaço à criança para brincar livremente, nas áreas que mais lhes forem apelativas, é benéfico e traz vantagens pois “o brincar é, para as crianças, um grande processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador, que lhes confere enormes possibilidades e potencialidades de desenvolvimento” (Neto, 2020, p.47).

Apesar da rotina ser planeada, esta era flexível, uma vez que “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27) e há vezes em que o que estava inicialmente planeado demora mais tempo que o previsto e prolongava-se para outros momentos. É importante que “os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Por último e não menos importante, falta referir as relações entre os diferentes intervenientes, que é também uma das dimensões da organização do ambiente educativo pois “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). No que concerne à relação criança-criança, observou-se bastantes dificuldades em saber respeitar a vez dos colegas falarem, pois queriam falar todos ao mesmo tempo, não respeitando quem estava a falar, o que pode ser associado ao facto de terem estado bastante tempo em confinamento, sem contactarem com os colegas e terem assim muitas novidades e ideias para partilharem. Existia complicações no ato de partilhar, sendo que havia algumas crianças que não gostavam de dividir os brinquedos com os outros

amigos, querendo ficar com eles o tempo todo de brincadeira, não dando oportunidade de outros o usarem. Este acontecimento pode-se justificar pelo facto de a maioria das crianças do grupo estarem na faixa etária dos três e quatro anos, sendo esta caracterizada pela fase do egocentrismo pela qual a criança ainda está a passar. É de salientar ainda que a maioria das crianças tinham dificuldade em lidar com a frustração e conviver com o outro, estando muitas vezes ligadas a conflitos, batendo nos colegas. Já sobre a relação criança-adulto, esta era diferente, sendo que as crianças respeitavam os adultos, mostravam-se recetivas a novas propostas, mesmo em relação ao par pedagógico e ouviam com atenção o que o educador, par pedagógico ou outro agente educativo dizia. Foram observados um bom ambiente e uma boa relação entre as crianças e a educadora cooperante bem como com o par pedagógico e a assistente operacional, o que facilita as aprendizagens. Além disso, “a relação que o educador estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

Passando a outro parâmetro relacionado com as interações, fala-se da interação com pais/famílias pois, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Esta comunicação entre os diferentes intervenientes foi notória, sendo que a educadora cooperante se mostrou sempre preocupada em comunicar com os pais através do *e-mail* e mensagens, enviando-lhes fotografias das produções das crianças, bem como uma comunicação entre os dois lados acerca do desenvolvimento e progressos das crianças. No decorrer da PES foi criado, pelo par pedagógico em conjunto com a educadora cooperante, uma plataforma *padlet*, onde se organizava por semanas e onde se colocou fotografias das produções das crianças, dando assim a conhecer aos familiares/pais como estavam a ser as semanas. “Os pais/famílias, (...), têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29). Por fim, falta referir a relação entre profissionais, sendo que deve de haver um trabalho em equipa entre os diferentes educadores e agentes educativos da instituição. Este trabalho foi notado na instituição onde ocorreu a PES, uma vez que todas as quartas-feiras as

educadoras reuniam-se para falar acerca da planificação da próxima semana e discutirem assuntos pertinentes e ideias que surgiam.

Terminada esta parte de descrição do contexto da EPE onde se realizou a PES, passar-se-á para a caracterização do contexto, mas direcionado para outro nível educativo, o 1º CEB.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente à organização e gestão da sala do 1º CEB onde ocorreu a PES, esta encontrava-se organizada por fileiras de mesas e cadeiras, onde as crianças sentavam-se em pares e de costas umas para as outras. Esta disposição dificulta dinâmicas de trabalho de grupo, bem como as interações e colaborações entre crianças, não permitindo que estas cooperem entre si e que tenham uma aprendizagem colaborativa. No entanto, este obstáculo foi colmatado ao longo da PES, uma vez que o par pedagógico reajustava a disposição das mesas para realizar trabalhos em grupo. O trabalho colaborativo é bastante importante pois, como nos diz Matos (2011), “a Aprendizagem Cooperativa ajuda ao desenvolvimento de atitudes cooperativas com vista quer à aquisição significativa de conteúdos científicos, quer à aquisição de competências sociais” (p. 22).

Para além disto, a sala continha uma banca, onde se encontrava um lavatório, gel das mãos e papel para limpar, o que é importante e essencial essa higienização devido aos tempos de pandemia que o país está a enfrentar. As paredes continham elementos que serviam de auxílio para as crianças, nomeadamente, cartões com os números do um ao 100 (o que ajudava nos cálculos), cartões com os números escritos por extenso, do zero ao 20 e, depois desse número, de dez em dez até ao 100 (o que auxiliava quando necessitavam de escrever os números) e ainda existiam afixadas as letras do alfabeto, tanto maiúsculas como minúsculas. Contava-se ainda com um calendário mensal, onde estavam assinalados os feriados e datas festivas bem como o aniversário de cada criança do mês respetivo, ajudando-as a terem uma perspetiva e noção de semana, mês e de conceitos como “o ontem”, “o hoje” e “o amanhã”.

Quanto aos recursos tecnológicos, estes eram escassos, existindo um computador fixo e colunas, mas havia a ausência de um projetor ou quadro interativo, o que dificultava a utilização de vídeos, jogos interativos ou qualquer outro tipo de recurso. Contudo, este obstáculo conseguiu ser ultrapassado ao longo das intervenções na PES pois o par pedagógico requisitou um projetor portátil para poder utilizar nas suas práticas. Como afirmam Oliveira e Moura (2015), “as tecnologias fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades constatadas no uso das TIC são variadas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações” (p.78).

No que concerne ao grupo-turma com o qual se trabalhou, este pertencia ao 2º ano de escolaridade e constituía-se por dez raparigas e 11 rapazes, fazendo um total de 21 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. É de destacar que destas 21 crianças, uma era diagnosticada com NAS, a criança F, e duas usufruíam de apoio pedagógico diferenciado, apelidadas de M e Y.

Referindo particularmente as três crianças que necessitavam de mais atenção, é de salientar que a criança F estava num nível menos desenvolvido comparativamente aos restantes colegas, encontrando-se na fase de reconhecimento das vogais e dos números até dez e, para além disso, detinha dificuldades na concentração, na fala e na motricidade fina. Quanto à criança M, esta tinha mais necessidades na área do Português, sendo que ainda era difícil reconhecer algumas letras e sons, nomeadamente alguns ditongos. Contudo, na área da Matemática era um aluno com facilidade e destreza no cálculo mental e na resolução de problemas. Já a criança Y, possuía bastantes dificuldades tanto na área do Português como na Matemática pois não distinguia muitas das letras nem ditongos, o que dificultava a escrita e não usufruía de agilidade nos cálculos, precisando de ajuda para realizar cálculos, mesmo os considerados mais simples.

Para além destas três crianças, o restante grupo-turma era heterogéneo no que diz respeito ao nível de conhecimentos adquiridos e de ritmo de aprendizagem e observou-se que era uma turma que não estava habituada a trabalhar e a fazer atividades em pares nem em pequenos grupos, o que complicou nas tarefas que foram propostas pelo par pedagógico. Apesar disso, essa dificuldade foi sendo colmatada com as atividades que foram propostas pelo par pedagógico ao longo das suas intervenções. Acrescentar ainda que havia

crianças com bastante dificuldade na leitura, na escrita e no cálculo mental, mas outras que demonstravam bastante destreza nestas mesmas áreas.

Era uma turma interativa, participativa e interessada, no entanto, as crianças tinham dificuldades em saber esperar pela sua vez para participar o que as fazia ficar chateadas porque queriam ser sempre elas a realizar, no quadro, as atividades propostas. Apesar de todas as necessidades e dificuldades, era uma turma que se relacionava bem entre si, bastante comunicativa e com espírito de entreajuda. Um dos componentes que foi verificado no decorrer do estágio foi o facto de as crianças que tinham mais agilidade e concluíam as atividades em primeiro lugar perguntavam se podiam ajudar o colega do lado ou outro que precisasse de ajuda e, para além disso, não desrespeitavam nem rejeitavam a criança diagnosticada com NAS, brincando todos juntos e tentando sempre ajudá-la e percebê-la.

Relativamente à rotina diária deste grupo, iniciavam as atividades às nove da manhã com a escrita da data por extenso, do dia da semana e do nome completo, dando-se de seguida início às atividades propostas para o dia. Tinham como hábito lavar as mãos antes e depois da hora do intervalo e da hora do almoço e ainda executavam a atividade “número do dia”, todos os dias, na meia hora final para acabar as aulas.

Por último, mas não menos importante, interessa referir brevemente alguns aspetos relacionados com a interação entre a docente cooperante e o par pedagógico e as crianças bem como a relação entre as estagiárias e o grupo turma. Foi possível observar-se e perceber-se um ambiente agradável e favorável à aprendizagem, existindo uma relação de empatia entre todos e de colaboração. Como afirmam Mello e Rubio (2013), “o afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado” (p.8). É de salientar o trabalho que era realizado com a turma não era limitado apenas à transmissão de conhecimento, mas sim, focado nos alunos e na preocupação se estes estavam a compreender os conteúdos, dando-lhes apoio e confiança, encorajando-os sempre que eles demonstravam dificuldades. Um dos conhecimentos que foi sendo solidificado ao longo da PES prende-se com o facto de que “a escola não serve para instruir, mas para educar. Serve para construirmos pessoas melhores!” (Sá, 2015, p.95) e que “ensinar é uma especificidade humana, não é transferir

conhecimento, e exige a participação de todos os segmentos envolvidos” (Mello & Rubio, 2013, p.9).

Terminada a caracterização do contexto, passar-se-á à breve explanação e descrição da metodologia que serviu de base para todas as ações que foram planeadas e postas em prática pelo par pedagógico, a metodologia de investigação-ação.

2.4. A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer da PES foi utilizada uma metodologia de investigação-ação (I.A), sendo esta uma “estratégia de formação de professores [que] tem vindo a ser cada vez mais posta em prática, por se reconhecer as suas potencialidades no desenvolvimento de competências investigativas e, por isso, no desenvolvimento da autonomia profissional do educador ou professor” (Ribeiro, 2003, p.1885). Como o próprio nome indica, a metodologia I.A pretende “responder ao desafio que este binómio [Investigação-Ação] coloca – o de simultaneamente agir e investigar” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.18) e, como indica Oliveira-Formosinho (2016), “o desafio da investigação-ação é claro: transformar é o único meio de servir melhor” (p.18), ou seja, cabe aos educadores e professores transformar as suas práticas/ações para melhorarem profissionalmente e, conseqüentemente, proporcionarem um melhor ensino às crianças. É ainda de salientar que um professor ou educador investigador “habitualmente não trabalha sozinho; faz geralmente parte de um grupo de investigação/formação, é acompanhado por um supervisor ou coordenador de projecto, faz parte de uma equipa pedagógica que visa inovar as práticas, etc.” (Vieira & Moreira, 2011, p.58). Esta afirmação indica-nos que esta metodologia implica que professores e educadores trabalhem colaborativamente com outros intervenientes e agentes educativos, de modo que todos participem e contribuam para as mudanças necessárias.

Existem várias características a referir acerca desta metodologia nomeadamente, “o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p.362). Outra das características a referir é que “na i.a. assumem-se as pessoas participantes como sujeitos

que se auto-analisam e com os quais se estabelece uma colaboração” e ainda, nesta metodologia “há a construção de planos de intervenção que viabilizem a prossecução dos objectivos desejados, definem-se conjecturas e criam-se situações favoráveis para a aprendizagem e a mudança de comportamento” (Marques & Sarmiento, 2007, p.92).

A I.A pode ser descrita “como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360). Importa salientar que “por ciclo de espiral pode entender-se um conjunto de fases ou etapas de trabalho que, em espiral, se projecta para novos ciclos” (Marques & Sarmiento, 2007, p.93). Essas etapas passam por “planificação-ação-observação-reflexão” (Ribeiro, 2003, p.1885) e não se pode dizer que estas são fases individuais e que seguem uma sequência fechada porque todas acabam por se interligar, por exemplo, a observação e a reflexão devem de estar presentes na fase da ação, pois é necessário observar-se a ação e refletir-se no momento da mesma e, por sua vez, a reflexão deve também estar presente na hora de planificar, pois é a refletir que se constrói uma planificação adequada às necessidades e características das crianças.

Abordando cada uma das fases de uma maneira geral, realça-se que a observação deve ser uma das primeiras etapas a considerar, uma vez que, é através desta que se irá refletir para planificar e posteriormente colocar em ação. Segundo Marques e Sarmiento (2007), a “observação é feita na perspectiva da sua interpretação [da realidade] tendo como referência a compreensão do passado e a concepção de um futuro desejável” (p.92). Articulando com o que foi concretizado durante PES, tanto na EPE como no 1º CEB, a observação foi central em ambos os contextos, sendo esta a base para as planificações, tendo as propostas de atividades ido ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Para concretizar essa observação foram usadas as notas de campo, criando um diário de bordo, onde eram anotadas as observações e reflexões que se fazia durante e após a ação.

