

Orientação

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo que culmina neste momento existiram momentos de muitas angústias e dificuldades, mas momentos de grandes alegrias e vitórias. Houve momentos em que pensei não ser capaz de aguentar todos estes anos e pensei muitas vezes em desistir por pensar que seria mais fácil, na verdade mais fácil seria, mas também não concretizaria o sonho de criança que tinha de concluir a Faculdade e ser Educadora e Professora. Assim, agradeço todos os dias as minhas conquistas e a todos os que me ajudaram nesta caminhada.

Em primeiro lugar, agradecer à Doutora Paula Maria Gonçalves de Quadro Flores e à Doutora Maria Margarida Campos Marta, por terem estado sempre disponíveis para me tirarem dúvidas e me acompanharem neste processo, fazendo-me sempre crescer cada vez mais.

Aos meus pais por terem estado sempre do meu lado, apoiando-me, ouvindo-me e dando-me conselhos, apesar de às vezes já estarem fartos de me ouvir, muito obrigado por tudo.

À minha família principalmente à minha prima Sara, por todo o apoio, por ser uma ouvinte incrível e por estar sempre disponível para mim. Muito obrigado minha irmã do coração.

À Nisa que além de ser uma grande amiga, foi um grande apoio e proporcionou imensas experiências que me fizeram comprovar que é isto que quero fazer para toda a vida. Obrigada minha querida e doce amiga.

Um agradecimento muito especial à Professora Helena Pinto, minha professora no 2.º e 3.º ano do 1.º CEB e que foi uma das grandes impulsionadoras da minha escolha futura, por ser tão meiga, atenciosa e disponível para as suas crianças, todas as características que quero levar comigo para o futuro e por ainda hoje acompanhar o meu percurso.

Uma grande palavra de agradecimento ao meu par pedagógico Inês, por sempre me ter apoiado neste percurso, pelas aprendizagens vividas em conjunto e por todos os momentos bons e maus que partilhamos juntas.

Às orientadoras cooperantes e a todos os elementos que nos receberam no contexto educativo, por me terem proporcionado grandes momentos de aprendizagem e reflexão, por me terem feito sentir em casa e por me terem apoiado nos momentos mais complicados durante esta caminhada.

Ao grupo de crianças do 4.º ano e da EPE, por todos os momentos vividos, por me terem recebido de braços abertos e por me terem permitido ensinar-vos tantas coisas que sei que vão levar convosco para a vida. Obrigado por tudo “meus meninos”.

Aos meus dois anjos da guarda, a avó Emília e o avô Zé que apesar de já terem partido, continuam a proteger-me e com certeza que ficariam contentes e orgulhosos com o meu percurso.

A todos, um enorme obrigado!

RESUMO

O presente relatório resulta do culminar da formação desenvolvida em contexto de prática pedagógica, tendo o mesmo por base a apresentação e reflexão do percurso desenvolvido na valência de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada.

A prática pedagógica foi desenvolvida em díade de formação, proporcionando a construção de saberes profissionais adquiridos na prática e pela reflexão em contexto educativo. De relevar que uma parte da prática educativa se desenvolveu num ambiente Remoto de Emergência devido às circunstâncias impostas pela pandemia que veio assolar Portugal e o Mundo. O desenvolvimento da capacidade autónoma de reflexão crítica cresceu ao longo da Prática Educativa Supervisionada que estimulou interações em contexto real e de modo colaborativo com a díade de formação num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, próprio da metodologia de investigação-ação, promotor da transformação da prática educativa.

A prática pedagógica sustentou-se num paradigma socioconstrutivista da educação e permitiu a construção da profissionalidade docente num perfil duplo. Assim, fomentou a ação centrada no desenvolvimento pleno e significativo da criança, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Neste relatório pretende-se evidenciar as experiências, dificuldades e desafios vividos e saberes construídos no desenvolvimento da prática docente nos contextos educativos físicos e na experiência do ensino à distância e que contribuíram largamente para a construção da identidade profissional da discente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Prática Educativa; Ensino à distância

ABSTRACT

The present report results from the culmination of the training developed in the context of pedagogical practice, based on the presentation and reflection of the path developed in the teaching valence of the 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education, within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice.

The pedagogical practice was developed along with training, providing the construction of professional knowledge acquired in practice and through reflection in the educational context. It should be noted that part of the educational practice was developed in a Remote Emergency environment due to the circumstances imposed by the pandemic that came to haunt Portugal and the World. The development of the autonomous capacity for critical reflection grew over the Supervised Educational Practice that stimulated interactions in a real context and in a collaborative way with the training dyad in a cyclical process of observation, planning, action and reflection, typical of the action-research methodology, promoting the transformation of educational practice.

The pedagogical practice was based on a socio-constructivist paradigm of education and allowed the construction of teaching professionalism in a double profile. Thus, it fostered action focused on the child's full and meaningful development, but also the personal and professional development of the master's student.

This report intends to highlight the experiences, difficulties and challenges experienced and knowledge constructed in the development of the teaching practice in physical educational contexts and in the experience of distance learning and which have largely contributed to the construction of the student's professional identity.

Keywords: Pre-School Education and Primary Education; Action-Investigation; Educational Practice; Distance learning

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Índice de figuras	vi
Índice de anexos	vii
Índice de apêndices	vii
Lista de abreviaturas	viii
Introdução	9
Capítulo I - Enquadramento teórico legal	10
1.1. Educação: um conceito em evolução	11
1.2. Fundamentos do 1.º ciclo do ensino básico	18
1.3. Fundamentos da educação pré-escolar	26
Capítulo II - Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	33
2.1.1. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
2.1.2. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	40
2.2. Metodologia de Investigação	45
Capítulo III - Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	50
3.1. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º ciclo do ensino básico	51
3.2. Ações desenvolvidas no contexto da educação pré-escolar	62
Metarreflexão	76
Referências Bibliográficas	80
Documentos legais e orientadores	85
Anexos	Erro! Marcador não definido.
Apêndices	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Teoria Ecológica do Desenvolvimento	28
Figura 2- Esquema dos Modelos Curriculares	31
Figura 3- Poster recriando o fundo do mar com materiais recicláveis	56
Figura 4- Imagem de uma das representações de uma cidade ideal.....	57
Figura 5- Exemplo de um infográfico realizado pelas crianças.....	59
Figura 6- Mapa conceitual do projeto do "Sistema Solar"	64
Figura 7- Representação do Sistema Solar do DR.....	65
Figura 8- Grupo crianças a decalcarem os animais da história	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Matrix da planificação destinada ao 1.º CEB	85
Anexo B – Matrix da planificação destinada à EPE	88
Anexo C – Matrix da Narrativa Colaborativa	90

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Planificação do dia 23 de outubro	92
Apêndice B – Planificação da semana de 9 a 13 de março	99
Apêndice C – Planificação da semana de 16 a 20 de março	108
Apêndice D – Análise do questionário destinado aos pais da EPE	117
Apêndice E – Análise do questionário destinado às crianças da EPE.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Acompanhamento e de Apoio às Famílias

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular pertencente ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente relatório de estágio que tem por objetivo a descrição, fundamentação e reflexão das ações desenvolvidas nos contextos de estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Educação Pré-Escolar (EPE). Tendo a prática educativa sido desenvolvida primeiramente no 1.º CEB numa turma do 4.º ano de escolaridade, entre outubro e dezembro e depois na EPE numa sala de cinco/seis anos de idade, entre fevereiro e maio. De ressaltar que no caso da prática educativa no contexto da EPE a mesma só ocorreu no contexto físico durante três semanas, tendo sido a restante completada à distância através de plataformas digitais e da visualização da programação da RTP2, devido à pandemia da Covid-19 que assolou Portugal e o Mundo.

O presente documento evidencia o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da mestranda e o culminar de um ciclo de estudos que habilitam a mesma para a docência na EPE e 1.º CEB, tal como consignado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o mesmo considera que as experiências de planificação, ação e avaliação são inerentes às funções de uma educadora e/ou professora. Com a formação nas duas valências, salienta-se o perfil duplo do docente o que permite que este tenha uma visão mais alargada do desenvolvimento da criança, uma vez que se desenvolve saberes profissionais em níveis educativos onde se contemplam a transição e continuidade dos mesmos.

Neste sentido, a PES visa a preconização de objetivos como a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais na construção de uma identidade profissional reflexiva, crítica e de uma atitude investigativa facilitadora de tomadas de decisões em contextos de singularidade, incertezas e complexidade da prática docente e o problematizar as exigências da prática profissional de forma a desenvolver e consolidar, de modo fundamentada e reflexiva as suas

competências socioprofissionais e pessoais do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2019).