No que concerne à reflexão, pode-se considerar que é uma das etapas mais importantes e que está presente em todas as fases da I.A., dividindo-se por diferentes momentos, nomeadamente a reflexão antes da ação, “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção” (1983, Schön, citado por Coutinho et al., 2009, p.358). Relativamente ao primeiro momento, a reflexão antes da ação, este diz

respeito à parte de observação e registros para depois refletir acerca dos mesmos, de modo a planificar a ação partindo dos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças. “A reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e vai reformulando, ajustando-se assim a situações novas que vão surgindo”. Ao longo da PES foram várias as situações de imprevistos em que foi necessário haver um momento de reflexão na ação, por parte do par pedagógico, para se dar um novo rumo ao que estava planificado. “A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente”, ou seja, refletir sobre o que ocorreu na ação e

analisar os aspetos positivos e negativos. O par pedagógico e a educadora/professora cooperante tinham por hábito realizar um momento de conversa, nos momentos de pausa, onde se discutia os pontos fortes e a melhorar nas atividades realizadas. O último momento,

a “reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (1987, Schön, citado por Amaral et al., 1995, p.97). Como afirmou Júnior (2010) “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (p.581). É possível então afirmar-se que, “é através do exercício da observação e reflexão sistemáticas da ação [que se constrói] significados que promovem alterações de concepções e de práticas” (Ribeiro, 2020, pp.39-40), ou seja, deve haver uma observação sistemática e uma reflexão acerca da mesma de modo a melhorar as práticas. Assim, a partir da observação e conseqüentemente da reflexão, resulta uma planificação e, posteriormente, a ação, ou seja, colocar em prática o que foi planificado.

No que diz respeito à planificação, este conceito “está ligado à ideia de previsão” e, fala-se em “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64). No âmbito da PES, quer na EPE quer no 1º CEB, foram usados dois modelos de planificação diferentes, que ajudaram a orientar todas as atividades e projetos postos em ação. A planificação do 1º CEB devia de conter uma breve contextualização e os objetivos das propostas de atividades, um mapa de articulação, onde se tinha de colocar a temática central e colocar a relação dessa com as diferentes áreas de conteúdo presentes nas aprendizagens essenciais e nas metas curriculares. De seguida, tinha uma tabela onde se

devia de referir o tempo previsto para cada uma das propostas de atividades, outra para a descrição da atividade e, por último, a coluna onde se colocava os recursos necessários para cada parte. Na parte de baixo havia uma secção para mencionar o tipo de avaliação que se ia realizar bem o modo da mesma.

A planificação utilizada na EPE era ligeiramente diferente, onde se tinha de colocar na mesma os objetivos das propostas de atividades, mas, em termos de estrutura, mudava um pouco em vários aspetos. Numa coluna identificavam-se as necessidades e interesses das crianças bem como as aprendizagens evidenciadas por estas, referindo-se a inicial do nome de cada uma, para a identificação destas por cada um dos tópicos. A partir dessa identificação definiam-se os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem que eram operacionalizados por um conjunto de propostas de atividades ao longo da semana e enquadrados nas decisões pedagógicas: áreas/domínios de conteúdo, organização do espaço, dos materiais e do grupo. Terminava com os responsáveis pela dinamização das propostas.

É de referir que o tempo definido para cada uma das propostas pedagógicas não era rigoroso, podendo despende de mais ou menos tempo consoante o ritmo e a predisposição das crianças. Na EPE, a rotina tem de ser flexível e não se pode prever de forma certa o tempo que se irá precisar, apenas se faz uma pequena previsão.

Depois de descritas brevemente as diferentes etapas de uma metodologia de investigação-ação e o modo como foram desenvolvidas na PES, falta mencionar quais as estratégias que um professor/educador deve adotar para ajudar a registar as conclusões das observações para posteriormente refletir sobre as mesmas. Para esse efeito existe, “o diário de formação; narrativas individuais e colaborativas sobre a prática; reunião de planificação semanal (...)” entre muitas outras (Ribeiro, 2020, p.38).

O diário de formação foi visto como uma grande ajuda à reflexão ao longo da PES, no sentido em que servia para anotar as observações e reflexões que foram sendo realizadas ao longo do dia, de modo que mais tarde sejam recordadas e devidamente refletidas. Foi também através das anotações no diário de formação que se percebia os interesses e necessidades das crianças, bem como as aprendizagens ocorridas, auxiliando na realização das planificações. “Pode-se assim inferir que o diário de formação foi um instrumento ao serviço da investigação sobre práticas, contribuindo para o exercício reflexivo mais

contextualizado, com vista a responder às singularidades da prática docente” (Ribeiro, 2020, p.43). As duas narrativas individuais, realizadas no início da PES em cada um dos ciclos educativos, serviu também, uma vez mais, como momento de reflexão individual, contribuindo para o aperfeiçoamento da capacidade de reflexão, elemento característico que um docente deve de deter.

No que concerne às narrativas colaborativas, são também esses momentos de reflexão, mas de forma colaborativa, entre o par pedagógico e o educador/professor cooperante. Estes momentos serviam para se analisar e refletir acerca de uma atividade ou parte de atividade que tinha sido realizada, de modo a perceber o que correu bem ou menos bem e qual o envolvimento das crianças. A estrutura era em forma de tabela, existindo uma coluna para o elemento do par pedagógico que ia descrever e analisar a sua atividade, uma outra coluna para o outro elemento do par pedagógico falar acerca do que observou e refletiu acerca dessa atividade e, por último, uma coluna para a educadora/professora cooperante refletir também acerca do que observou e da postura do elemento do par pedagógico em causa. É de salientar que, educadores e professores devem de trabalhar colaborativamente com outros, partilhando saberes enriquecendo os conhecimentos de todos. Assim, as narrativas colaborativas apresentam-se “como um processo privilegiado de construção de conhecimento, pela auto e hétero formação profissional, quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria das práticas educativas, e pelo envolvimento num exame crítico dos contextos sociais alargados da educação” (Ribeiro, 2020, p.44).

Além das estratégias mencionadas anteriormente, existia ainda, de quinze em quinze dias, um seminário direcionado para a PES, onde todos os pares pedagógicos participavam, contando as aprendizagens e acontecimentos ocorridos na prática, para serem refletidos e analisados em conjunto. Como refere Ribeiro (2020), “o Seminário da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um espaço que tem como objetivo problematizar as questões emergentes do contexto da prática, visando a promoção de competências de auto e hétero formação” (p.39).

Feito este enquadramento à metodologia de investigação-ação que foi importante e utilizado durante toda a PES, passar-se-á, de seguida, à descrição e reflexão acerca de algumas das atividades planificadas e propostas.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No decorrer de toda a PES foram pensadas, planejadas e concretizadas várias atividades, tanto em par pedagógico como de forma individual. Estes planos de ação foram baseados na observação e reflexão, sendo estas duas partes integrantes da metodologia investigação-ação já abordada no capítulo anterior. Esta observação e posterior reflexão acerca do observado permitiu que as ações partissem da identificação das necessidades, interesses e dificuldades das crianças, englobando estratégias e materiais diversificados bem como uma articulação entre áreas curriculares e a diferenciação pedagógica. Para que este capítulo esteja organizado de uma forma simples e de rápida compreensão, encontra-se estruturado em dois subcapítulos: o primeiro é destinado às práticas pedagógicas desenvolvidas na EPE e o segundo direcionado para as propostas pedagógicas desenvolvidas no 1º CEB.

3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este primeiro subcapítulo destina-se à descrição e análise das propostas pedagógicas realizadas na EPE ao longo da PES. Assim, irão ser referidas algumas das atividades que foram realizadas no âmbito do projeto desenvolvido entre o par pedagógico e o grupo de crianças, atividades complementares a esse mesmo projeto e, por fim, irá ser explanada a dinamização que foi concretizada no espaço exterior pelo núcleo de estagiárias da instituição.

Nas primeiras semanas da PES, num momento de brincadeira espontânea no exterior, houve uma borboleta que chamou a atenção de um grupo de crianças, que quiseram ir lá ver, tocar e pegar. O par pedagógico observou com atenção o entusiasmo que aquele inseto proporcionou aquelas crianças e houve uma altura em que a criança To. perguntou a um dos elementos do par pedagógico “Podemos dar comida?” e demonstrou

querer dar-lhe ervas. Perante isto, respondeu-se que não se podia dar-lhe de comida pois as borboletas não comiam erva nem outro tipo de alimento que fosse possível dar.

Após este momento, o par pedagógico refletiu sobre o assunto e, em conjunto com as crianças, decidiu-se desenvolver um projeto relacionado com as borboletas, respeitando as diferentes fases da metodologia de projeto, abordadas no capítulo 1. Estava assim completa a primeira fase do projeto, ou seja, o que deu origem ao projeto, a identificação de um interesse de algumas crianças do grupo. Deste modo conversou-se com as crianças acerca do momento que se tinha passado no espaço exterior, averiguou-se que interesses estas tinham acerca do assunto, o que gostariam de saber e como, realizando-se um mapa conceptual para se registar todas as ideias.

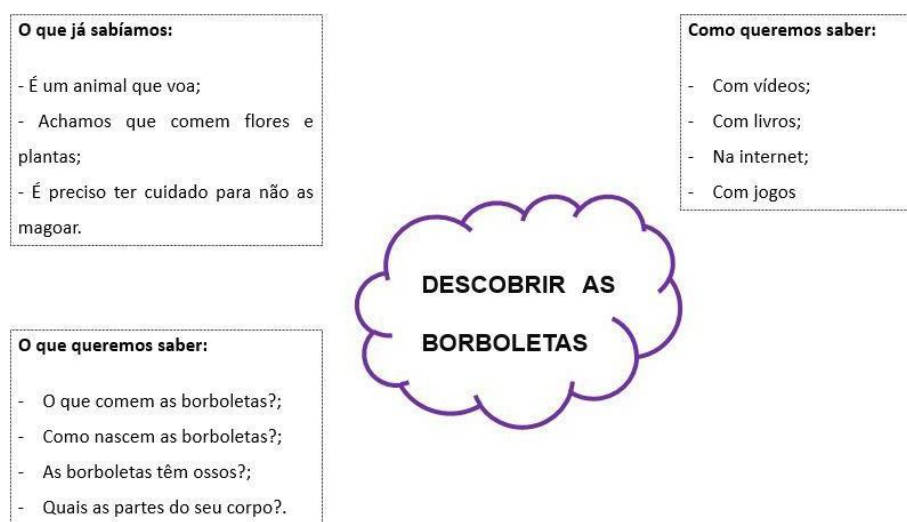


Figura 1 – Mapa conceptual pensado e realizado com as crianças do grupo

Para o realizar, o par pedagógico foi fazendo perguntas orientadoras, nomeadamente, “Então, o que é vocês já sabem sobre a borboleta?” e “Gostariam de saber mais coisas? O que gostavam de saber?”. Foi dado tempo às crianças se exprimirem e falarem e todas foram escutadas com atenção e as suas opiniões tidas em conta. Realizado o mapa e estando as ideias anotadas, pensou-se num nome para dar ao projeto, o que as crianças sugeriam “Descobrir as Borboletas”, escrevendo-se o nome no centro da folha (onde se tinha deixado um espaço).

Estando a segunda fase do projeto em andamento, o par pedagógico pensou em várias atividades que interligassem as ideias das crianças de como queriam descobrir com as curiosidades, tendo sido realizadas diversas propostas pedagógicas nesse sentido. Com o desenvolvimento das atividades foram surgindo novas ideias para atividades que se interligassem com o projeto.

Para apresentar neste subcapítulo foram escolhidas, entre todas as atividades, duas relacionadas diretamente com o projeto e uma que se interliga e faz parte de uma ramificação que este foi sofrendo ao longo da PES. A primeira atividade que será apresentada foi realizada no dia três de maio, da parte da tarde, sendo uma atividade que não surgiu diretamente dos interesses das crianças, mas sim de uma necessidade do grupo, que foi observada na atividade realizada na semana de 19 a 23 de abril, de observação das borboletas à lupa, que o outro elemento do par pedagógico vai referir no seu relatório.

No momento em que as crianças observavam as borboletas, conversava-se com elas acerca deste inseto e para reparem nas cores das suas asas e na estrutura do seu corpo. Nessa conversa, começou a perceber-se que havia crianças que não sabiam onde estavam as asas e, quando questionadas acerca de onde as mesmas se encontravam, muitas apontavam para as antenas ou outra parte que não a que se pretendia. Destaca-se aqui a importância de um educador saber observar e refletir em vários momentos, sendo estes dois elementos fases da metodologia de I.A, que já foi abordada no capítulo um e dois do presente relatório. Perante isto, o par pedagógico, juntamente com a educadora cooperante, refletiu acerca desta necessidade e dificuldade e decidiu propor às crianças uma atividade que ajudasse a colmatar isso.

Para isso escolheu-se duas imagens de duas borboletas em posições diferentes, em que numa se via uma borboleta com as asas abertas e noutra a perspectiva da borboleta a alimentar-se numa flor. Com essas imagens fez-se um puzzle, através de um site "*I'm a puzzle*", imprimiu-se a cores e encadernou-se, de modo a ficarem mais resistentes para que não se estragasse quando as crianças os fossem fazer bem como para ser mais fácil de desinfetar. Além disso, o par pedagógico criou também uns cartões, com os nomes das partes constituintes e a sua função, para se fazer correspondência entre as imagens e os cartões.

Estando todos os materiais necessários para a atividade, deu-se então início à mesma, começando com o desafio de terem de construir o *puzzle* para saberem do que se tratava e que imagens é que representavam. É de salientar que a atividade ocorreu com as crianças que quiseram e que demonstraram interesse e vontade de a realizar, estando aberta a possibilidade de se juntarem mais elementos ou até mesmo irem saindo à medida que não quisessem ficar lá mais tempo.