O presente relatório realça o processo de formação efetuado pela mestranda ao longo de toda a PES, apresentando-se assim dividido em três grandes capítulos que antecedem uma reflexão acerca das aprendizagens e experiências vivenciadas durante o período de estágio.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico legal que orientam a prática docente da EPE e do 1.º CEB e que serviram de base para as ações educativas desenvolvidas pela díade de formação. Primeiramente são apresentadas as conceções paradigmáticas da educação comuns a ambos os níveis educativos, seguidas dos referentes teóricos específicos de cada contexto, 1.º CEB e EPE, respetivamente.

O segundo capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo, numa primeira fase apresenta-se a caracterização geral da instituição e posteriormente a caracterização dos grupos de cada contexto, 1.ºCEB e EPE, respetivamente. Ainda neste capítulo encontra-se um subponto referente à metodologia de investigação-ação (I-A) que sustentou todo o processo desenvolvido na prática educativa. De ressaltar que todas as informações presentes neste capítulo foram recolhidas ao longo do processo de intervenção através da observação, sendo esta registada num diário de formação individual.

O terceiro e último capítulo diz respeito à descrição e reflexão crítica das práticas educativas desenvolvidas em ambos os contextos, de ressaltar que devido à pandemia, acima referida, no que diz respeito à EPE será primeiramente elaborada uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas em sala de atividades, posteriormente será elaborada uma reflexão acerca do contacto efetuado à distância e por último uma reflexão acerca da programação da RTP2 destinada à EPE. Todas as reflexões têm por base os referenciais mobilizados no capítulo I e nas observações descritas no capítulo II.

Por fim, apresenta-se a reflexão final que visa a análise reflexiva do contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

“A “pedagogia das relações” enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações.” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.118)

Neste capítulo abordar-se-á o enquadramento teórico legal que orientam a prática docente da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma será realizada uma pequena contextualização do sistema educativo Português, assim como serão exploradas temáticas comuns às duas valências e também serão exploradas temáticas específicas de cada uma, como os modelos curriculares e metodologias que suportaram a prática pedagógica.

1.1. EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM EVOLUÇÃO

O sistema educativo em Portugal tem sido uma sucessão de vazios e tensões entre aquilo que são as intencionalidades legislativas e o real desenvolvimento da escolarização. É por isso importante realçar que um dos grandes marcos da história da educação ocorre após o 25 de abril, onde neste período se observam várias transformações quer ao nível político, económico ou social. Assim pela primeira vez é publicado, em 1976 pela Assembleia Constituinte, a Constituição da República Portuguesa onde refere no Artigo 73.º, ponto 1 que “Todos têm direito à educação e à cultura” e onde refere também que incumbe ao Estado “Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito e criar um sistema público de educação pré-escolar” (Artigo 74.º, ponto 3, alínea a) e b)).

Posteriormente, em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde se estabelece o quadro geral do sistema educativo como os seus princípios gerais, organizativos e onde se define a organização do sistema educativo. A aprovação desta lei é considerada um dos principais passos para a reforma educativa e vem corroborar o direito à Educação por parte de todos, como é consignado na Constituição da República Portuguesa. A LBSE está também em concordância com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, validada por Portugal em 1990 (Unicef, 1989) quer com a Declaração Universal

dos Direitos do Homem (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948). Tanto a LBSE como a Convenção sobre os Direitos das Crianças defendem que o sistema educativo deve fomentar o desenvolvimento global, pleno e harmonioso da individualidade dos indivíduos, através da promoção de valores democráticos, da responsabilidade, da tolerância, da igualdade e do respeito pelos outros (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, a educação deve proporcionar a formação de indivíduos livres, responsáveis, autónomos, solidários e com pensamento crítico, postura ativa e responsável, podendo desta forma ajudarem na transformação progressiva do meio social onde estes se inserem.

O desenvolvimento global da criança apenas se torna possível respeitando-se os quatro pilares da educação, sendo estes o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser (Delors et al., 1996). O aprender a conhecer prende-se na aquisição de instrumentos que permitam a compreensão das coisas e que desenvolvam o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, este domínio debruça-se sobre o pensamento lógico, a compreensão, a dedução, a memória, ou seja, os processos cognitivos por excelência. O aprender a fazer esta relacionado com o saber agir no meio envolvente, consistindo essencialmente na aplicação prática dos seus conhecimentos teóricos. O aprender a viver juntos significa saber cooperar com os outros em todas as atividades humanas, este é o domínio que traz mais desafios para os educadores pois atua no campo das atitudes e dos valores. Por último o aprender a ser integra os três domínios anteriores, à semelhança do aprender a viver com os outros, este domínio também está relacionado com os valores e atitudes só que já não está direcionado à relação com os outros, mas sim ao seu próprio desenvolvimento individual.

Sabendo que o ensino, como o conhecemos, se baseia principalmente na transmissão maciça de informação é fácil perceber, tendo em conta os pilares da educação, que este paradigma se debruça essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e que o domínio do aprender a fazer é trabalhado numa escala inferior. Desta forma, as aprendizagens direcionadas para a aquisição dos instrumentos de compreensão e raciocínio não se podem considerar completas sem os domínios do aprender a viver juntos e do aprender a ser, sendo perceptível que os dois últimos são mais difíceis de explorar devido ao carácter mais subjetivo e dependente da própria entidade educadora.

Como referido anteriormente, a LBSE foi um dos principais passos para a reforma educativa, fomentou a formação de docentes, tendo esta sido alvo de significativas reflexões, como referido no artigo 30.º, os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, referindo três tipos de formação, a formação inicial, a formação contínua e a formação flexível. A formação inicial deve ser de nível superior e deve ser exposto a informação, os métodos, as técnicas científicas e pedagógicas de base e também a formação pessoal e social adequada ao exercício da função. A formação contínua que permite que os docentes atualizem e complementem a sua formação inicial e a formação flexível que proporciona aos docentes que através de um complemento de formação profissional reconvertam o seu nível de educação e ensino.

Assim, a formação de professores e educadores tem como objetivo o desenvolvimento de teorias próprias e competências profissionais através de atitudes críticas e reflexivas sobre as suas ações educativas. Desta forma, é preciso compreender que este tipo de formação implica um investimento pessoal, trabalho livre e criativo acerca dos percursos e projetos próprios, tendo em vista a construção da sua própria identidade profissional (Nóvoa, 1992).

Desta forma a formação de professores e educadores não deve ser construída através da acumulação de vários cursos e formações, mas através de um trabalho reflexivo e crítico das suas práticas (Nóvoa, 1992), uma vez que cada professor / educador é uma pessoa e por isso deve também encontrar na identidade profissional espaços para a interação das dimensões profissionais com as dimensões pessoais. Nesta linha ideias, importa valorizar a importância do trabalho colaborativo docente, uma vez que funciona como um impulsionador do seu desenvolvimento profissional, este ocorre através das partilhas de saberes e experiências entre os intervenientes educativos (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Desta forma compreende-se que, atualmente, é atribuída aos professores e educadores a capacidade de serem autores sociais, autónomos nas suas decisões, exigentes, críticos e responsáveis pela promoção de práticas que apoiam em reflexões partilhadas e colaborativas e que fomentam o desenvolvimento da autonomia, a inclusão e as aprendizagens significativas por meio de uma participação ativa das crianças.

Esta linha de ideia de um docente reflexivo que fomenta a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento, vem acabar com a ideia de que a criança não é capaz de aprender fora do ambiente escolar e que esta apenas é consumidora de informação e posteriormente reprodutora da mesma. Assim, é necessário perceber que os contextos educativos têm a necessidade de manter o equilíbrio entre as aprendizagens espontâneas da criança e aquelas que são necessárias que estas aprendam e também entre aquelas que são aprendidas acidentalmente ou aquelas que são aprendidas com determinada intenção, estas aprendizagens devem ocorrer respeitando que as crianças se desenvolvam na interação com os diferentes meios e ambientes onde estas estão inseridas (Bronfenbrenner, 1979).

Percebendo que cada vez mais o papel do docente deixa de ser apenas daquele que transmite conhecimentos e passa a ter um papel mais passivo nas aprendizagens das crianças, o Construtivismo de Piaget e o Socioconstrutivismo de Vygotsky são duas teses bastante defendidas pela Psicologia. O Construtivismo de Piaget é uma tese onde é defendido que o sujeito deve ter um papel ativo na criação e modificação das suas representações e assim, para Piaget (1975) os humanos são um projeto a ser construído, isto é, o sujeito cresce e desenvolve-se conforme o contacto com o meio. Também no que diz respeito ao conhecimento nenhum ser nasce com o conhecimento adquirido este é construído pela interação com o meio físico e social. Desta forma Piaget fala sobre a Teoria Cognitiva onde separa o conceito de aprendizagem do conceito de desenvolvimento, o conceito de aprendizagem está relacionado com a aquisição de uma resposta, já o desenvolvimento é o responsável pela aquisição do conhecimento, nesta teoria Piaget divide o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios: o Sensório-motor, o Pré-operatório, o Operatório concreto e o Operatório formal. Estes estágios vão desde o nascimento das crianças até a fase da adolescência, irá apenas ser explorado o estágio Pré-operatório e o estágio Operatório concreto por serem aqueles onde se encontram as faixas etárias onde foi desenvolvida a PES. O estágio Pré-operatório ocorre entre os dois e os sete anos de idade, coincidente com a fase da EPE, neste período devemos destacar a inteligência simbólica, o pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico, a

confusão entre a aparência e a realidade, a ausência de noção de reversibilidade e a característica do animismo. Já o estágio do Operatório concreto vai dos sete aos onze anos, o que coincide com a fase do 1.º CEB, neste período salienta-se que o egocentrismo começa a ser diminuto, tornam-se mais sociáveis e passam a ser capazes de fazer análises lógicas.

Já o Socioconstrutivismo de Vygotsky é uma abordagem da psicologia da aprendizagem e é uma abordagem mais ampla que o construtivismo incorporando outras fatores no desenvolvimento das crianças como por exemplo o fator cultural. Para o Socioconstrutivismo a aprendizagem decorre da compreensão do homem como um indivíduo que se forma em contacto com a sociedade que o rodeia, dando-se assim uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Segundo Boiko & Zamberlan (2001) nesta abordagem assim como na anterior o docente apenas tem um papel de mediação entre os significados pessoais dos alunos e o culturalmente estabelecido, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Sabendo que o mundo atual apresenta novos desafios à educação é fundamental que os contextos educativos se reconfigurem de modo a serem capazes de responder às exigências dos novos tempos e às mudanças aceleradas (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). Assim, os últimos anos tem trazidos mudanças na legislação tentando acompanhar essas mudanças, como é o caso da autonomia e flexibilidade curricular, das aprendizagens essenciais e da educação inclusiva.

No que diz respeito à educação inclusiva salienta-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, onde se estabelece como uma das prioridades a aposta de uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal e social encontra respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Assim, este decreto-lei identifica as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que vem substituir a antiga designação de Necessidades Educativas Especiais. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão organizadas por três níveis de intervenção: as medidas universais, as medidas seletivas e

as medidas adicionais. As medidas universais são medidas que as escolas têm disponíveis para todos(as) os/ as alunos/ crianças com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, dentro das medidas universais destaca-se a diferenciação pedagógica que apenas pode ocorrer devido à possibilidade de existir flexibilidade curricular e que não é nada mais do que “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (De Corte, 1990, p.280). As medidas seletivas de suporte à aprendizagem são aplicadas para fazer face as necessidades que não foram supridas pela aplicação das medidas universais, neste caso trata-se de arranjar percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico e o apoio tutorial. Quanto às medidas adicionais de suporte visam colmatar as dificuldades mais acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem, estas medidas podem ser a frequência do ano por disciplinas, adaptações curriculares significativas e a criação de um plano de transição.

Uma forma de se trabalhar para uma escola inclusiva, é utilizar dentro das salas metodologias, métodos e movimentos distintos que promovam aprendizagens significativas e que englobem todos nessas aprendizagens. De seguida irá ser abordado os Métodos de Aprendizagem Cooperativos, a Metodologia Trabalho de Projeto e o Movimento de Escola Moderna.

Os Métodos de Aprendizagem Cooperativos são uma perspetiva antiga que têm vindo a ser reinventada ao longo dos tempos, a Aprendizagem cooperativa é segundo Lopes & Silva (2009) “ uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o [docente], visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.” (p.4). Neste tipo de aprendizagem existem três tipos de variações: a aprendizagem cooperativa no sentido estrito do termo, a explicação por pares e a colaboração entre pares. A aprendizagem cooperativa no sentido estrito do termo ocorre quando as crianças são divididas por pequenos grupos heterogéneos onde cada criança potencia a sua própria aprendizagem e dos seus colega, na explicação por pares é definido uma criança para ser como um explicador, podendo assim

auxiliar os colegas nas suas dificuldades, já na colaboração entre pares são definidas duas crianças de igual nível para aumentar o grau das tarefas (Sá, 2015).

Uma outra metodologia que pode ser trabalhada com as crianças é a Metodologia Trabalho de Projeto, sendo esta assente num olhar interdisciplinar e onde é possível desenvolver e estimular processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento. Esta é uma metodologia onde as crianças podem trabalhar diversas áreas do saber como também trabalham e exploram bastantes ferramentas sociais, pois estas para além de trabalharem com os seus pares, procuram também responder às suas questões através do contacto com outras pessoas. Esta metodologia é dividida em quatro fases, a fase da definição do problema, a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, a fase da execução e a fase da divulgação e avaliação (Vasconcelos, 2011). A primeira fase, a fase da definição do problema é onde se formula o problema ou a questão e onde se partilha desde logo o que se sabe e o que queremos saber. A segunda fase, trata-se da fase da planificação e desenvolvimento do trabalho onde se faz juntamente com as crianças as previsões acerca dos possíveis desenvolvimentos do projeto, das diferentes formas de se fazer, para isto é comum utilizar-se mapas conceituais onde se definem todos os passos a serem seguidos. A terceira fase é a fase da execução onde as crianças se organizam e tentam recolher informação sobre o que desejam saber e elaboram registos para sintetizar toda a informação recolhida, nesta fase pode sempre acontecer que os mapas conceituais elaborados anteriormente sofram alterações conforme aquilo que as crianças descobrem. A última fase trata-se da fase da divulgação e da avaliação onde as crianças são convidadas a partilhar os seus saberes com os outros, seja com a sala ao lado, seja com os familiares ou comunidade, nesta fase as crianças também se reúnem para juntas perceberem se conseguiram responder à questão colocada inicialmente e/ou até mesmo criarem hipóteses de novos projetos.

O Movimento de Escola Moderna (MEM) tem por base a pedagogia de Freinet, onde se pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que todas as atividades e projetos a serem desenvolvidos são negociados entre as crianças e docentes tendo por base os conteúdos programáticos e os

interesses e saberes das crianças. Desta forma, cada criança defini o seu próprio plano de trabalho autónomo, cabendo apenas ao docente acompanhar e esclarecer as dúvidas dos mesmos. No MEM pretende-se que os ritmos e as características de cada criança sejam respeitados de maneira a garantir o desenvolvimento e o sucesso de todos.

1.2.FUNDAMENTOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ser hoje docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é muito diferente daquilo que era antigamente. Hoje o professor responde de forma mais próxima ao aluno, numa escola inclusiva, respondendo às necessidades sociais. Importa, assim, conhecer este nível de ensino.

O 1.ºCEB segundo a LBSE (1986), está inserido na educação escolar. É o primeiro de três níveis do ensino básico e é composto por quatro anos de escolaridade. Este é um ciclo cuja responsabilidade assenta no regime de monodocência, podendo ser coadjuvado por outros docentes, como é o caso do Inglês, da Educação Artística, entre outras áreas não disciplinares, como é o caso de Cidadania e Educação Moral e Religiosa (facultativo). Neste ciclo o ensino é considerado globalizante, pois o mesmo docente trabalha diferentes áreas do saber. De uma forma geral no 1º. Ciclo deve-se promover o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática e motora” (Lei n.º46/86 de 14 de outubro, p.3070).

A matriz curricular-base do ensino básico apresenta o conjunto de componentes de currículo que no caso do 1.º CEB são o Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Inglês, transversalmente a esta incluem-se as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Moral e

Religiosa (Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Sendo que das áreas disciplinares anteriormente referidas apenas são de frequência obrigatória as três primeiras, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar e o Inglês a partir do 3.º e 4.º ano de escolaridade. No caso da Educação Artística, Educação Física e no Inglês as escolas podem optar por regime de coadjuvação tendo assim professores específicos para essas áreas.

A matriz curricular-base apresenta também as cargas horárias que estão definidas para cada área disciplinar e para cada disciplina, sendo estas apenas valores de referência tendo as escolas a autonomia para as gerir da forma que achem mais oportuna.