Ao longo da realização desta atividade foi observado grande interesse e entusiasmo por parte das crianças, queriam saber que imagens estavam no *puzzle* e o que é que íamos fazer a seguir. Foi também bem visível o facto de a maioria das crianças do grupo ainda se encontrarem na fase do egocentrismo, nomeadamente no momento em que era para construir o *puzzle*, a primeira reação foi começarem a pegar nas peças, a separarem para cada uma e inclusivamente diziam “estas peças são minhas, tu tens essas”.

Foi assim necessário que o elemento do par pedagógico interviesse, explicando que as peças tinham de se juntar para obterem um resultado final (ou seja, para formarem a imagem do *puzzle*) e que só colaborando uns com os outros e partilhando as peças é que iam conseguir responder ao desafio. Apesar disso, as crianças ainda tiveram dificuldade em partilhar as peças, mas, à medida que iam tentando encaixar as peças que tinham para elas umas com as outras e viam que não conseguiam desenvolver nada, foram elas próprias partilhando com os colegas e acabaram por fazer o *puzzle* no centro da mesa.

Nesta situação foram visíveis as aprendizagens que as crianças realizaram e o quão enriquecedor foi, uma vez que desenvolveram a capacidade de partilha, de comunicação, o raciocínio e o pensamento, a motricidade fina na delicadeza e precisão que tinham de ter para encaixar as peças, a concentração, entre outras. É de notar que, se o elemento do par pedagógico tivesse continuado a insistir que deviam de partilhar as peças e ter forçado isso a acontecer, as crianças iam acabar por partilhar porque estavam a ser obrigadas, mas, num outro momento que tivessem numa situação igual, provavelmente iam fazer exatamente o mesmo porque não tinham percebido o porquê de não puderem ficar cada uma com duas ou três peças do *puzzle*.

Depois dos *puzzles* construídos e colados numa cartolina como suporte, chegou a altura de fazer a correspondência entre as diferentes partes constituintes daborboleta e os cartões com os nomes e respetiva função. Para isso, o par pedagógico

começou por ler todos os cartões que tinham as diferentes partes da borboleta e ia perguntando, por exemplo “onde são as asas?” ou “as antenas, sabem onde são?”. Neste processo as crianças mostraram alguma dificuldade em localizar as partes do corpo, como já se tinha observado antes, mas, mesmo assim foram sempre incentivadas a tentar e o elemento do par pedagógico ajudava, dando pistas como “as asas servem para elas voarem, onde acham que são?” e assim foi resultando melhor.

Com uma caneta de acetato uma das crianças fazia uma seta, desde a parte do corpo até a uma parte da cartolina e colava-se os cartões com o nome e a respetiva função. Por último, foram colocar os cartazes afixados na parede do corredor, para que outras crianças das outras salas vissem as descobertas deles e que também elas ficassem a conhecer.

Ao longo de toda a atividade foi observada a envolvimento das crianças, mostrando-se sempre dispostas a aprender e a descobrir mais e demonstrando quererem saber o nome das partes e as funções, inclusive, acharam muita graça ao nome da parte que a borboleta que serve para se alimentar do pólen, que tem o nome de probóscide. Elas gostaram do nome, acharam-no diferente e estavam sempre a perguntar “como é que se diz?” e, embora tivessem dificuldade em dizê-lo gostavam de o fazer. Uma das crianças, a T. foi ter com a educadora cooperante e disse-lhe “olha, estivemos a ver a próscide da borboleta, serve para elas comerem as flores” e ficou toda orgulhosa de ter contado aquela novidade, demonstrando a nova palavra que tinha aprendido, aumentando assim o seu vocabulário e conhecimento acerca um inseto da natureza.

Relativamente a pontos a modificar nesta proposta pedagógica e, depois de o par pedagógico ter refletido após ação, chegou-se à conclusão que os cartões com os nomes das partes constituintes e com as funções podiam ter uma imagem ilustrativa, por exemplo, o cartão que dizia “olhos”, podia ter a imagem de uns a ilustrar ou o “asas” podia ter umas, de que desse mais autonomia à criança no sentido em que não precisavam que lhe lessem os papéis porque com a imagem iam conseguir identificar e apontar para o sítio correto na imagem.

Além disso, também pensou que poderiam ter feito diferente e terem deixado ser as crianças a pesquisarem quais as diferentes partes constituintes de uma borboleta e depois fazer-se uma espécie de apresentação sobre isso. Até mesmo pedir às famílias, que sempre

se mostraram disponíveis quando solicitadas, que fizessem a pesquisa em casa com as crianças e que depois fossem elas a apresentar aos colegas o que tinham descoberto. Talvez fosse mais enriquecedor do que foi, porque tinha-se dado um papel ainda mais ativo às crianças e dava-se uma função, para elas se sentirem como investigadoras.

A segunda atividade que irá ser descrita e analisada neste relatório foi dinamizada também na semana de três a sete de maio, particularmente no dia quatro, quarta-feira, da parte da tarde. Esta foi uma proposta para complementar uma outra atividade que já tinha sido realizada com o grupo, relacionada com o ciclo de vida do inseto em estudo, curiosidade que as crianças gostavam de ver desvendada.

O par pedagógico refletiu em conjunto, uma vez mais, com a educadora cooperante, acerca de abordar este assunto através da tecnologia, nomeadamente os robôs *Bee-bot* que a instituição tinha adquirido recentemente. O grupo de crianças com que o par pedagógico trabalhou tinha a particularidade de querer experimentar tudo e a necessidade de ser bastante ativo na atividade e, por isso, era necessário pensar em recursos diferentes do que eles estavam habituados.

Esta atividade com a *bee-bot* desenvolveu-se em três momentos distintos, o primeiro diz respeito à atividade número 15 da mesma planificação e no mesmo dia, ocorrida na parte da manhã. Com um pequeno grupo de cinco elementos de cada vez, o par pedagógico dirigiu-se ao exterior, onde estava desenhado no chão, com giz, um quadriculado semelhante a um tapete usado na *bee-bot* e ainda cartões com setas com as diferentes direções (esquerda, direita, avançar, recuar). Uma criança, à vez, colocava-se num dos quadrados e as restantes quatro tinham de, com a ajuda do par pedagógico, das indicações corretas para a criança se movimentar pelas quadriculas de modo a chegar a uma outra, como se pode observar na figura abaixo.



Figura 2 – crianças a realizarem a atividade no espaço exterior.

O objetivo era as crianças familiarizarem-se com as diferentes indicações, o que representava cada seta e como andar entre as quadriculas, uma vez que na parte da tarde iam usar os robôs que teriam funções idênticas e assim seria mais fácil assimilarem. Era importante também tentar fazer com que as crianças compreendessem a questão das setas “virar à direita” e “virar à esquerda” uma vez que essas indicações fazia com que o robô apenas vira-se e não avançasse e, o que foi observado, principalmente nas crianças de faixa etária mais baixa, é que quando se dava a indicação de virar à esquerda ou à direita, a criança virava e andava para a frente.

As crianças demonstraram entusiasmo na atividade e espírito de colaboração, estando a desenvolver competências como conceitos matemáticos, nomeadamente a lateralidade, a noção espacial e a contagem (no sentido em que tinham de dizer quantos passos para a frente ou para trás tinham de dar), a comunicação oral, a capacidade de colaboração (uma vez que eram as crianças que tinham de se ajudar umas às outras nas direções que tinham de realizar), entre outros aspetos.

O segundo momento ocorreu na segunda parte da manhã e já com recurso às *bee- bot* e a dois tapetes que também puderam ser requisitados, onde as crianças exploraram livremente o robô para associar os conhecimentos que tinham adquirido anteriormente e entenderem como funcionava. Para isso, a educadora cooperante deu a ideia de colocar os tapetes do robô no centro da sala e as crianças sentadas em cadeiras à volta.

O elemento do par pedagógico começou por mostrar a *bee bot* ao grupo e demonstrar como funcionavam os botões e como fazer para colocar o funciona. De seguida, quatro crianças de cada vez (duas para um tapete, outras duas para outro), ficando um elemento do par pedagógico responsável por duas, foram experimentar o robô. Os tapetes requisitados dividam-se em diferentes quadriculas com o tamanho certo e adequado aos robôs e cada um tinha desenhado imagens de animais ou personagens, que serviam como guia para orientar as crianças, como se pode observar na figura em baixo representada.

realizaram anteriormente, também relacionadas com a temática do ciclo de vida deste inseto. De seguida, o elemento do par pedagógico colocou apenas uma das imagens numa das quadriculas do tapete e as crianças tinham de dar indicações simples para que o robô lá chegasse.

Após isso, aumentou-se o nível de complexidade e colocou-se as quatro imagens e o desafio era que o robô passasse por todas as fases do ciclo de vida, por ordem. Este aumento de complexidade foi respondido pela maioria das crianças, algumas com mais dificuldade, enganando-se em questões de lateralidade mas, ajudados pelo par pedagógico, conseguiam perceber o erro e no percurso seguinte já melhoravam. Foram observadas particularidades em algumas crianças, por exemplo, na criança D., de quatro anos, sempre que se enganava numa indicação dizia *“oh, enganei-me, vou voltar ao início”* e nunca desistiu do desafio. Outro acontecimento observado foi com duas crianças a T. e o A., ambas com seis anos, que queriam sempre fazer mais e mais complexo, gostando de desafios maiores, inclusive T., depois de vários percursos que o elemento do par pedagógico pensou para ele solucionar com a *bee bot*, a criança pediu ao elemento do par pedagógico *“podias fazer um mais complicado agora”* e até mais à frente propôs ao elemento do par pedagógico: *“olha, agora eu vou pôr as imagens em outros quadrados e vais tu tentar resolver o meu desafio pode ser?”*. Já a criança A. também ficou bastante tempo em volta da *bee bot*, a querer resolver mais desafios e simplesmente a experimentar os botões e a fazer percursos que ele quisesse, ficando também a observar a criança T. quando foi a vez dela.

Com esta atividade foi possível perceber que o grupo conhecia o ciclo de vida da borboleta, cumprindo um dos objetivos desta proposta pedagógica e que, principalmente os mais velhos, tinham um pensamento computacional já consistente e perceberam rapidamente como funcionar com o robô e a sua lógica. Todos demonstraram interesse e curiosidade por aquele recurso novo e inovador para eles, uma vez que nunca tinham experimentado e era algo fora do comum, do que estavam habituados. Além disso, com o recurso às TIC e com os robôs trabalhou-se conceitos matemáticos de uma forma mais prazerosa e divertida, como a lateralidade, a noção espacial, a contagem, a capacidade de raciocínio, mas também se desenvolveu a comunicação oral, a atenção e a concentração.

Destaca-se assim a importância de utilizar diferentes estratégias para se realizar atividades mais dinâmicas e ativas, de modo a proporcionar às crianças momentos lúdicos e de aprendizagem, tal como já foi mencionado no capítulo um do presente relatório.

Relativamente à terceira e última atividade do projeto que irá ser analisada no presente relatório, esta partiu de uma curiosidade das crianças, tendo sido interligada com o projeto das borboletas que estava a ser desenvolvido e foi realizada na semana de 10 a 14 de maio. Numa atividade integrada no Projeto Integrado de Promoção da Literacia (PIPL), dinamizada pela educadora cooperante, houve um momento em que esta estava a dar exemplos de palavras começadas pela vogal “o” e mencionou “osso”. Nesse momento, a criança To. perguntou: “O que é um osso?” ao qual outra criança, a T, respondeu “é o que temos dentro de nós” e de seguida a educadora ajudou a responder. No entanto, houve ainda uma outra questão, realizada pela M.P, que foi, “mas todos nós temos ossos?” e, apesar de a resposta ter sido dada no momento, o par pedagógico ficou a refletir sobre aquilo e a pensar numa maneira de explorar aquele assunto e de interligar com o projeto, levando para os animais.

Foi então que, juntamente com a educadora cooperante, pensou-se numa atividade para abordar aquela temática e relacionar com os animais vertebrados e invertebrados, referindo a estrutura da borboleta, inseto que estava a ser estudado no projeto da sala. É de referir que, antes de se abordar os conceitos de vertebrado e invertebrado o par pedagógico, para dar resposta à questão da criança acerca do que era um osso, utilizou um esqueleto humano que existia na instituição para levar para a sala do grupo e explorar com as crianças. Com isto, a intenção era mostrar que os ossos são a estrutura do nosso corpo e que nos ajudam a manter de pé e a movimentar-nos fazendo, a partir daqui a relação com os animais. Foi colocada a questão “E os animais? Será que eles têm ossos?” e deixou-se as crianças responderem acerca do que pensavam sobre a questão e de todas as respostas interessantes ouvia-se umas que eram “eu acho que eles têm, mas só alguns” e outras como “têm de ter se não, como é que conseguem andar?”.

Posta esta introdução, o par pedagógico questionou as crianças acerca do interesse em descobrir mais sobre este assunto ao qual a resposta foi positiva e, desse modo, foi colocado um vídeo sobre a temática dos animais vertebrados e invertebrados, que explicava o que queria dizer aqueles conceitos e dava alguns exemplos de animais. As crianças

escutaram com muita atenção e, no final do vídeo a maioria das crianças pediram “Coloca novamente, quero ver outra vez”.

Uma outra atividade pensada e realizada que explorasse com as crianças esta temática foi no âmbito de educação física, sendo essa uma área que se tinha observado ser do interesse daquele grupo de crianças. Além disso, esta é uma área que permite “à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força flexibilidade, velocidade e destreza geral” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.44). Proporciona também outras aprendizagens como “aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.44).