O currículo atual traz transformações significativas na medida em que pretende responder aos novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, preparando a escola por forma a formar cidadãos para um mundo incerto e em mudança. Neste sentido, sustenta-se na ideia de que é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Neste contexto, acrescenta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017), que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, uma vez que se pretende formar cidadãos para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Reforça, ainda, a necessidade de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos. Este quadro implica que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Assim, salienta-se que o currículo serve para que todos os alunos, independentemente da escola que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Desta forma, o currículo tem como princípios o acesso do mesmo por “todos os alunos, num

quadro de igualdade de oportunidades e assente em que todos têm capacidades de aprendizagem e desenvolvimento em todas as áreas de estudo” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2931), por forma a garantir que todos os alunos tivessem uma escola que lhes garantisse a igualdade de oportunidades, foi elaborado o Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que tem como princípio “estabelecer os princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada aluno (...)” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p.2919) e que “identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças (...)” (Idem: 2919).

Apesar dos documentos legais apresentarem um caráter mais prescritivo, no que concerne à sequência das aprendizagens, assim cabe ao professor refletir sobre os mesmos e a adaptá-los à sua prática educativa. A gestão do currículo deve então surgir de forma flexível, devendo o professor “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p.25) e devem realizar uma reflexão constante da sua prática educativa, por forma a construir um currículo articulado e significativo para a criança.

Desta forma, emerge a importância da autonomia e flexibilização curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) num contexto que “permit[a] 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” (p.13881). Assim, compreende-se a necessidade de se cruzar os conhecimentos com uma intencionalidade pedagógica e com as necessidades da criança e do seu contexto e também dos seus conhecimentos prévios e vivências transversais à aprendizagem. A flexibilidade curricular da gestão do currículo deve contribuir para que todas as crianças reúnam um conjunto de competências e conhecimentos oportunos para a sua integração na sociedade. Nesta linha de ideias, o professor deve

adaptar-se à mudança e à evolução tecnológica e científica, procurando uma atualização contínua e criando práticas educativas inovadoras. A ação docente deve ser orientada por forma a que a criança tenha uma participação ativa e seja capaz de respeitar e valorizar a diversidade cultural e pessoal do grupo. Assim, o ambiente envolvente deve promover as competências da identidade individual e cultural de cada criança, bem como incentivar o trabalho colaborativo entre os intervenientes do processo educativo (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto).

A autonomia e flexibilidade curricular começa então a tomar corpo no quadro das escolas tornando o currículo um instrumento que as mesmas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências esperadas no Perfil do aluno. Neste sentido, reconhece-se a escola e os professores como decisores a nível curricular e pedagógico, desafiando-os para o diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade com vista à dinamização de um trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais, como confere o DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Desta forma, o professor encontra as oportunidades de melhor gerir o currículo, ajustando-o ao contexto e aos seus alunos, de modo a mobilizar novas metodologias com os alunos num trabalho colaborativo entre os vários intervenientes educativos, potenciando também a integração das crianças na sociedade, através de estratégias e competências, adquiridas com o trabalho colaborativo, que serão necessárias para o seu futuro. Assim é dada a possibilidade de as escolas gerirem até 25% do currículo, podendo esta gestão ocorrer no total da carga horária por ano de escolaridade ou ocorrer no total da carga horária das componentes socioculturais e científicas (Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

Com a flexibilidade curricular abre-se portas para o desenvolvimento de metodologias alternativas como a MTP, onde se trabalhar por projetos, sendo que os mesmos podem surgir a partir de uma questão/ dúvida ou até mesmo uma curiosidade da criança. Ao trabalhar-se segundo a MTP permite que se aborde e desenvolva projetos que englobem diferentes componentes curriculares e

permite também fazer uma articulação de saberes, por forma a dar resposta a questão inicial. Esta metodologia segundo Katz e Chard (1997, 2009) referido por Vasconcelos (2011) poderá ser um meio para desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção do seu próprio conhecimento, este tipo de aprendizagem esta intimamente relacionado com o conceito de aprendizagem em espiral de Bruner, que irá ser abordada mais a frente.

Outra questão que atualmente é bastante debatida e que se relaciona em certos pontos com a flexibilidade curricular é a educação inclusiva, onde se pretende que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e as mesmas condições de equidade para com os outros, contribuindo assim para uma maior coesão social. Esta relaciona-se em certos pontos com a flexibilidade curricular pois com a aplicação de novas metodologias de ensino podemos estar a permitir que os alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão possam aprender da mesma forma que os restantes colegas, pois por vezes basta uma metodologia diferente da tradicional para que alguns alunos diminuam as suas dificuldades.

Uma das formas de incluir os alunos na sala de aula passa muitas das vezes por a utilização de diferentes metodologias e da utilização de diferentes recursos didáticos, estes podem ser recursos estruturados ou não estruturados, digitais ou não digitais. Assim, os materiais podem ser fortes instrumentos dentro da sala de aula, mas estes nunca substituíram o professor (Gomes, 2016), apesar destes não substituírem o professor, este pode usar os mesmos para fornecer caminhos para que os seus alunos construam o seu próprio conhecimento, devendo também ter em consideração que a utilização dos materiais deve gerar nas crianças uma experiência significativa.

No ensino do 1.º CEB são várias as teorias de aprendizagem que um docente pode ter nas suas práticas educativas, estas teorias são estudos que procuram investigar, sistematizar e propor soluções relacionadas com o campo da aprendizagem humana. Esta área da investigação remonta à Grécia Antiga, ganhando maior destaque a partir do século XX através da psicologia. Existem três grandes conjuntos de teorias, as teorias Comportamentalistas, as teorias

Cognitivistas e as teorias Humanistas (Tavares & Alarcão, 1985). As teorias Comportamentalistas são defendidas por Pavlov, Watson e Skinner, estas teorias tem as pessoas com seres que respondem a estímulos exteriores, não levando em consideração o que ocorre dentro da sua mente, nesta teoria o aluno é colocado em segundo plano, tendo uma postura passiva e moldável conforme o professor que o ensina, para os comportamentalistas todas as pessoas aprendem da mesma forma não havendo diferenciação entre alunos e para os comportamentalistas não existe uma visão de conjunto do processo de aprendizagem. As teorias Cognitivistas são defendidas por Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner e Gardner, estas teorias são aquelas que potenciam mais o aluno, colocando o professor numa posição de dar ferramentas aos alunos e não dar-lhes todas as respostas, estas teorias mostram-nos que os alunos têm dois tipos de aprendizagens, a aprendizagem significativa, quando estes relacionam um ideia nova com conceito assimilados anteriormente e a aprendizagem mecânica, que é quando os alunos não relacionam novas ideias com as anteriores, isto ocorre porque a informação não é compreendida mas sim memorizada, estas teorias defendem também a aprendizagem por descoberta e colocam o aluno como parte ativa da construção do seu próprio conhecimento. Por último temos as teorias Humanistas defendidas por Maslow, Wallon e Rogers, esta teoria centra a aprendizagem nas pessoas, tendo as pessoas como centro da aprendizagem, defendem que a aprendizagem não é linear, mas sim um processo cíclico e nesta teoria o professor deve orientar e facilitar a aprendizagem.

Atualmente, um grande recurso que facilmente temos à nossa disposição são as novas tecnologias e os recursos digitais que podem enriquecer a prática profissional, estes recursos digitais podem ser os mais diversos, desde simples animações até aplicações mais complexas. Cabe às escolas dar o salto na utilização das novas tecnologias pois estas poderão ajudar e facilitar a forma como se trabalhar o currículo, para além das tecnologias poderem estimular pesquisas interdisciplinares. A utilização das tecnologias tem de ser vista como um mediador e potenciador do processo de ensino

aprendizagem. Reforçando-se o poder que as novas tecnologias podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que integram som, imagem e interatividade, o que potencia o fortalecimento do desenvolvimento de sentidos como a visão e a audição, nomeadamente na retenção de informação, interação, compreensão e construção de conhecimentos.

As TIC não funcionam apenas como um elemento de motivação, mas como oportunidades de aprendizagens significativas e centradas nas crianças (Flores & Ramos, 2016), devendo o professor promover a utilização dos mesmos numa conceção construtivista e interativa, ou seja, a criança deve ser utilizadora e promotora de criação e não apenas uma mera consumidora (Flores & Escola, 2007). Os professores desempenham um papel fundamental na forma como estes recursos tecnológicos são utilizados, uma vez que lhes é exigida uma filosofia aberta e construtiva (Ramos, 2007).