Para a realização da atividade motora, o par pedagógico precisou de imagens de animais, dois arcos de cores diferentes e seis cones (o material de educação física estava disponível na instituição). De referir que, uma vez mais, ocorreu em pequenos grupos, em simultâneo com o jogo espontâneo nas áreas de interesse da sala, sendo que, à vez, duas equipas de quatro elementos cada dirigiram-se para a sala de prolongamento com o par pedagógico. Já nesta sala, as equipas colocaram-se em duas filas diferentes e foram explicadas as regras do jogo e exploradas as diferentes imagens dos animais, para que se familiarizassem com as mesmas.

Posto isto, o objetivo era um elemento de cada grupo, ao mesmo tempo, ir a saltar só com um pé até às imagens dos animais, escolher uma e ir a saltar com os dois pés até ao arco correspondente, conforme fosse um animal com ossos (vertebrado) ou sem ossos (invertebrado). Colocando a imagem no arco que achava o correto, voltava para a sua equipa e ia o elemento seguinte fazer exatamente o mesmo percurso. Por fim, todos se reuniam em volta dos arcos e discutia-se se as imagens estavam no sítio correto ou não, e o porquê.

Esta atividade não chegou a ser dinamizada com todas as crianças do grande grupo, mas, uma vez mais, foi sentido o interesse, tendo sido adquiridos conhecimentos de uma forma criativa e desenvolvendo aspetos como a motricidade grossa, nomeadamente conteúdos de deslocações e equilíbrios. Foi observado, nas crianças de faixa etária mais nova (as de três e quatro anos), maior dificuldade em saltar com um só pé, contudo, foi

interessante observar o empenho delas em tentarem fazer e não desistirem, acabando por fazer o percurso normalmente.

Foi também notável os conhecimentos que as crianças tinham já adquirido anteriormente relativamente a este tema, uma vez que quando se perguntava, “então, o que quer dizer que os animais são vertebráveis?”, a maioria sabia e respondia, “são os que têm ossos” e, umas das respostas interessantes foi dada por uma criança de cinco anos, a D.:são os que têm um esqueleto como nós . As crianças de faixa etária mais nova (de três e quatro anos) apesar de ainda não se terem apropriado da forma de dizer as palavras e terem dificuldades nesse sentido, sabiam dizer que existiam animais com ossos e sem ossos, sabendo a diferença entre eles.

Para além das propostas pedagógicas aqui descritas e analisadas, o par pedagógico realizou outras atividades diversificadas, como teatro de sombras, danças, pinturas, colagens, desenho, entre muitas outras integradas na área de educação artística e relacionadas com outros domínios das OCEPE.

Como forma de resumo de todo o projeto e das atividades que se tinham realizado no âmbito deste, realizou-se um esquema mental com todas as atividades desenvolvidas. Para além disso, foram ainda realizadas outras atividades diferentes que, apesar de não se interligarem nem relacionarem de alguma maneira com o projeto, foram baseadas na observação realizada ao grupo, indo ao encontro dos interesses, necessidades e aprendizagens do mesmo.

Paralelamente às atividades que foram sendo desenvolvidas com o grupo de crianças, existiu um trabalho colaborativo entre os pares pedagógicos da EPE, para a dinamização do espaço exterior da instituição.

Foi lançado pela orientadora de estágio o desafio de, em conjunto, pensarmos numa ideia de dinamizar aquele espaço, para que as crianças pudessem usufruir nos momentos em que tinham a possibilidade de irem brincar para o exterior. Para dar resposta a este desafio, foi realizada uma reflexão entre as seis estagiárias e percebeu-se que um gosto em comum às crianças de todas as salas, era o de poderem mexer e contactar com a terra, a areia e tudo o que desse para elas explorarem sensorialmente e, assim, nasceu a ideia da construção de uma caixa de areia.

Para a realização deste projeto, o grupo de estagiárias conversou com a coordenadora da instituição, para saber se era possível ou não a realização desta ideia e qual local mais adequado para a construção e, depois da confirmação que se podia avançar com a proposta, foi pensada uma possível estrutura e os materiais que iam ser necessários para se dar início. É de referir que, com a ajuda de todos os pares pedagógicos da EPE, da coordenadora da instituição e de outros elementos educativos, foi possível arranjar todos os materiais necessários e dar início à construção da caixa de areia.

Em primeiro lugar, foi pensado construir uma estrutura em madeira, que delimitasse o espaço e que depois fosse só preencher com areia, mas, após se refletir melhor sobre a questão, percebeu-se que talvez não fosse o mais adequado nem eficaz para se realizar naquele espaço. Passou-se então à ideia de usarmos um outro tipo de material, pneus, que ajudassem a delimitar o espaço e ainda um plástico do género de lona, impermeável, para colocar no fundo para a areia não se misturar com a terra e também para tapar e proteger a areia depois de se usar a caixa.

O segundo passo foi arranjar os materiais e, em conversa com uma das assistentes operacionais de uma das salas de EPE, conseguiu-se um contacto para os pneus, ficando combinado que os iriam levar à escola no final do dia. De seguida, e já tendo os pneus, passou-se à pintura dos mesmos, de modo a ficarem mais apelativos e criativos. Para isso, cada par pedagógico ficou encarregue de dois pneus e pediu às crianças do seu grupo que os pintassem, de modo que dessem o seu contributo e que depois vissem as suas produções no resultado final da caixa de areia, sentindo assim que colaboraram para a construção da mesma.

Sobre isto, importa referir que, duas das salas não tinham nenhum par pedagógico, mas, no entanto, não fazia sentido que ficassem excluídos desta tarefa, uma vez que a caixa de areia ia ser para todas as crianças. Por esse motivo, entrou-se em contacto com as respetivas educadoras dessas salas, fazendo o convite para também elas participarem na pintura de dois pneus, o que foi bem aceite e concretizável.

Relativamente à escavação da terra e o processo de encher com a areia, existiu a ajuda da Junta de Freguesia que, contactada pela coordenadora da instituição, disponibilizou-se para ajudar nesse processo, uma vez que era algo que necessitava de mais apoio. Além disso, todos os pares pedagógicos levaram tachos, colheres de plástico e

colheres de pau, baldes de praia e outros utensílios e objetos que já não precisavam e foram colocados dentro de uma caixa para que as crianças os explorassem no momento de brincadeira com a areia. Ao contactarem com a areia e com os diferentes objetos que os pares pedagógicos proporcionaram, as crianças “levam a cabo múltiplas atividades estimulantes como: encher, esvaziar, moldar, escavar, alisar e além de todas estas ações podem ainda brincar ao faz-de-conta” (Barbosa, 2014, p.12).

Por fim, estando tudo pronto e preparado, como se pode observar na figura abaixo, era necessário fazer-se então a inauguração daquele novo espaço no exterior, estando pensado para ocorrer no dia 1 de junho, Dia Mundial da Criança.



Figura 4 – caixa de areia dinamizada pelos pares pedagógicos da instituição.

Contudo, devido à instabilidade das condições climáticas, não foi possível fazer-se nesse dia, em conjunto com todas as salas, tendo sido combinado que ficaria no dia seguinte, caso não chovesse. Já no dia 2, cada par pedagógico, na hora da brincadeira no espaço exterior estipulada para cada sala (devido à pandemia, cada sala tinha uma hora estipulada para ir para o exterior), levou o seu grupo de crianças a ir experimentar, pela primeira vez, a caixa de areia.

As crianças demonstraram bastante interesse e vontade de puderem usufruir daquele espaço que já tinham conhecimento que ia existir e que andaram a semana toda a ver ser construído. Para que houvesse um bom funcionamento, foram estipuladas algumas normas de utilização da caixa, que eram: só quatro crianças de cada vez dentro da caixa de

areia; não atirar areia para fora do espaço estipulado para a mesma nem para cima dos colegas; não levar nenhum dos objetos que estava dentro da caixa de materiais para fora da zona da caixa de areia; tentar não colocar as mãos à boca enquanto mexem na areia e, por fim, ir sempre lavar as mãos a seguir a saírem da caixa de areia.

Ao longo de toda a realização desta dinamização, houve sempre um clima de empenho e colaboração por parte de todos os pares pedagógicos bem como entre outros agentes educativos, que estiveram sempre disponíveis e prestáveis para ajudar e colaborar no que fosse necessário. Este clima de ajuda e colaboração é importante existir entre os diferentes educadores e agentes educativos, como já foi referenciado no capítulo um do presente relatório, sendo necessário partilhar ideias, saberes e aprendizagens, de modo a todos saírem beneficiados.

3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo é relacionado com o 1º CEB e será estruturado em duas partes diferentes: a primeira destina-se a uma breve descrição de algumas das atividades desenvolvidas no decorrer da PES e uma análise crítica das mesmas e a segunda parte corresponde à exposição sucinta do projeto pensado e realizado em par pedagógico ao longo do semestre.

Começando pelas diferentes atividades desenvolvidas, para o presente relatório foram escolhidas algumas que demonstrassem as diferentes estratégias e os diversos recursos utilizados ao longo das ações e que dessem para observar a interligação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares, nomeadamente as expressões.

A primeira atividade selecionada para ser descrita foi realizada na primeira semana de observação, mais concretamente no segundo dia de estágio, dia 13 de outubro, terça-feira. Apesar de ser uma semana de observação, o par pedagógico foi desafiado pela docente cooperante a pensar num jogo para a tarde daquele dia uma vez que as crianças, nesse período, estavam pouco predispostas a aprender conteúdos novos. Para isso, o par pedagógico pensou e refletiu e, apesar de ser preparado de um dia para o outro, conseguiu

colocar em ação uma atividade que envolvesse a área de expressão dramática. A área curricular foi sugerida pela professora cooperante uma vez que, segundo esta, era algo pouco trabalhado e desenvolvido no grupo turma e que necessitava de ser mais explorado pelo mesmo. É de referir que o jogo dramático ajuda a desenvolver várias competências nas crianças, nomeadamente a criatividade, a linguagem, a fala, a interpretação, a improvisação, ajuda a desinibir na interação com outras pessoas, entre outras competências. Segundo Veríssimo (2019), a finalidade da expressão dramática é contribuir no desenvolvimento da criança, nomeadamente, “o enriquecimento da sua personalidade [da criança,] , formação da sua sensibilidade e promoção da cultura geral” (p.48). Para a dinamização da atividade recorreu-se a cartões com imagens de ações e de objetos e, alternadamente, os alunos iam junto ao quadro e realizavam a mímica a partir de um dos cartões que escolhessem para que os restantes elementos da turma conseguissem adivinhar. Este jogo de expressão corporal “abrange essencialmente, postura, gestos, expressões faciais e corporais, o movimento dos olhos e a proximidade entre o recetor e o emissor” (Veríssimo, 2019, p. 50). Ao longo da atividade, foi observado o envolvimento de toda a turma, bem como o prazer e o divertimento por algo que estava a ser experimentado pela primeira vez e, sem perceber, cada aluno estava a divertir-se e a desenvolver as suas competências, nomeadamente as artísticas. Este tipo de atividade é importante e necessário ser trabalhado nas crianças pois “a expressão corporal (...) é um meio de comunicação das crianças e, diferentemente das linguagens escrita e falada, já nasce com a pessoa, e esta evolui das situações vivenciadas pelas crianças no seu quotidiano” (Veríssimo, 2019, p. 50).

Contudo, as dificuldades que a maioria do grupo de crianças tinha foram observadas, nomeadamente a falta de expressividade nas ações e gestos que tinham de realizar, tendo muitas das crianças pedido auxílio ao par pedagógico. Por exemplo, uma das crianças tinha de representar a ação “cantar”, mas não sabia como o fazer, então perguntou a um dos elementos do par pedagógico, “Mas como é que eu canto?”, revelando assim a falta de criatividade e de imaginação da criança. No entanto, esta área artística não voltou a ser trabalhada ao longo das intervenções, mas, depois de uma reflexão, o par pedagógico percebeu que poderia e deveria ter dado mais destaque a esta pois foi algo que as crianças gostaram de trabalhar e onde tinham mais aspetos para serem melhorados.

Além desta atividade da área da expressão dramática, importa destacar também uma das ações desenvolvidas na planificação de dois dias (um dia para cada elemento da díade), cuja temática era “Uma viagem centenária pelo sentido das palavras”. A atividade que interessa descrever e analisar ocorreu concretamente no dia quatro de novembro, onde as crianças trabalharam a temática dos cinco sentidos através de diferentes atividades nomeadamente, recorrendo à área de educação artística, nomeadamente a dança e música, através da “Canção dos Sentidos”, de Luísa Ducla Soares, que se encontrava no manual de estudo do meio. Neste dia, já na segunda parte da manhã, o grupo de crianças foi encaminhado para o espaço exterior onde fizeram os passos de dança combinados anteriormente. É importante referir que, no dia anterior, as crianças já tinham escutado a música pela primeira vez, aprendendo a letra e o que ela queria dizer, decidindo também que gestos e movimentos iam realizar em cada uma das partes. Este passo de perceber a letra e o sentido que esta transmite deve ser realizado pois, segundo Martins e Brito (2019), “o texto deve ser trabalhado sobretudo a nível da semântica. Os alunos têm de saber o que estão a cantar” (p. 28). Ao longo da atividade, sentiu-se a dinâmica colaborativa da turma, nomeadamente no momento de decidir que movimentos iam realizar, bem como foram observados o divertimento e o prazer na realização da dança e pelo facto de estarem a realizar no exterior da sala. Contudo, um aspeto menos positivo foi a agitação do grupo turma devido ao facto de realizarem a atividade no espaço exterior, algo que não estavam habituados, tendo sido um desafio para o par pedagógico gerir o tempo e o grupo de modo a conseguir acalmá-lo e realizar a dança sem brincadeiras desadequadas ao momento e interrupções desnecessárias.

Passando agora à explicitação de algumas atividades enquadradas na planificação de dois dias por elemento de díade, mais concretamente nos dias 16 e 17 de novembro, é necessário realizar uma breve contextualização da mesma. Esta planificação tinha como tema “Os itinerários” tendo sido interligadas diferentes áreas, nomeadamente o português, a matemática, o estudo do meio e a educação artística, nomeadamente as artes visuais, sendo praticada também a diferenciação pedagógica e o uso de diferentes recursos tecnológicos.

Iniciando pela descrição de algumas atividades do dia 16 de novembro, destaca-se o desafio inicial que serviu para despertar a curiosidade e captar a atenção dos alunos.

Apresentou-se a personagem de um macaco (que era a personagem principal da história que iria ser trabalhada ao longo daquele dia), que fez a sua apresentação e incentivou a turma para as atividades que iriam realizar. Para isso foi utilizado um *gif* encontrado numa pesquisa de *internet*, gravando-se posteriormente as respectivas falas da personagem e juntado tudo numa apresentação *PowerPoint*. Esta personagem apareceu ao longo do dia dando a conhecer às crianças aquilo que elas iriam realizar em cada momento que se encontravam e assim, com um simples recurso digital interativo, conseguiu-se captar a curiosidade das crianças e motivá-las para as tarefas a realizar naquele dia.

Após este momento inicial da atividade com as crianças procedeu-se a apresentação da obra literária que seria trabalhada ao longo daquele dia, que foi *O Macaco que ficou sem rabo*, de Luísa Ducla Soares, que é uma versão em texto poético da obra narrativa *O Macaco de Rabo Cortado*, de António Torrado. De modo a articular com conhecimentos que a turma já possuía, explorou-se os elementos externos do livro em causa (a capa, contracapa e a lombada), analisando-se a ilustração da capa e o título da obra, dando tempo às crianças para se expressarem livremente sobre a previsão do conteúdo daquela história. Foram colocadas várias questões à turma, de modo a orientar essa exploração, nomeadamente “O que acham que esta história vai falar?” e houve uma criança que disse “um macaco que vai perder o rabo” e de seguida continuou-se o questionamento com a pergunta “Será? E como é que ele irá perder o rabo? e assim se foi gerindo o diálogo. Esta fase de antecipar o conteúdo da história ajuda os alunos a desenvolverem vários aspetos nomeadamente a criatividade, a imaginação, o pensamento e a comunicação oral. É papel do professor “ajudar o aluno a construir um repertório de estratégias para melhorar a compreensão” (Silva et. al, 2011, p. 9) ou seja, proporcionar “procedimentos ou atividades (...) para facilitar o processo de compreensão” (Silva et. al, 2011, p.9) e, uma dessas estratégias de leitura será a antecipação de conteúdos por parte do leitor, ativando os conhecimentos prévios (Silva et. al, 2011, p.9).

De seguida, após a leitura desta história, procedeu-se a perguntas de interpretação e, para isso, foi entregue uma ficha elaborada pelo elemento do par pedagógico, onde eram abordados conteúdos da obra relacionados com conteúdos de português que a turma já tinha trabalhado anteriormente e que precisavam de ser aprofundados.

Fazendo uma reflexão acerca deste momento, é de salientar que as crianças realizaram a atividade com empenho e interesse, sendo que a maioria da turma sempre que

acabava uma questão pedia que um elemento do par pedagógico lhe corrigisse e, com entusiasmo, perguntava se podia ir ao quadro fazer. No entanto, olhando com outra perspectiva, apesar da envolvimento das crianças, talvez se pudesse ter adotado uma outra estratégia mais criativa. Por exemplo, talvez se pudesse ter feito, em grande grupo ou até mesmo em pares ou pequenos grupos, o reconto da obra com auxílio de imagens ilustrativas, ordenando as imagens por ordem de acontecimentos à medida que as crianças iam recontando a história. Ou até formar pares e cada um tinha uma folha em branco onde tinham de, através de ilustrações, fazer o reconto da história para depois apresentarem ao grupo turma.

No entanto, deve-se salientar que nesta atividade de interpretação, as crianças com apoio diferenciado realizaram um jogo diferente, adaptado aos conhecimentos que já tinham adquirido. Para isso, foram-lhes entregues um conjunto de tampas que tinham diferentes sílabas coladas e, com o auxílio de um elemento do par pedagógico, jogaram ao jogo da pesca. O objetivo era procurar e recolher as tampas que tinham as sílabas corretas para formarem palavras da obra que lhes foram entregues em papel. Depois tinham de copiar essas mesmas palavras para o caderno e lê-las em voz alta para o elemento da díade.

No decorrer desta atividade adaptada, as crianças demonstraram bastante entusiasmo na pesca das sílabas e foi sentido um empenho em formar as palavras e a praticar a leitura das mesmas para conseguirem ler da melhor maneira. Para além de estarem a trabalhar a leitura e a escrita estavam também a desenvolver a motricidade fina, no sentido em que tinham de manusear a cana e conseguir acertar na parte correta para a levantar. Além disso, foram sendo feitas perguntas acerca do que tinham escutado da leitura da obra, nomeadamente, “Qual a personagem principal da história”, “O que lhe aconteceu?”, “Que locais é que passou?” e as respostas foram sempre assertivas, demonstrando terem percebido a obra em questão. Ao longo do dia estas crianças perguntaram várias vezes aos elementos da díade Podemos voltar a brincar com as tampas?, mostrando interesse por aquele recurso que nunca tinham experimentado anteriormente. Assim, o elemento do par pedagógico percebeu que às vezes não importa criar recursos muito complexos e elaborados porque, com tampas e uns arames para as canas, conseguiu-

se realizar um jogo que despertou a atenção e a concentração das crianças e que as ajudou a desenvolverem os seus conhecimentos.

Quanto à criança diagnosticada com NAS, esta também realizou uma atividade com adaptações curriculares e, como não sabia ler nem escrever e tinha também bastantes dificuldades em copiar, foi-lhe entregue cinco imagens representativas da obra. Com a ajuda do outro elemento do par pedagógico, ordenou de acordo com os acontecimentos da obra à medida que eram feitas perguntas como “Então, o que é que o Macaco fez ao rabo?”, “Qual foi o primeiro lugar onde o Macaco foi?”, entre outras. A criança surpreendeu pela positiva, demonstrando interesse e empenho na realização da atividade conseguindo colocar as imagens pela ordem cronológica da história, revelando a atenção com que esteve no momento da leitura.

Neste mesmo dia, na segunda parte da manhã, realizou-se uma outra atividade onde se interligou a obra literária com a área da matemática, motivado pelo facto de a personagem da história fazer um percurso, passando por diferentes locais, partindo de um lado para chegar a outro. Esta questão da interdisciplinaridade e de articular as diferentes áreas curriculares vai de encontro ao que foi mencionado no capítulo um do presente relatório, importante na formação de um docente. Para isso foram utilizadas imagens impressas e plastificadas, representativas dos diferentes locais da obra, e solicitou-se a uma criança para, à vez, ir colar no quadro as imagens pela ordem certa. Este momento ajudou as crianças a compreenderem o percurso que tinha sido realizado pela personagem e, recorrendo-se uma vez mais aos conhecimentos prévios, perguntou-se que ideias é que elas tinham acerca do que seria um percurso/itinerário. Discutida essa questão passou-se à visualização de um vídeo da plataforma escola virtual que abordava itinerários e, posteriormente, realizou-se as atividades interativas que também constavam na escola virtual, onde todas as crianças participaram.

Com recurso à tecnologia trabalharam-se conteúdos de matemática que, se apenas tivessem sido expostos oralmente pelo docente podiam não ser tão bem compreendidos pelos alunos. É de relacionar uma vez mais com o capítulo um, onde foi abordada a importância e a necessidade de se diversificar os recursos utilizados numa sala de aula bem como a necessidade do uso das TIC de modo a proporcionar momentos lúdicos e de aprendizagem. Contudo, é necessário também existirem momentos de registo e, por esse

motivo, foram dadas às crianças imagens das diferentes direções que se utiliza quando se pretende fazer um itinerário, para colarem no caderno e escreverem o que cada uma das imagens significava. Uma vez que era uma atividade de colar e copiar as frases que estavam no quadro, as crianças com apoio diferenciado conseguiram realizar essa parte e compreenderam as diferentes direções existentes, contudo, num segundo momento, acompanhados por um elemento do par pedagógico, tiveram um geoplano e elásticos, onde tinham de traçar diferentes itinerários, explicando as direções que estavam a usar. Ao início as crianças demonstraram não compreender muito bem como fazer, mas, depois do elemento do par pedagógico ter realizado um exemplo, conseguiram entender o que era pretendido e, uma vez mais, demonstraram envolvimento e entusiasmo por estarem a realizar uma atividade com um recurso diferente e com o qual nunca tinham trabalhado. Assim, de uma forma diferente, trabalharam conceitos de lateralidade, mas também o discurso e a comunicação oral, uma vez que tinham de ir dizendo o percurso que estavam a idealizar. Já o aluno com NAS, com o apoio da professora cooperante, colou no seu caderno as mesmas imagens, sendo-lhe explicada cada uma e, de seguida, recebeu uma folha quadriculada plastificada e um marcador, tendo como objetivo traçar percursos simples, explicando-os oralmente através das direções faladas anteriormente. Esta criança demonstrou empenho na tarefa, mas revelou as fragilidades que tinha na lateralidade (tendo dificuldade em distinguir o lado esquerdo do direito) bem como os conceitos de quarto de volta, mas percebendo bem o que era uma volta completa e meia- volta. Apesar das dificuldades sentidas a criança não desanimou e demonstrou-se entusiasmada por também ela estar a realizar uma atividade diferente do que estava habituada e por estar a abordar conceitos novos e desconhecidos para a mesma.

Mais uma vez, o que foi abordado no capítulo um do presente relatório acerca da importância da inclusão, da diferenciação pedagógica e do facto de nem todos aprenderem de forma igual com as mesmas estratégias, foi tido em conta na PES, sendo que esta atividade atrás descrita foi uma das várias que se realizou neste âmbito.

Para terminar a manhã, estava planificado realizar as questões do manual alusivas aos itinerários e explorar os jogos pedagógicos do *site hypatimat*, também relacionados com a temática. Contudo, enquanto se realizava o primeiro exercício do manual, foram detetadas algumas dificuldades por parte das crianças em distinguirem “um quarto de volta” de “meia-

volta” e havia uma criança que não sabia para que direção se ficava virado quando se dava “meia-volta”. Para resolver esta questão, o par pedagógico em conversa com a professora cooperante, decidiu mudar de estratégia e realizar uma atividade diferente, demonstrando aqui a importância de um professor saber refletir na ação, fase integrante da metodologia de I.A abordada no capítulo dois deste relatório. Além disso, salienta-se também a importância de uma outra fase também já referida no capítulo anterior, ou seja, a observação pois foi através desta que se conseguiu detetar as dificuldades que as crianças estavam a sentir.

Para colmatar então a dificuldade, foi solicitado a uma criança que fosse à frente da sala e o elemento do par pedagógico designou diferentes indicações às quais ela tinha de se mover segundo as mesmas, por exemplo, o elemento da díade dizia “dá dois quartos de volta à direita” e o aluno tinha de executar esse movimento corretamente. O grupo-turma sentiu-se entusiasmado e desafiado, querendo todos participar aliás, é de referir que, até a criança diagnosticada com NAS quis fazer parte do jogo, o que foi bastante satisfatório para o par pedagógico porque viu que, apesar de ser no momento, conseguiu pensar numa atividade que captou a atenção e empenho de todos e que ajudou a colmatar as dificuldades que existiam. Como a atividade acabou por se prolongar porque todos quiseram participar mais que uma vez, foi-se evoluindo no grau de complexidade, sendo feito um novo desafio: ia uma criança à frente da sala e, um dos elementos do par pedagógico definia um local da sala e era a restante turma que tinha de dar as indicações certas para a criança se movimentar no espaço até lá.

Numa segunda parte, a atividade era a mesma, mas com outro desafio, o de haver indicações que não podiam ser ditas, por exemplo, numa das vezes a turma não podia referir “um quarto de volta à direita”, então tinha de arranjar uma outra forma de a criança chegar onde queriam sem recorrerem a essa indicação denominada de “indicação proibida”. Um ponto positivo desta atividade foi o facto de as crianças finalmente evidenciarem melhorias nas dúvidas que tinham e, sem darem conta, de forma prazerosa e lúdica, tornaram as aprendizagens significativas.

Para consolidar as aprendizagens realizadas ao longo desse dia, foi solicitado ao grupo turma um trabalho de casa que consistia em desenharem o itinerário que realizavam de casa à escola e marcarem os estabelecimentos por onde passassem e indicassem também

os ecopontos do lixo e da reciclagem. Assim, no dia seguinte, ou seja, dia 17 de novembro, a manhã começou com a apresentação ao grupo turma desses trabalhos solicitados, onde surgiram produções interessantes, tendo os alunos cumprido com todas as indicações da tarefa, como se pode observar nas figuras abaixo.