A avaliação no 1.º CEB é pelas avaliações internas das aprendizagens, podendo estas serem divididas em dois tipos: a avaliação formativa e pela a avaliação sumativa, não estando contemplada no Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, existe também a possibilidade de uma avaliação diagnóstica, sendo que esta ocorre apenas no início de cada ano letivo, segundo o mesmo Decreto Lei outra forma de avaliação é a mobilização de técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados, que normalmente são definidos como instrumentos de avaliação contínua.

Para ajudar na definição clara dos objetivos e dos instrumentos de avaliação para uma aprendizagem efetiva e duradoura a Taxonomia de Bloom mostra que se pode avaliar as crianças através de domínios da aprendizagens, onde se classifica as habilidades e os processos que a criança desenvolve ao longo de uma tarefa e não se centra apenas no resultado final da atividade. Os domínios de aprendizagem são estruturados hierarquicamente, sendo que cada domínio abrange subgrupos diferente ao mesmo tempo. Usar esta Taxonomia na avaliação das crianças oferece vantagens à oferta base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação que estimulam o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de

conhecimentos e estimula os professores a auxiliarem os seus alunos de uma forma estruturada e consistente. Segundo Bloom et al., (1956) os domínios desta taxonomia são o domínio cognitivo, o afetivo e o psicomotor, cada domínio tem objetivo que respeitam uma hierarquia de complexidade e dependência, sendo que para ascender a um novo objetivo é necessário que o anterior tenha tido um bom desempenho (Ferraz & Belhot, 2010). O domínio cognitivo está relacionado com dominar um conhecimento, isto é, ao aprender e tem definido com categorias o Conhecimento, a Compreensão, a Aplicação, a Análise, a Síntese e a Avaliação, já o domínio afetivo está relacionado com o desenvolvimento emocional e afetiva, tendo como categorias a Recetividade, a Respostas, a Valorização, a Organização e a Caracterização, no que diz respeito ao domínio psicomotor este está relacionado com as habilidades físicas, sendo as suas categorias a Imitação, a Manipulação, a Articulação e a Naturalização (Ferraz & Belhot, 2010).

O papel do professor está a sofrer mudanças assim como ensino, mas é necessário perceber que um professor tem uma identidade seja ela a sua identidade individual, ou a sua identidade profissional assim, é necessário compreender o que é identidade e o que é a identidade profissional de um docente do 1.º CEB. Assim e segundo o Dicionário de Língua Portuguesa identidade é um conjunto de características sejam elas físicas ou psicológicas essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa, já a identidade profissional é para Lopes (2001) referido por Sarmiento (2012) uma identidade social que decorre do seu trabalho e da sua profissão, esta é uma identidade que é o resultado simultâneo da identidade individual, coletiva, subjetiva e objetiva do profissional. O processo de construção da identidade profissional docente está interligado com o estatuto da profissão, do profissional e do grupo de pertença profissional, para este processo de construção são também importantes as relações que se estabelece com os outros professores ao longo da sua carreira. A identidade profissional do individuo vai-se reconstruindo ao longo da sua carreira devido as interações com os outros, com os julgamentos dos outros (Flores, Peres & Escola, 2013).

Assim, o crescimento profissional da mestranda ao longo desta prática educativa, emergiu da oportunidade de transformar as ações através da reflexão e através do trabalho colaborativo realizado ao longo de toda a prática com os vários intervenientes da ação. Desta forma a identidade profissional docente assenta num processo contínuo e subjetivo de construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrando-se na imagem e autoimagem social que se tem da profissão, tendo sempre por base as trajetórias individuais e sociais (Sarmiento, 2012).

A prática docente no 1.º CEB é cada vez mais um desafio, mas seguindo estes referentes teóricos conseguimos desenvolver boas práticas construindo a identidade profissional docente.

1.3. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE) é segundo a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...)”, esta é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, idade em que ingressam na escolaridade obrigatória.

Com o aumento do número de crianças a frequentar o contexto de EPE e com a aprovação das orientações curriculares, este nível de educação passa a desenvolver um papel mais determinante e com mais objetivos, fazendo com que se desenvolvem-se estudos científicos no campo da psicologia e da pedagogia, o que por seu lado comprovaram a importância e o valor da EPE, para o sucesso escolar e pessoal da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Com o Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, é consagrada a universalidade da EPE para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, demonstrando assim uma articulação cada vez mais forte entre esta etapa educativa e o sistema nacional de educação (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

A EPE deve proporcionar às crianças experiências que promovam o desenvolvimento de competências, atitudes, normas e valores essenciais, como descrito no Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º devem “ter em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”. Desta forma a EPE deve ter como principal objetivo a promoção pessoal e social da criança, devendo esta ser efetuada de forma equilibrada e holística, de forma a garantir condições de bem-estar e segurança, um ambiente que desperte a curiosidade, o pensamento crítico e onde esteja assegurada a cooperação com a família (DL N.º 5/97, de 10 de fevereiro), assim este desenvolvimento global deve ser baseado no respeito pela singularidade e experiências de cada criança, e na sua inserção em grupos sociais distintos. O desenvolvimento global da criança passa também por se promover igualdades de oportunidades, quer no acesso à Educação de Infância, quer no sucesso das suas aprendizagens, sendo que neste sentido é fundamental o papel das famílias na formação de relações com a comunidade educativa.

Por a criança ser uma parte integrante de vários contextos, como de uma cultura, de um país, de uma família, esta constrói o seu conhecimento tendo por base todas as interações que estabelece com os vários contextos, neste sentido é oportuno expor-se a Teoria Ecológica/ Sistémica/ Bioecológica de Bronfenbrenner, uma vez que esta descreve uma variedade de processos interativos que de uma forma ou de outra influenciam o desenvolvimento da criança. De forma a podermos aplicar esta teoria ao contexto educativo é necessário compreender e conhecer os diversos contextos das crianças, nomeadamente a sua casa, a sua sala de atividades, o seu Jardim de Infância, a sua comunidade, entre outros. Também por forma a compreendermos melhor a Teoria Ecológica Brofenbrenner organizou-a em cinco sistemas (figura 1), partindo dos mais ím

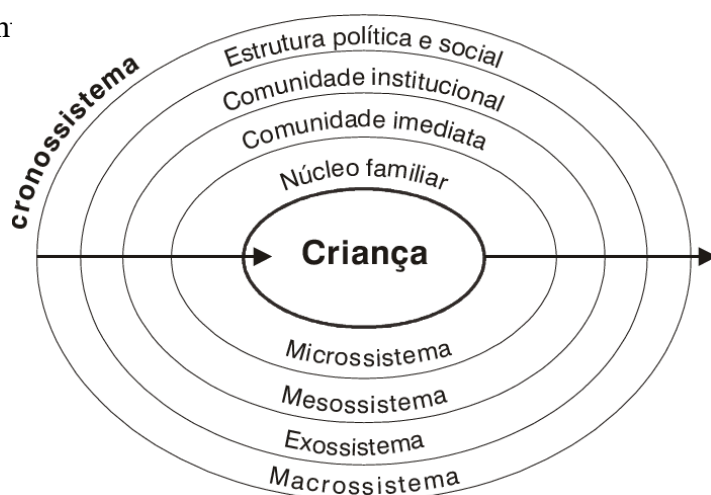


Figura 1- Teoria Ecológica do Desenvolvimento

Todos estes sistemas/contextos irão de algum modo influenciar a forma de agir e intervir, assim devemos ver o indivíduo não como uma entidade separada do meio, mas como parte integrante e dependente do mesmo.

Sendo a EPE o nível educativo onde as emoções e a ética se cruzam, existem diversos documentos legais que fazem referências a estas mesmas questões, como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. A profissão de educador de infância é uma profissão fundamentalmente ética, pois temos a responsabilidade de construir um ser humano e na qual a parte afetiva está bastante presente (Estrela, 2010). Desta forma, a ética coloca limitações à afetividade, tornando a profissão um desafio constante.

Da ética profissional surge o conceito de identidade que ganha realce quando se desenvolve uma auto relação, sabendo que esta passa sempre pela relação com o outro. Deve ser neste olhar reflexivo que um educador de infância constrói a sua identidade profissional, sendo que esta identidade não se constrói apenas pelos conhecimentos teóricos, mas também pelos emocionais. Paralelamente à construção da identidade do educador de infância, também as crianças desenvolvem a sua própria identidade. Na prática onde a ética se aplica, o educador recorre do saber da sua profissão, baseando-se na investigação e reflexão partilhada, promovendo aprendizagens assentes no currículo e garante a qualidade das interações, do bem-estar da criança, do desenvolvimento das suas capacidades e características individuais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, o conceito de identidade aparece como um “processo de descoberta” (Ribeiro, 2016, p.25), que ganha significado quando o educador de infância desenvolve um auto relação e uma relação que desenvolve com o outro, é a partir deste olhar partilhado e refletido que o educador de infância constrói a sua identidade profissional. Uma

vez que a sociedade exige cada vez mais aos educadores de infância é necessário que este se prepare profissionalmente ao longo do seu percurso, com tal a identidade profissional deve evoluir ao longo da carreira e nos diversos contextos de trabalho e formação que este passe.