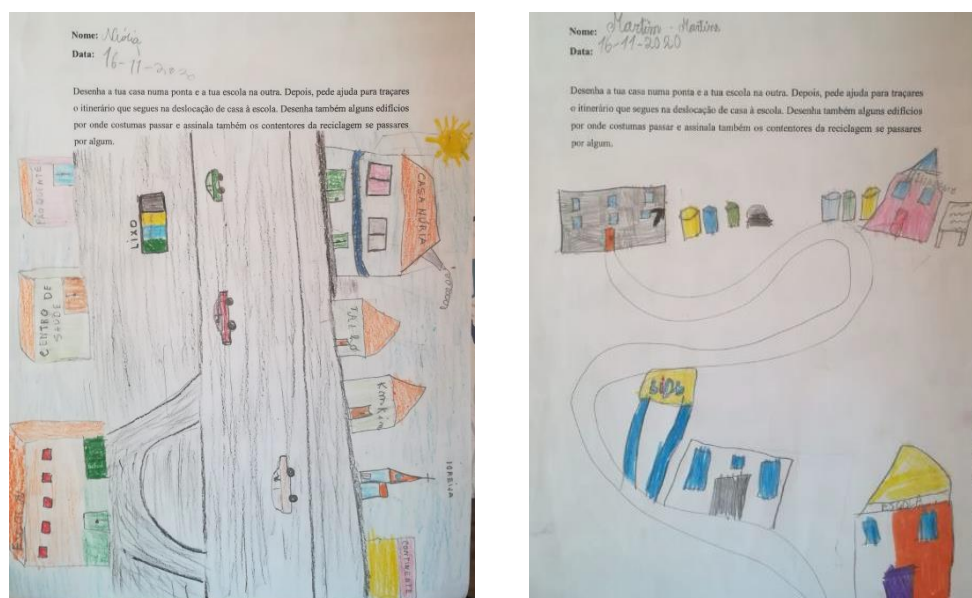


Figura 5 – dois exemplos da realização de um trabalho de casa.

Neste dia, a atividade de desafio inicial, realizada após a apresentação anteriormente referida, foi a construção um *puzzle* como enigma, que tinha sido executado previamente pela díade. A turma toda mostrou-se curiosa e bastante atenta ao momento em que umadas crianças estava no quadro a realizar o *puzzle*, tentando todos perceberem que imagem é que ia resultar dali. Estando tudo feito, perguntou-se às crianças a opinião delas sobre o que representava aquela imagem tendo uma delas dito, “É o caminho que o senhor do lixo está a fazer” e, a partir dessa resposta, estabeleceu-se a relação com a temática dos itinerários que tinha sido abordada anteriormente.

Para se avançar para a primeira atividade a seguir ao desafio inicial colocou-se duas outras questões, também relacionadas com o *puzzle* e com o trabalho de casa solicitado no dia anterior que foram “Vocês sabem o que é a reciclagem?” e ainda “Quem daqui faz reciclagem em casa?”. Foi notório que algumas das crianças sabiam da existência de diferentes ecopontos da reciclagem, mas não sabiam bem o que colocar em cada um e ainda, havia algumas que não praticavam a separação do lixo em casa. De forma a

consciencializar as crianças um pouco mais para o tema, recorreu-se novamente à tecnologia e mostrou-se um vídeo que abordava os fatores negativos de não praticar a reciclagem e de deitar lixo para o chão sendo feito de seguida um diálogo com as crianças acerca do que viram.

É de referir que o par pedagógico optou por utilizar o tema da reciclagem e da poluição uma vez que a instituição faz parte do projeto Eco Escolas e encontra-se interligada com a área curricular transversal de Cidadania e Desenvolvimento, mas também porque considera que é relevante as crianças desenvolverem os seus conhecimentos no que diz respeito a esta temática. Na atualidade onde a poluição, principalmente a dos Oceanos, está a aumentar cada vez mais, torna-se necessário consciencializar os alunos acerca disso e, como refere Monteiro (2016) “o futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores” (p.3) para que saibam como combater esta e outras problemáticas ambientais.

É de referir que, apesar de não irem ser descritas aqui, existiu ao longo das intervenções outras atividades pedagógicas relacionadas com a temática da poluição ambiental e da reciclagem. Aliás, é de mencionar que uma dessas atividades foi as crianças, com as famílias, construírem algo com materiais recicláveis e que depois partilhassem com a turma, o que foi bem aceite e resultou em produções bastante interessantes.

Como forma de consolidação e envolvendo a área da educação artística nomeadamente, as artes visuais, foi proposta a realização de um cartaz, que depois fosse afixado no corredor da entrada da escola para que outras crianças e agentes educativos vissem e se consciencializassem acerca da temática. Esta proposta de atividade foi recebida com bastante entusiasmo por parte das crianças, principalmente porque sabiam que os seus trabalhos iam ser afixados no exterior da sala e que iam ser valorizados por outras pessoas que os vissem. A criação deste passou por duas fases diferentes: primeiramente as crianças, em pares, faziam um protótipo de um cartaz que englobasse a ideia dos dois elementos e, posteriormente, todos apresentaram as suas produções aos colegas, sendo que o cartaz principal englobou as ideias de todos os pares, como se pode observar na figura em baixo.

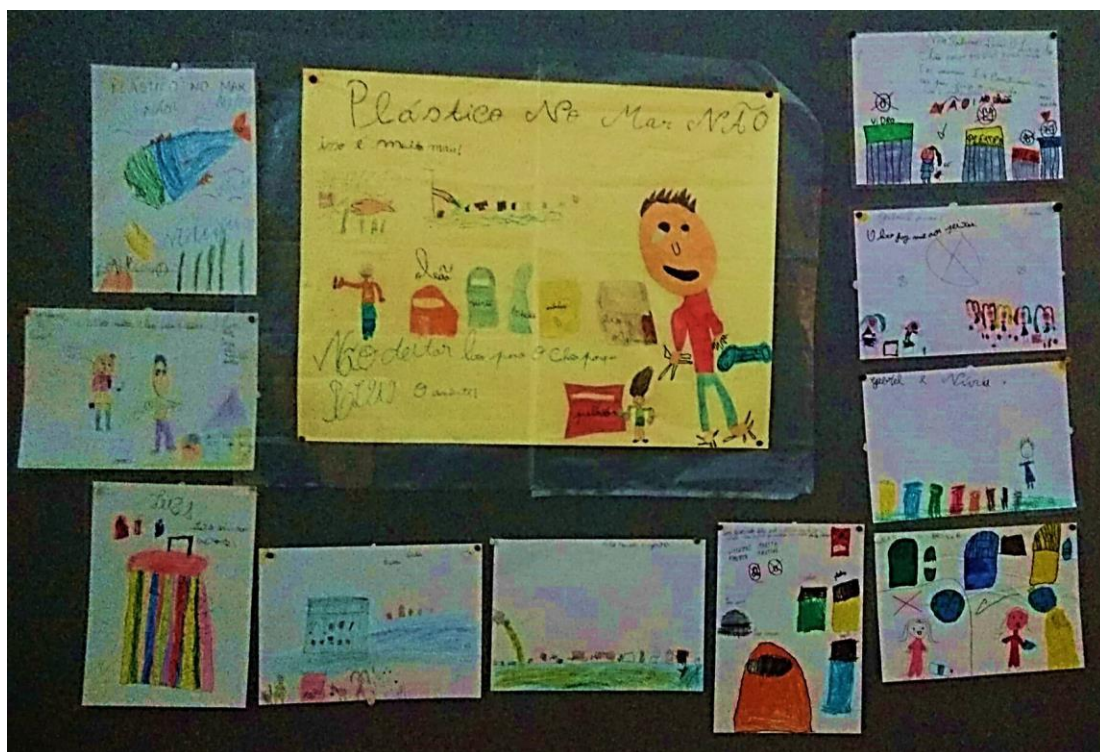


Figura 6 – cartaz final e cartazes elaborados por cada par expostos no átrio da instituição.

Aqui salienta-se uma vez mais a importância do trabalho colaborativo que foi mencionado no capítulo um do presente relatório e que foi uma das estratégias utilizadas pelo par pedagógico ao longo da PES. É de referir que a pintura e conclusão do cartaz de turma e a afixação do mesmo no espaço exterior da sala só se concluiu em outro dia.

Não se pode deixar de referir que, área de educação artística, nomeadamente as artes visuais, é também necessária ser desenvolvida nas crianças, fazendo parte da matriz curricular-base do 1º ciclo. Há várias competências a desenvolver a este nível mas, neste caso, utilizou-se a técnica de desenho onde se espera que, através deste, “o(a) aluno(a) seja capaz de comunicar as suas ideias e emoções” (Reis & Fortes, 2019, p.122) bem como pretende-se que “desenvolva a sua expressividade própria através da representação gráfica de sensações e de experiências vividas e, gradualmente, vá adquirindo o domínio da sua mão” (Reis & Fortes, 2019, p.123).

Já na parte da tarde realizou-se uma atividade em que se utilizou os robôs *blue-bot*, requisitado pelo par pedagógico na faculdade e levados para o contexto, de modo a proporcionar às crianças uma atividade em que estivessem a adquirir e consolidar

conhecimentos com um recurso diferente e inovador para elas. Além disso, a escolha do par pedagógico pelos robôs deve-se, uma vez mais, à necessidade do uso das TIC no contexto formal de educação bem como a importância da iniciação à programação e à robótica no 1º CEB. Segundo a Direção-Geral da Educação (2016), nas Linhas orientadoras para a Robótica no 1º ciclo, utilizar a robótica em contexto educativo permite “tornar os conceitos ligados à programação e pensamento computacional tangíveis, ou seja, fora do espaço do ecrã do computador” (p. 3), criando “cenários de aprendizagem diversificados” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 5).

Para que a realização da atividade ocorresse nas melhores condições, a disposição das mesas da sala foi alterada, de modo a proporcionar espaço para criar cinco grupos diferentes e cada tivesse uma área razoável para explorar o robô. Cada grupo sentou-se no chão e, em primeiro lugar, as *blue-bot* foram apresentadas à turma e explicou-se como funcionam cada um dos botões e, posto isto, foi entregue um robô a cada grupo. Numa fase inicial houve espaço para que explorassem livremente, de modo a que todas as crianças do grupo tivessem oportunidade de contactar com aquele recurso tecnológico.

Já num segundo momento, juntou-se a turma toda sentada no chão formando um semicírculo e, com apenas uma *blue-bot*, o par pedagógico desenhou indicações no quadro e uma das crianças, alternadamente, tinha de responder a esse desafio.

Na planificação, esta última atividade ocuparia a tarde toda, contudo, como a turma não estava habituada a trabalhar em dinâmica de grupo começou a ficar agitada e, recorrendo novamente à reflexão na ação, decidiu-se mudar de estratégia. Deste modo, na segunda parte da aula da tarde, fez-se a projeção de jogos *online* do site *hypatiamat* acerca da temática dos itinerários e que estavam na planificação do dia anterior, mas que não tinha sido possível a sua realização.

No decorrer da PES, através da ação no contexto, o par pedagógico foi desenvolvendo a sua capacidade de observação e de reflexão, demonstrando estar sempre atento ao grupo turma e à envolvimento e predisposição que este mostrava na realização das propostas pedagógicas. Os interesses das crianças sempre foram respeitados e, quando se percebia que o que tinha sido planeado não estava a resultar no momento, havia reflexão e mudança de estratégia, mostrando o carácter flexível que uma planificação deve conter.

Assim, as fases da I.A referidas no capítulo dois foram sempre tidas em conta e cumpridas, sempre importantes na formação profissional de docentes.

Para além de todas as atividades realizadas, o par pedagógico planificou e implementou um projeto designado de “Ler e Escrever para o Mundo Conhecer” cujo foco se centrava na leitura e escrita. Os objetivos definidos para este projeto foram os seguintes: desenvolver o gosto pela leitura e a escrita; fomentar competências leitoras e de escrita; promover o contacto com obras literárias diversificadas e estimular a imaginação e a criatividade. A problemática a ser desenvolvida surgiu da observação existente ao longo das duas primeiras semanas no contexto, sendo esta a primeira fase da metodologia adota e já referida no capítulo II, a investigação-ação.

Foi possível então observar-se que o grupo de crianças com o qual se trabalhava tinha dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como falta de interesse por estas duas áreas, sendo uma possível causa deste desinteresse, o longo confinamento pelo qual tinham passado no ano letivo anterior.

Estas dificuldades sentidas revelaram-se nos momentos de leitura em grande grupo, onde foi notório que algumas das crianças não conseguiam acompanhar a leitura do texto e, por isso, acabavam por dispersar. Além disso, foram também identificadas dificuldades na compreensão de textos, na junção de letras para formar sílabas, na pronúncia de alguns ditongos e ainda dificuldade em ler de forma perceptível e audível pelos restantes elementos da turma. No que concerne à escrita, a maioria da turma solicitava frequentemente a ajuda de um dos elementos do par pedagógico ou da docente cooperante para soletrar as palavras que tinham de escrever. Foi notada uma falta de criatividade no momento das produções escritas e uma caligrafia pouco legível, motivada, possivelmente, por alguma falta de prática nesta área.

No inquérito *online* que foi realizado à professora cooperante foi dada a confirmação das dificuldades que a turma revelava e que tinham sido observadas pelo par pedagógico e, uma das causas que foi apontada para esse atraso, foi a pandemia e o ano atípico que eles tinham passado em 2019/2020. O grupo turma em causa, no período de confinamento e de escola à distância, frequentava o 1º ano de escolaridade, ou seja, um anofundamental no que diz respeito aos conteúdos da leitura e da escrita, na modalidade de

ensino à distância, onde o aprender a ler e a escrever ficou condicionado a um ecrã de computador, o que dificultou a aprendizagem.