Sendo que a identidade profissional do educador de infância não se constrói apenas pelos aspetos técnicos e emocionais, o educador de infância deve construir a sua identidade ao mesmo tempo que se constrói individualmente, socialmente e profissionalmente.

Ao mesmo tempo que o educador de infância desenvolve a sua identidade também a criança desenvolve a sua. Pelo facto de estas estarem a criar a sua própria identidade, estas assumem-se como “sujeito e agente do [seu] processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), isto é, a criança é co construtora do seu conhecimento e educação, tornando-se assim o epicentro do seu desenvolvimento. Assim considera-se que as crianças são capazes de refletir acerca das suas ações e de se relacionar com experiências passadas, considerando-as assim sujeitos competentes e ativos. Tendo esta conceção por base ao longo desta prática foi sempre tida em conta os conhecimentos prévios das crianças, assim como os seus interesses e experiências, de forma a desenvolver atividades adequadas ao grupo de crianças.

Deste modo, cabe ao educador de infância ter em conta e valorizar os saberes e competências de cada criança, de maneira a promover aprendizagens integradas e significativas e entendendo as especificidades, vivências e experiências (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016). No seguimento dos objetivos pedagógicos definidos pela Lei Quadro da EPE foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tendo sido estas criadas para darem referências orientadoras da prática educativa do educador de infância. Desde da sua criação em 1997, as OCEPE já foram revistas e avaliadas, tendo se chegado à conclusão que apesar das mudanças efetuadas ao documento original, estas mantêm a mesma função para a qual foram criadas, compreende-se então que este documento foi criado com a intencionalidade de apoiar às práticas do educador, principalmente no que diz respeito a refletir as suas intenções educativas.

Como já foi referido anteriormente, a criança prevalece como o sujeito principal do processo educativo, desta forma as OCEPE incidem num conjunto de aprendizagens diversificadas e diferenciadas, com o objetivo de auxiliar o educador a construir e gerir o currículo (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo convém salientar, que as OCEPE não são a única referência de qualidade para o desenvolvimento da prática, devendo ser valorizados os diversos modelos curriculares para a Educação de Infância, que por serem diversificados permitem compatibilizar as orientações de uma maneira flexível e articulada. Sendo o educador um profissional atento, reflexivo e investigativo, que procura manter-se sempre atualizado. Por isso, também as OCEPE sofreram alterações, sendo que a maior modificação ocorre nas Áreas de Conteúdo, tendo sido acrescentados em 2016, dois novos domínios na Área de Expressão e Comunicação, os domínios de Educação Física e da Educação Artística e também as Tecnologias de Informação e Comunicação ganham algum relevo (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, o educador deve ser capaz de desenvolver e ajustar o currículo tendo por base os diversos modelos curriculares e ajustá-los conforme a prática que vivencia, de maneira a conseguir dar respostas as especificidades de cada criança e o do grupo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Neste seguimento, seguir-se-á um esquema que comportará todos os modelos curriculares que traduzem as conjunturas teóricas anteriores e que pelas suas características foram utilizados no decorrer da prática educativa.

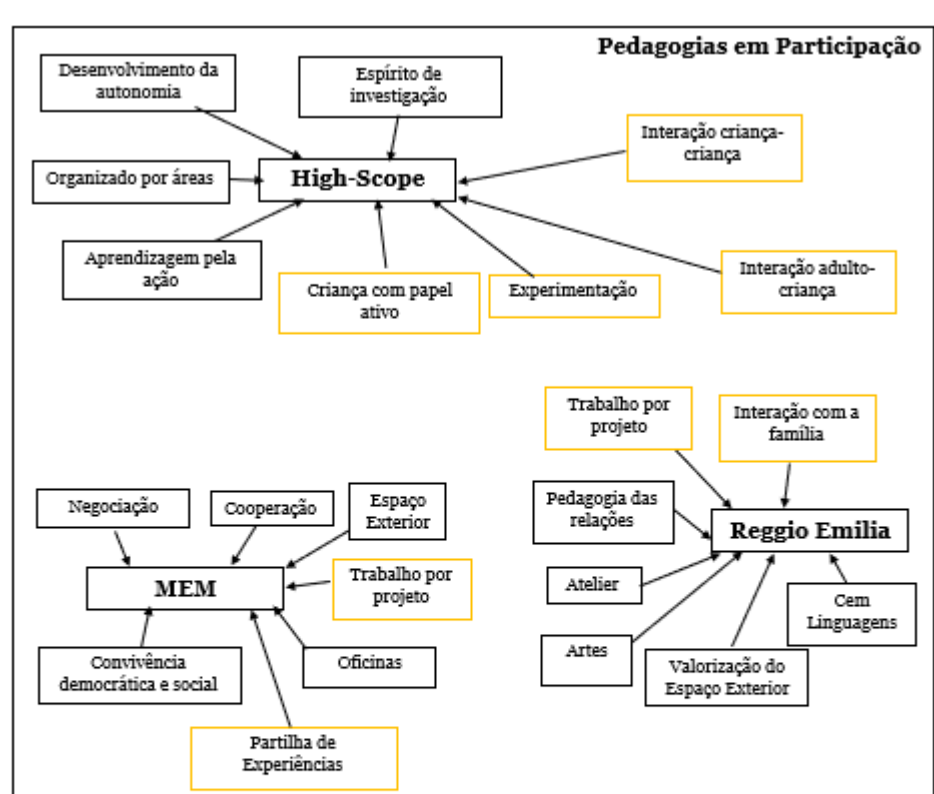


Figura 2- Esquema dos Modelos Curriculares adaptado de Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013

O currículo High-Scope apoia a aprendizagem pela ação, sendo esta um meio de construção de conhecimento, com este modelo promove-se a autonomia, a experiência e a colaboração, criando-se oportunidades para as crianças se desenvolverem. Neste modelo curricular é muito importante as interações, quer entre adulto-crianças, quer entre criança-criança, pois promovem o desenvolvimento intelectual, a partir da partilha de ideias e diferentes pontos de vista. Nesta mesma linha de pensamento, também o modelo curricular de Reggio Emilia dá valor as interações, tendo até designado de “pedagogia das relações”, onde as interações são valorizadas para a construção de conhecimento das crianças. O Movimento da Escola Moderna defende um Jardim de Infância que seja um espaço democrático onde a cooperação e solidariedade estejam presentes (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), assim percebe-se que ambos os modelos e a Metodologia de Trabalho por Projeto, valorizam a criança como o principal ator da sua aprendizagem e dá valor a que essas aprendizagens ocorram através das diversas interações que as mesmas vivem.

Todos os modelos curriculares e metodologia apresentados ocorrem numa perspetiva de uma Pedagogia em Participação, daí na figura 2 todos os modelos estarem dentro da Pedagogia em Participação.

Na prática educativa para além de se apoiar num modelo pedagógico, o educador deve também avaliar o ambiente educativo, as atividades e o projeto curricular (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). A avaliação deve então ser um processo sistemático e contínuo de recolha de informação utilizando diversos meios, nunca esquecendo que além da recolha é necessário efetuar uma análise dessa informação, esta avaliação deve ocorrer sobre os diferentes aspetos que comporta o ambiente. De acordo com os princípios defendidos pela Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação na Educação de Infância deve assumir um caráter formativo e sendo coerente com os princípios definidos nas OCEPE. Nesta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto diz que o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º 1, II, ponto 3, alínea c), p.5573), dando valor a cada conquista e progresso. Por este motivo, devemos ver a avaliação como um objeto fundamental para melhorarmos a prática profissional, pois é através da avaliação e reflexão que os educadores têm consciência da realidade e tomam decisões que vai melhorar a construção das suas aprendizagens.

Desta forma, os educadores de infância devem construir o ambiente educativo de forma a promover pedagogias participativas, pela escuta, pelo diálogo e pela negociação, garantindo sempre o respeito pela criança ativa e competente e agente do seu processo educativo.

CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“o ato pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11)

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES), quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) quer da Educação Pré-Escolar (EPE). Assim apresenta-se o contexto e a instituição pertencente a um Agrupamento de Escolas, sediado na área do grande Porto, passando posteriormente às considerações específicas de cada contexto educativo. Acresce que, dada a sua importância do carácter investigativo no processo formativo da mestranda, será

igualmente abordada a metodologia de investigação utilizada no decorrer desta prática educativa.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E INSTITUIÇÃO

A instituição cooperante onde foi desenvolvida a prática educativa pertence a um Agrupamento de Escolas, considerado um organismo do ensino público e um mega agrupamento. Este é um agrupamento vertical constituído em 2008 e é resultado da fusão com o precedente agrupamento horizontal, das obras de ampliação da escola sede e de outras escolas, da construção de dois centros escolares, da inclusão do 2.º ciclo do ensino básico na oferta educativa e no aumento não só da população escolar, mas também do corpo docente e não docente. É atualmente formado por uma escola EB1, três Centros Escolar, um Jardim de Infância e uma Escola Básica e Secundária, sendo esta última a sede do agrupamento. A privilegiada localização deste agrupamento tem feito com que nas últimas décadas se observe uma contínua expansão urbanística e populacional, tendo a freguesia crescido a nível populacional e sendo notório a diversidade sociológica da mesma, trazendo novas implicações e desafios às escolas como o desenraizamento cultural, a heterogeneidade socioeconómica, níveis dispares de escolarização e formação. De referenciar que esta diversidade sociológica pode por vezes condicionar o rendimento escolar e o comportamento das/dos crianças/alunos. Apesar da diversidade populacional não era um exemplo de agrupamento multicultural, pois as escolas do mesmo eram frequentadas por um número pouco expressivo de crianças/alunos de etnia cigana e outros provenientes do estrangeiro, ou oriundos de países com culturas distintas, contudo é importante a sua integração no meio educativo. O agrupamento em questão constitui-se como um conjunto de infraestruturas escolares ímpares ao serviço das/dos seus crianças/alunos, famílias e da comunidade em que se inserem.

É um agrupamento que se relaciona bastante com o meio colaborando com diversas associações e desenvolve também diversas parcerias e protocolos com

diversas instituições da comunidade envolvente, desenvolvendo vários tipos de ligações de cooperação como estágio profissionais dos seus alunos, estágios profissionais de alunos do ensino superior, apoios económicos, apoios sociais, entre outros. É com base nesta envolvimento com o meio local que o agrupamento se rege por valores como “Cultura do saber”, “Empenho e espírito de trabalho”, “Sentido de responsabilidade e autonomia”, “Tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”, “Solidariedade e espírito de partilha” e “Consciência Ambiental” (AESCAS, 2016-2019 p.13), é com base nestes valores que a escola se pretende afirmar e ser reconhecida como um espaço de excelência de apreensão de conhecimentos, desenvolvimento de competências e transmissão de valores, um lugar de inclusão pessoal e social, capaz de respeitar a herança cultural, um exemplo da promoção do envolvimento de toda a comunidade educativa e um paradigma da harmoniosa e sustentável convivência entre a comunidade educativa e o meio envolvente.

Este é um agrupamento que valoriza a articulação entre as escolas e poder local, nomeadamente a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, sendo a primeira o maior parceira deste agrupamento, uma vez que mantém relações de proximidade e de estreita colaboração. Sendo que esta colaboração se traduz na saúde escolar onde o Gabinete de Saúde da Câmara Municipal tem como missão assegurar e garantir conteúdos no âmbito da educação alimentar e ambiental, prevenção solar, saúde e cidadania. Já o Pelouro da Educação da Câmara Municipal era corresponsável pela organização e monitorização das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º CEB (AEC) e dos serviços de Serviço de Apoio às Famílias (SAF) e das Atividades de Acompanhamento e de Apoio às Famílias (AAAF).

A instituição cooperante em análise entrou em funcionamento em 2006/2007 tendo na altura a designação de escola básica, sendo que a partir de 2014 no seguimento de obras de ampliação devido a ter de acolher crianças de outra escola, que iria ser extinta, passou a designar-se por centro escolar. Atualmente a escola é dividida em dois edifícios, o edifício principal, construído primeiramente e o edifício novo, ao todo esta instituição tem oito salas destinadas à lecionação do 1.º ciclo, sendo que seis são no edifício principal e duas no edifício novo, existem duas salas destinadas à educação pré-escolar e uma sala destinada ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). No edifício principal, para além das seis salas de 1.º ciclo, encontramos uma pequena

recepção, uma sala de arrumos que serve também de enfermaria, dois gabinetes, um pertencente à coordenadora da escola e outro disponível para os docentes se reunirem e receberem os encarregados de educação, a sala de professores, quatro casas de banho, duas para os docentes e auxiliares e duas para as crianças, o refeitório e a cozinha devidamente equipada. Já no edifício novo para além das duas salas da educação pré-escolar e da sala de apoio à multideficiência encontramos também três pequenos gabinetes, duas casas de banho para as crianças e um polivalente. No espaço exterior é de salientar a dimensão satisfatório do mesmo, referenciando que nesse mesmo espaço apenas existe um campo de jogos devidamente equipado com balizas, observando que não dispondo de qualquer outro tipo de material ou infraestrutura que estimule as suas brincadeiras, estes se torna um local de alguns conflitos, de referenciar também que nesta escola não existe nenhum local no exterior onde as crianças possam ficar durante os dias de chuva, obrigando as mesma a ficar no corredor das salas ou ocupando o espaço polivalente, espaço este que apresentava algum potencial pedagógico, no concerne às atividades de acolhimento e prolongamento, na utilização da mesma para atividades que envolvam outros elementos da comunidade escolar e para a sua utilização em caso de situações imprevistas em sala de aula.

No que diz respeito ao nível do equipamento e material didático disponível importa referir a quantidade e qualidade das condições proporcionadas aos seus alunos. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e tendo como horizonte um ensino de qualidade, assim existem em todas as salas do centro escolar um computador, um videoprojetor de teto, ligação à internet, quadro interativo e quadro branco, sendo estes recursos de grande importância ao longo da prática educativa, visto ter contribuído para a construção de atividade interativas e aprazíveis para as crianças. O facto de em cada sala existir um computador, um videoprojetor e ligação à internet, potencia que possa ser utilizado com as crianças aplicações e ferramentas digitais que permitam criar e partilhar conteúdos com diversas pessoas, consegue-se promover aprendizagens mais significativas, potencia-se a autonomia e a criatividade. Estes mesmos elementos colocam alguns entraves pois apenas podemos trabalhar essas ferramentas digitais em grande grupo, pois apenas existe um computador por sala.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, a instituição encontra-se à disposição das famílias entre as 7h30 e as 19h, sendo que entre as 7h30 e as 9h e entre as 17h30 e as 19h ocorre o SAF no que concerne ao 1.º ciclo e entre as 7h30 e as 9h e as 15h30 as 19h ocorrem as Atividades de Acompanhamento e de Apoio às Famílias (AAAF) no que concerne a educação pré-escolar, este tipo de apoio designado também por acolhimento e prolongamento é organizado e monitorizado pela Câmara Municipal. Referentemente aos períodos de atividade letiva funciona das 9h ao 12h ou 12h30, conforme os dias, e das 14h às 17h30 isto no contexto de 1.º ciclo, no contexto de educação pré-escolar o horário é das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. De referir que em determinados dias da semana ocorrem Atividades de Enriquecimento Curricular, que correspondem à extensão do horário até as 17h30.

Esta instituição, assim como referencia o PEA, tem como missão principal a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização. Para conseguir esta melhoria continua a instituição desenvolve um Plano Anual de Atividades onde são apresentados os projetos que serão desenvolvidos pela instituição. O plano é elaborado e pensado de forma a permitir que as atividades lá mencionadas enriqueçam as práticas educativas e o conhecimento das crianças. Um dos projetos que a escola abraça é o do “Biblioteca Itinerante” que ocorre devido à escola não ter uma biblioteca e de ser muito importante estimular a atividade da leitura e promover hábitos de leitura nas crianças. Assim sendo, uma vez por mês a biblioteca vem a escola e todas as crianças têm a possibilidade de escolher um livro, podendo este ser renovado, ou substituído, numa próxima visita da biblioteca. Outro projeto que a escola abraçou é uma parceira da Câmara Municipal com a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, este projeto é intitulado de “Os Amigos Hortícolas” e tem como objetivo dar a começar os benefícios dos hortícolas e as várias formas de como estes podem ser inseridos na nossa alimentação, sem ser apenas nas refeições principais nem apenas na sopa. Este projeto apenas teve a duração de quatro sessões que ocorreram quinzenalmente, todavia potenciou novas descobertas e a interrogação das crianças acerca de questões que estas desconheciam a sua resposta e que podia gerar um novo projeto, no seio da sala de aula/atividades, este tipo de projeto potencia também a promoção e a sensibilização para novos alimentos e atitudes no nosso dia a dia.