Assim, e procedendo a mais uma das fases da metodologia investigação-ação já referidas no capítulo anterior, houve uma reflexão entre o par pedagógico e a professora cooperante ficando decidido que esta temática devia de ser alvo de intervenção e que o projeto podia e devia de incidir nisso, uma vez que a leitura e a escrita são competências basilares na vida de qualquer pessoa devendo existir uma aprendizagem sólida desde crianças. Como afirmam Barreiro e Pereira (2007), “a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (p. 5) e ainda Sim-Sim, Duarte e Micaela (2007) complementam afirmando que

torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extrato bancário ou um horário de comboios, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel (p.5).

Para dar ação a este projeto, foram planificadas 10 oficinas de escrita e de leitura que tinham em vista fazer cumprir os objetivos gerais do projeto. Ao longo das oficinas existiram diferentes dinâmicas, umas que foram realizadas de modo individual, outras em pares e algumas em grande grupo, trabalhando assim competências de trabalho colaborativo e entreajuda, algo que foi também notado que era necessário ser reforçado com o grupo turma. Importa referir que a oficina de escrita do dia 17 de dezembro, destinada à escrita de uma carta ao Pai Natal, não se realizou uma vez que a planificação para esse dia sofreu alterações, uma vez que a professora cooperante solicitou a ajuda do par pedagógico para criar postais de Natal com as crianças, cujos materiais para essa construção tinham sido disponibilizados pela Câmara Municipal

É necessário ainda acrescentar que, olhando para a tabela que demonstra todas as oficinas realizadas, destaca-se, em maior quantidade as oficinas de escrita, contudo, a leitura foi sendo sempre articulada nas oficinas de escrita. Por exemplo, nas oficinas de escrita as produções realizadas foram incentivadas a serem partilhadas com os restantes elementos da turma onde as crianças tinham de ler em voz alta os seus textos. Para além disso, foram criadas estratégias para promover a leitura e o gosto pela mesma, nomeadamente, o

contacto com diferentes tipos de texto (notícias, rótulos de embalagens e folhetos) e diversas obras literárias (poemas, lengalengas, narrativas).

Serão descritas, seguidamente, duas das oficinas que foram realizadas com a turma, salientando que todas realizadas foram integradas na planificação correspondente daquele dia, estando assim enquadradas na temática da aula.

A primeira atividade foi dinamizada em par pedagógico, na manhã do dia 27 de outubro, na primeira intervenção em contexto de PES, onde a díade iniciou a sua intervenção afixando no quadro um papel de cenário com a palavra “Ler” escrita no meio, questionando o grupo turma “Do que se lembram quando ouvem a palavra que está aqui escrita?”. O objetivo foi criar um mapa mental associado à palavra e assim foram mencionadas palavras como: textos, histórias, livros, manuais, saber ler, etc. Houve uma criança que disse “textos” já depois de estar escrito a palavra “histórias” e um elemento do par pedagógico perguntou, “Mas, já escrevemos histórias. Porque é que achas que devemos escrever também “textos”?” ao qual a criança respondeu prontamente “Porque textos é o dos manuais e as histórias são as dos livros!”, notando-se aqui a ideia que este aluno tinha sobre a leitura e uma possível diferença entre “textos” e “histórias”.

De seguida, numa segunda fase da atividade, foi colocada a pergunta “Como gostavam de aprender a ler?” à qual as crianças mencionaram “manuais”, “histórias” e “jogos”, palavras essas que foram então sublinhadas duas vezes para serem destacadas

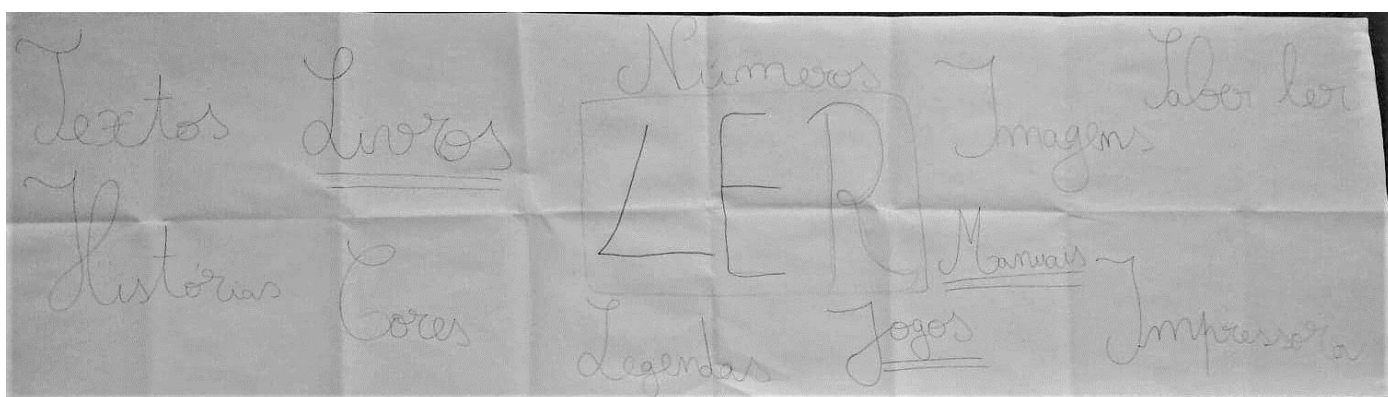


Figura 7 – primeiro mapa mental da palavra “Ler”, realizado com o grupo turma.

Após esta atividade inicial, nesse mesmo dia, concretizou-se a primeira oficina dedicada à leitura, onde foi apresentado às crianças um livro denominado de *Bichos Diversos*

em Versos, de António Manuel Couto Viana, pertencente ao Plano Nacional de Leitura e que contem vários poemas infantis. A escolha do livro recaiu nos interesses das crianças, uma vez que estas revelaram um gosto particular por animais e a escolha recaiu também pelo facto de os poemas serem curtos e de fácil leitura, com palavras simples.

A oficina iniciou com a análise da capa e dos restantes elementos externos do livro tendo sido realizado um cartaz em papel de cenário com uma síntese desses conceitos e afixado na sala. De seguida, cada elemento do par pedagógico procedeu à leitura de um poema do livro, previamente escolhido e ensaiado, de modo a motivar as crianças para a atividade que iriam realizar. A turma foi organizada em pares e cada um tirou um número de dentro de um saco e, a cada número, correspondia um poema da obra a ser trabalhada. O objetivo era o par trabalhar em conjunto, dividindo o poema entre os dois, ensaiar a leitura e depois apresentarem aos restantes elementos da turma. Como a turma tinha ritmos diferentes de aprendizagem e trabalho, os pares que tinham menos dificuldade acabaram a preparação da sua apresentação mais rápido que os outros, sendo solicitado a esses que realizassem um desenho que ilustrasse o poema que lhes tinha calhado. Esta atividade estendeu-se para a segunda parte da manhã onde se realizou a apresentação dos poemas e das respetivas ilustrações de cada par aos restantes elementos do grupo turma.

Na sua globalidade esta atividade foi positiva, sentindo-se um envolvimento por parte da turma e, até as crianças que tinham mais dificuldade, não desistiram e estiveram sempre empenhadas. Foi também denotado um trabalho colaborativo, estando cada par focado no seu poema e, o elemento do par que tinha mais agilidade na leitura, ajudava o seu colega a ler a sua parte. Este tipo de estratégia de trabalho traz consigo diversas vantagens que já foram explanadas no capítulo um do presente relatório e que foram comprovadas através da ação no contexto. Contudo, a atividade confirmou as dificuldades que a maioria das crianças revelava, existindo pares que pediram ajuda ao par pedagógico e à professora cooperante que lhe lessem o poema para ser mais fácil para eles perceberem as palavras e treinarem a sua apresentação. No entanto, houve um par que se destacou pela positiva, tanto pela capacidade de leitura como também na criatividade que teve para a apresentação do seu poema, mostrando uma leitura ritmada aos seus colegas de turma.

Por último, será descrita a oficina de escrita realizada na última semana de dezembro antes das férias de Natal, mais concretamente no dia 16, da parte da tarde. Esta enquadrou-

se na temática do dia, ou seja, o Natal, e tinha como objetivo a construção de uma história para integrar o audiolivro que foi a atividade final do projeto. Para dar início à atividade, o par pedagógico começou por falar com o grupo-turma acerca do que é um audiolivro e os elementos essenciais para se criar um, sendo demonstrados e explorados dois audiolivros diferentes, um denominado de *Era uma vez uma raiva*, de Blandina Franco, e o outro *Medo do Quê?*, de Rodrigo Abril de Abreu.

Estava assim dado o mote para o início da criação do audiolivro, sendo o principal a história e, para isso, o par pedagógico começou por perguntar às crianças que personagens queriam para a história (Quem?), o local onde a história se iria passar (Onde?) e quando é que a história se ia passar (Quando?). Foi notória uma grande envolvimento do grupo turma, onde todos quiseram participar e colaborar contribuindo com várias ideias e sugestões, observando-se assim o trabalho de grupo, entreajuda e o respeito por todos os elementos.

Depois de decidido esses elementos fundamentais da história, passou-se ao debate de ideias sobre como início à história e, ao longo da escrita desta, um dos elementos do par pedagógico escrevia no quadro à medida que as crianças iam contribuindo com ideias e sugestões e a turma ia copiando. É de salientar que até mesmo as crianças mais tímidas e menos participativas, quiseram dar o seu contributo, mostrando-se entusiasmadas em criarem uma história, sentindo-se como pequenos autores.

Esta atividade não se concluiu numa tarde, tendo sido feito o registo fotográfico do quadro e, no dia seguinte, iniciou-se a manhã com a continuação e conclusão da escrita da história e com a decisão do título para aquela obra, ficando denominada por “As renas desaparecidas”. Para além da história escrita e para dar continuidade à atividade da criação do audiolivro, eram necessárias ilustrações e, para isso, o par pedagógico dividiu o texto em nove partes diferentes, quantidade correspondente ao número de pares de trabalho em sala de aula, sendo que cada um ficou responsável por ilustrar a sua parte.

Uma vez mais, foi notado um trabalho de equipa e de colaboração entre as crianças e uma evolução no trabalho colaborativo. Por exemplo, nas duas primeiras atividades que o par pedagógico sugeriu à turma trabalhar em pares, vários tiveram conflitos e demonstraram não ter espírito de entreajuda e de colaboração e, nesta atividade final, foi observado o contrário.

Estando tudo pronto, as crianças foram desafiadas a partilharem a história aos seus familiares e a treinarem a leitura da mesma durante as férias para que, na primeira semana de regresso às aulas, se procedesse à gravação das vozes. Assim, no dia seis de janeiro procedeu-se à gravação da história onde todas as crianças participaram, sendo feita a seguinte divisão: os pares que ilustraram a história foram os mesmos para a leitura, ou seja, cada par leu a sua parte correspondente e, a criança com NAS, como não sabia ler e tinha dificuldades na fala, gravou o título da história.

Posto isto, o par pedagógico, através do *site storybook*, fez a construção do audiolivro mostrando posteriormente o resultado à turma e colocando o link no *padlet*, criado pela díade, para que as famílias das crianças também vissem. A criação deste audiolivro revelou o progresso da turma, quer ao nível da leitura quer ao nível da escrita, onde foi demonstrada uma capacidade de criatividade e interesse.

Paralelamente à criação do audiolivro, no dia das gravações da leitura, o par pedagógico aproveitou também para repetir a atividade que tinha sido feita inicialmente, o mapa mental da palavra “Ler”, com o intuito de perceber quais seriam as palavras que as crianças iam referir e se a opinião delas teria mudado alguma coisa desde o início do projeto para o fim. Foi visível que as crianças disseram novas palavras, diferentes e relacionadas às temáticas que foram sendo abordadas nas oficinas, nomeadamente a palavra “autor”, “capa”, “lombada”.

Terminado o projeto, para que o par pedagógico tivesse um *feedback* por parte da professora cooperante, foi-lhe atribuído um questionário *online* onde foram colocadas algumas perguntas sobre o projeto. Nesse questionário a docente cooperante referiu que tinha existido uma evolução no grupo turma, notória tanto ao nível da aprendizagem como na motivação para ler e escrever, algo que também tinha sido observado e refletido pelo par pedagógico.

O par pedagógico questionou também as crianças no último dia do estágio, acerca do que estas tinham a dizer relativamente às estratégias utilizadas ao longo das intervenções, pelo que todos responderam que gostaram, destacando-se a resposta de dois alunos, a da criança L.: Eu gostei porque nos fez aprender a ler rápido e a da criança G.: As histórias eram bonitas.

Em síntese, relativamente à leitura, foi notória uma maior fluidez e confiança, melhor colocação da voz e ainda motivação e iniciativa própria nos momentos de leitura. Quanto à

escrita, destaca-se um maior domínio de vocabulário na realização das produções escritas, maior segurança e confiança no ato de escrever e, conseqüentemente, uma menor necessidade em pedir auxílio nesses momentos. Observado ainda uma melhoria na caligrafia, conseqüente de uma prática ativa, e ainda o aumento de criatividade na produção de pequenas histórias ou frases. Através da observação e reflexão, o par pedagógico chegou à conclusão de que, apesar de ter existido uma evolução nos dois domínios, o da escrita foi onde se observou maiores resultados, sendo que a professora cooperante também concordou com esta afirmação na resposta que deu no questionário *online*, como se pode observar na figura abaixo.

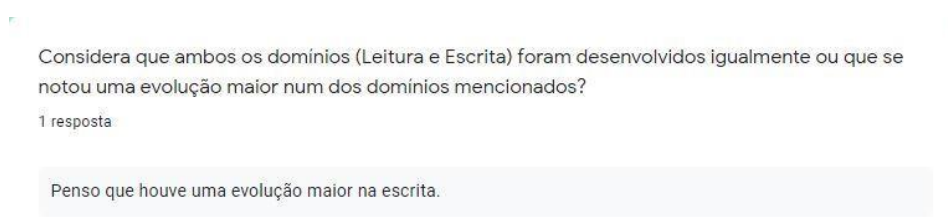


Figura 8 – Resposta da docente cooperante ao inquérito *online* sobre qual o domínio que foi mais desenvolvido.

Como conclusão deste subcapítulo do relatório, importa mencionar que a PES no 1º CEB contribuiu para desenvolver vários aspetos relacionados com a docência, nomeadamente a capacidade de observação e de reflexão, que foram os principais aliados ao longo de todas as planificações pensadas e elaboradas. Além disso, a capacidade de responder aos desafios e aos contratemplos no momento, foi algo que evoluiu bastante, uma vez que houveram várias situações em que foi necessário refletir na ação e alterar o que estava planificado, demonstrando que é importante haver um carácter flexível nas planificações. É ainda de realçar que, facto do grupo turma com o qual se trabalhou ser constituído por uma criança diagnosticada com NAS foi um desafio para o par pedagógico, uma vez que tinha de pensar em adaptações curriculares, mas, ao mesmo tempo, um grande contributo na formação como docente. Ao início, este processo foi complexo porque nunca tinha existido um contacto com uma criança com estas dificuldades, mas, com o passar do tempo e com o apoio da docente cooperante e da docente supervisora, tornou-se mais simples e possível.

METARREFLEXÃO

No decorrer deste relatório ficou exposto o percurso da formanda ao longo do segundo ano de profissionalização em EPE e 1ºCEB, bem como as competências e conhecimentos que foram adquiridos no âmbito destes dois níveis profissionais. Nesta metarreflexão final serão tecidas considerações acerca da evolução da mestranda ao longo da PES, referindo as dificuldades sentidas bem como as estratégias para as ultrapassar da melhor forma e ainda os aspetos considerados a melhorar.

Em primeiro lugar, importa referir que o par pedagógico iniciou a PES em contexto de 1º ciclo tendo experienciado uma grande mudança quando ocorreu a passagem para a EPE, no sentido em que são dois níveis educativos diferentes, com ritmos e dinâmicas diferentes. Esta mudança constituiu um desafio para a díade, contudo, com esforço e dedicação foi ultrapassado, sempre contando com a ajuda da professora e educadora cooperantes bem como das docentes supervisoras.

É de salientar a relação que foi criada entre as crianças e o par pedagógico bem como entre a educadora e professora cooperante e todos os outros agentes educativos, sendo esta estável e agradável, tendo resultado num ambiente de empatia e colaboração. Este tipo de relação é essencial para as crianças, para que se sintam seguras, apoiadas e que podem confiar e pedir ajuda quando necessitarem, sendo de referir que “a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento” (Formosinho & McKinlay, 2011, p.9).

No ponto de vista da mestranda, e indo ao encontro do Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001, é fundamental este tipo de relações acontecer e é dever do educador e professor colaborar “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” (anexo IV, alínea d). E ainda, citando Portugal (2008), “relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável” (p.45).

Além disso, o contacto com as famílias é também necessário e importante, para dar a conhecer os sucessos das crianças e os desafios ultrapassados por estas, bem como ficarem

a par das atividades, brincadeiras e projetos que são realizados ao longo de um dia na instituição, onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Citando novamente o Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001, o educador e professor “promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (Anexo IV, alínea e).

Neste sentido, ao longo da PES o contacto com as famílias foi sempre estabelecido embora não de uma maneira mais ativa como a mãe gostaria, mas sim do modo que foi possível face à situação pandémica pela qual o país está a enfrentar. Tanto no contexto de EPE como do 1º CEB foi criado um *padlet* de cada grupo, onde se partilhava as atividades que iam sendo realizadas na instituição e onde as famílias podiam escrever, comentar, partilhar e expressar as suas opiniões, ficando também a conhecer um pouco do trabalho que era realizado no período de tempo em que as crianças se encontravam na instituição.

Deve-se de referir que em ambos os contextos esta dinâmica de partilha de informação teve bastante aderência, tendo sido recebidos *feedbacks* positivos e agradecimentos pelo trabalho de acompanhamento que estava a ser realizado. Paralelamente a isso, e mais direcionado à EPE, houve um contacto diferente com algumas das famílias, uma vez que o par pedagógico estava encarregue de fazer o acompanhamento até ao portão das crianças que saíam às 15h30, contactando com os pais e avós lá presentes.

Outro tópico a referir nesta metarreflexão está relacionado com a atitude reflexiva e investigadora que sustentou as propostas pedagógicas realizadas no decorrer da PES.

Seguindo uma metodologia de investigação-ação, o elemento do par pedagógico foi observando e refletindo ao longo das semanas, ajudando no pensamento e planeamento das atividades da semana seguinte, adequando-as às necessidades, interesses e ritmos de cada criança.

Este papel reflexivo que esteve sempre presente, vai de encontro não só à metodologia de I.A que prevaleceu ao longo da PES e que foi importante para o desenvolvimento profissional, mas também ao perfil geral de desempenho de um educador professor. Um agente educativo deve de pensar e refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei nº 240, 30 de agosto, anexo V, alínea a).

Estas duas fases da metodologia de I.A são das principais e necessárias pois, como foi mencionado ao longo deste relatório, para se conseguir uma planificação adequada ao contexto é necessário observar-se e refletir acerca disso. Como afirma Portugal (2008) “a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças” (p.64).

Uma outra competência desenvolvida na PES está relacionada com a gestão e organização do tempo, dimensão que um educador/professor deve ter em consideração. Nas primeiras planificações que foram realizadas existia bastantes fragilidades na dinâmica de gerir o tempo e conseguir adequar a quantidade de atividades para o tempo que se tinha. Contudo, com o passar do tempo e com a prática e a ajuda das docentes supervisoras, essa gestão e organização foi melhorando, havendo uma gestão mais flexível e dinâmica.

Em seguimento a isso, a prática no contexto ajudou a clarificar a importância da diversidade de recursos disponibilizados nas propostas pedagógicas, bem como a necessidade de se criar atividades dinâmicas, diferentes e recorrer às TIC. Segundo Lima, “quem trabalha com crianças em idades muito precoces, como pré-escolar ou primeiro ciclo (...) sabe bem a importância de os alunos aprenderem fazendo, explorando materiais manipuláveis e relacionando as suas aprendizagens com o mundo real” (2017, p.39) e foi isso que o elemento do par pedagógico tentou promover.

Ao longo de todas as planificações existiu sempre o cuidado de se refletir acerca de que recursos se poderia utilizar, tentando dar a conhecer às crianças novos materiais e que as desafiassem e suscitassem curiosidade, de modo a haver um maior envolvimento nas atividades. Foram vários os recursos que se construiu, tanto no contexto de EPE como de 1º CEB, bem como foi notório o uso de vídeos, músicas, jogos pedagógicos, entre outras ferramentas.

Importa acrescentar que a PES contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, mas que a formação enquanto docente e educador não pode terminar por aqui. Ao longo de todo o percurso profissional deve-se estar em constante formação e aprendizagem de modo a se tornarem cada vez melhor profissionais e desempenharem da melhor maneira a função de educadores e professores.

Como afirma Formosinho (2009), e que o elemento do par pedagógico concorda, um educador/professor deve “procurar actualizar-se permanentemente, partilhando as experiências e reflexões com os colegas, frequentando obrigatoriamente acções de formação contínua, frequentando eventualmente cursos de formação especializada, participando em encontros pedagógicos, lendo a literatura especializada” (p.178).

E ainda, Lima (2017) acrescenta que “é da nossa responsabilidade (professores e educadores) construir uma Escola que esteja ajustada aos tempos que correm, à forma como hoje comunicamos e aprendemos, mas também à natureza das relações humanas que, certamente, são diferentes de geração para geração” (Lima, 2017, p.227).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.173-189). Porto Editora.
- Amaral, M^a., Moreira, M^a., & Ribeiro, D. (1989). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto Editora.
- Barbosa, F. (2014). O enriquecimento do espaço pedagógico com materiais naturais e reciclados: Uma abordagem no jardim-de-infância e na creche. Relatório de Estágio. Universidade do Minho, Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/37904>
- Barreiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Calado, S., & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 53-93. <https://doi.org/10.21814/rpe.3016>
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

- Cardoso, A., Pereira, C., & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico*. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.159>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a., & Vieira, S. (2009). Investigação- Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cidadania*, XIII (2), 455-479.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Iniciação à Programação no 1º ciclo do Ensino Básico: Linhas orientadoras para a Robótica*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf
- Fernandes, D. (2019a). *Avaliação Sumativa*. Projeto Mais. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/339956031_Avaliacao_Sumativa
- Fernandes, D. (2019b). *Avaliação Formativa*. Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/339956122_Avaliacao_Formativa
- Fernando, D. (2010). Planificação. In F. Diogo (Coord.), *Desenvolvimento Curricular* (pp.63- 93). Plural Editores.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (37-69). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (9-24). Porto Editora.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (143-164). Porto Editora.
- Formosinho, J., & McKinlay, N. (2011). Nota de apresentação. In J. Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (9-10). Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Porto Editora.
- Freitas, C., Vieira, M., Abrantes, P., Aido, J., Gargaté, C., Araújo, M., Barbeitos, C., Domingues, J., & Roldão, M. (2001). *Gestão flexível do Currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Texto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (47-81). Porto Editora.
- Guimarães, F. (2009). A importância de ser professor no 1º ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares. *II Jornadas da Educação*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/55611094.pdf>
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33 (3), 198-204. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. [carlinda_leite.pdf \(aeolivais.edu.pt\)](http://carlinda_leite.pdf(aeolivais.edu.pt))

- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Manuscrito.
- Lope, M. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (1296-1307). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Machado, E. (2019). *Feedback*. Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/340940671_Feedback
- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). Investigação-ação e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9 (9), 85-102. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/660>
- Martins, M., & Brito, M. (2019). Expressão Musical: 1º ciclo. In J. Reis, M. Fortes, M. Martins, M. Veríssimo, & M. Brito. (pp. 10-45). Ministério da Educação. https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Artistica_1%C2%BA_ciclo_Digital.pdf
- Matos, R. (2011). *Aprender a Cooperar, Cooperar para Aprender*. Relatório de Estágio. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78483/2/34553.pdf>
- Mello, T., & Rubio, J. (2013). A importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista eletrónica Saberes da Educação*, 4 (1), 1-11. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>
- Migueis, M., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância*, (pp. 126-143). Porto Editora.

- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2016). *Estratégia Nacional e Educação para a cidadania*. Direção-Geral da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4º) (pp.141-160). Porto Editora.
- Nogueira, A. (2016). *Transições nas primeiras idades. A entrada na escola*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*, 29-42. http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Oliveira, C., & Moura, S. (2015). Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, 7 (1), 75-95. <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4º) (pp. 61-108).
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (83-124). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4º) (pp. 26-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Monge, G., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição ente ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação.
- Pacheco, J., & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação [UFPEL]*, 13 (8), 7-18. <http://hdl.handle.net/1822/10207>
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber Educar*, 20, 224-233. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.159>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Miguéns (Dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Quadro-Flores, P., & Ramos, P. (2017). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.22/12494>

- Reis, J., & Fortes, M. (2019). In J. Reis, M. Fortes, M. Veríssimo, & M. Brito. (pp. 84-127).
Ministério da Educação.
https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Artistica_1%C2%BA_ciclo_Digital.pdf
- Ribeiro, D. (2003). Formação em supervisão pela investigação-acção e a construção colaborativa de conhecimento. *Revista Galego-Portuguesa de Psicolxía e Educación*, 10 (8), 1138-1663. <http://hdl.handle.net/10400.22/12258>
- Ribeiro, D.S Agostinho (2002). *A Escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP. Edições ASA.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 5(1), 35-46.
https://8835c378-42a1-4ae0-97605ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/nova-edicao-do-livro-gestao-curricular-para-autonomia-das-escolas-e-dos-professores>
- Sá, E. (2015). *Hoje, Não Vou À Escola!* (3ª ed.). Lua de Papel.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-328). Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância*, (pp. 39-56). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. Duarte, C., & Micaela, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos da Educação de Infância*, 81, 44-46. <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.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. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, M. (2019). Expressão Dramática: 1º ciclo. In J. Reis, M. Fortes, M. Martins, M. Veríssimo, & M. Brito. (pp. 46-82). Ministério da Educação. https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Artistica_1%C2%BA_ciclo_Digital.pdf

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

AERT3 – Agrupamento de Escolas Rio Tinto nº 3 (2018/2021). Projeto Educativo. Porto: AERT3.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República nº126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprovação do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201/2001 – I Série-A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201/2001 – I Série-A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República nº 128 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Assembleia da República: Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 48/1986 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO



M

—
MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