Em suma, o contexto e o seu espaço envolvente são muito importantes para uma boa prática educativa, constituindo um princípio contínuo do bem-estar e um meio facilitador de aprendizagens saudáveis e do desenvolvimento holístico da criança.

2.1.1. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após a caracterização do Agrupamento da instituição e da instituição cooperante, é relevante proceder à caracterização do grupo de crianças onde foi efetuada a prática pedagógica na valência do 1.º CEB.

O contexto de 1.º ciclo onde foi desenvolvida a prática educativa foi numa turma de 4º ano, tendo todos os dados a seguir referenciados sido obtidos através da observação direta, de conversas informais com a docente da mesma e do diário de formação.

A turma do 4º B é constituída oficialmente por 26 alunos, sendo que no início do ano apenas frequentavam 24 crianças, referindo-se que dos dois elementos em falta, um se encontra a frequentar o ensino doméstico e outro era acompanhada pela Centro de Apoio à Aprendizagem. No decorrer da segunda semana de estágio chegou à turma uma nova aluna, vinda transferida de outra escola, sendo que passaram a frequentar a turma 25 alunos, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, não se verificando a existência de alunos com culturas distintas.

Em conversa com a professora cooperante, e no que acerca dos pais diz respeito, compreende-se que se trata de um grupo de pais bastante heterógeno quer ao nível da formação académica, uma vez que existem pais licenciados e outros apenas com o ensino básico. Quanto ao envolvimento, participação e colaboração com a escola, segundo a professora cooperante, existem pais que estão sempre dispostos a participar e a colaborar nas atividades, outros manifestam apenas interesse acabando por não participarem e existe um pequeníssimo grupo que não participa de todo.

Já no que diz respeito à turma, compreende-se que se trata de uma turma bastante heterogénea com vários níveis de aprendizagem, onde alguns não

demonstravam qualquer dificuldade de aprendizagem, mas outros demonstravam necessidades nas áreas científicas principalmente devido à dificuldade de concentração, de relação e de gestão do seu próprio tempo. Este cenário mostrou-se fulcral para se compreender que o mesmo tinha de ser tido em conta nas planificações das intervenções, ao nível dos conteúdos curriculares, mas também de desenvolvimento pessoal e de relação. De referir que a última criança a ser integrada na turma apresenta algumas dificuldades na leitura, não reconhece letras manuscritas, apenas escreve com letras à máquina e reconhece os números até à dezena.

Ao nível do comportamento a turma evidenciava comportamentos normais para as suas idades, sendo que existiam dias em que as alterações destes comportamentos se manifestavam mais do que noutros dias sendo evidente que com o passar do dia eles iam ficando mais agitados. Devido a esta disparidade entre os alunos reforçava-se a necessidade de as planificações atenderem à mesma através de estratégias sustentadas numa pedagogia que facilitasse a aprendizagem de todos, apoiadas em recursos pertinentes que respondessem não só às práticas, mas também aos interesses dos alunos, desafiando-os e motivando-os. De forma a atender aos comportamentos que os alunos iam tendo ao longo do dia, foi importante desenvolver atividades mais lúdicas após a hora do almoço tendo em consideração que depois dessa hora a sua capacidade de retenção e de atenção não seria igual àquela que demonstravam no período da manhã.

Novamente em conversa com a professora cooperante, foi evidenciado que esta turma estava a iniciar um projeto relacionado com o ambiente e com as mudanças de atitudes para a preservação do nosso ambiente e da nossa Terra. Dado ser um tema tão importante e tão falado nos últimos tempos e tendo a turma demonstrado bastante interesse pelo mesmo, o par pedagógico considerou ser importante dar continuidade ao projeto no sentido de os alunos compreenderem o conceito de sustentabilidade, de promover comportamentos sustentáveis e de os fazer identificar comportamentos/ atitudes/ ações prejudiciais para o meio ambiente, mas também de levar o seu projeto inicial mais longe, ou seja, utilizando o projeto para abordar diferentes áreas de conteúdo.

Referentemente à sala onde este grupo desenvolvia a sua componente letiva era uma sala com um espaço considerável, com um vidro e janela que ocupava

uma das paredes laterais no seu todo, um bancada logo ao lado da porta de entrada, uma zona de cabides onde por cima da mesma se encontra um espaço de cortiça para expor trabalhos e colocar informações relevantes, um quadro branco, um quadro interativo, um computador, colunas, projetor, dois armários fechados e duas estantes onde os alunos guardam os seus manuais e caixas com o material. A sala encontrava-se disposta em quatro filas com três mesas cada uma, uma mesa que se encontra na diagonal para o quadro e outra mesa ao lado da secretária da professora que não era ocupada por ninguém e a secretária da professora que fica virada para a janela. Este desenho da sala traduz o paradigma de ensino e aprendizagem tradicional pelo que seria interessante promover uma intervenção por forma a alterar esse mesmo paradigma.

Percebeu-se, ainda, que existem dimensões a melhorar, nomeadamente a localização das estantes visto estarem em frente ao vidro diminuindo a entrada de luz natural, da secretária da professora, uma vez que esta se encontrava virada para a janela o que colocava o computador de frente para os alunos potenciado a sua distração, a localização do quadro interativo, visto que na posição que se encontrava e devido à entrada de luz da janela dificultava a visualização do que estava a ser projetado e, ainda a organização das mesas que espelhavam o ensino tradicionalista, apesar que a disposição das mesmas potenciavam o trabalho a pares e até mesmo o trabalho em pequenos grupos.

Verificava-se que a sala disponha de espaço suficiente para várias disposições de mesas o que podia potenciar a diversificação da gestão dos espaços e a variedade metodológica já que que a sala estava equipada com computador, projetor e quadro interativo, sendo uma mais valia para a prática educativa, pois permite novas estratégias metodológicas com outros recursos e com enfoque nas crianças.

2.1.2. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Após a caracterização da turma onde foi realizada a prática do 1.º CEB é também relevante proceder à caracterização do grupo de crianças onde foi efetuada a prática pedagógica na valência da EPE.

Assim a Educação Pré-Escolar é um contexto de socialização, cujo ambiente educativo estabelece um meio facilitador de oportunidades e vivências, considerando-se assim que a organização do mesmo deva respeitar essas mesmas vivências e ser promotor de novas experiências, cabendo ao educador de infância “plane[ar] intencionalmente essa organização e avali[ar] o modo como contribui para a educação das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Para ser possível realizar essa organização institucional é importante interligar as dimensões que compõem o ambiente educativo, sendo elas a organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações, pois “constituem o suporte de desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Neste sentido, e para uma melhor compreensão do ambiente educativo, foi crucial a observação direta e o seu registo no diário de formação e as conversas informais com a educadora cooperante.

O grupo onde se desenvolveu a prática educativa era constituído por 25 crianças, 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, a maior parte já completou os seis anos de idade. Importa também referir que existiam 11 crianças que não integraram o grupo no ano transato, tendo uns apenas mudado de sala e outros vindos provenientes de outras instituições. Desta forma convém salientar que existia uma criança que estava referenciado pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI) e um outro que não era assíduo no Jardim de Infância, frequentando este de forma irregular e descontinua, sabendo-se que o mesmo ocorria por o agregado familiar não considerar pertinente a ida para o Jardim de Infância. No que diz respeito ao envolvimento familiar nas atividades foi possível verificar que existe uma grande aderência por parte dos familiares no acompanhamento das atividades, ou seja, tudo que é pedido para realizarem em casa com os pais e/ou para trazer para o Jardim de Infância, no entanto existem também familiares que se disponibilizam a ir à sala de atividades do grupo falar sobre determinados temas, ou seja, partilhar saberes.

Este era um grupo bastante ativo, interessado, curioso, que demonstrava um grande interesse pela descoberta e pelas experiências, sendo notório que demonstravam interesse em atividades práticas que envolvessem a procura e

chegada ao resultado das atividades. Tendo por base as várias atividades observadas foi possível observar que o grupo demonstrava um grande interesse e prazer em momentos de leitura de histórias; atividades musicais, principalmente nas de entoação de canções; em atividades motoras; em atividades experimentais e ligadas à exploração e manipulação de objetos da Natureza; em atividades de faz-de-conta; em jogos de construção, como os “legos”; em jogos, como puzzles, jogos de tabuleiro, dominó; e em atividades no espaço exterior, sejam elas estruturadas ou pelas jogo espontâneo.

Quanto às necessidades evidenciadas pelo grupo de salientar na área de Formação Pessoal e Social a dificuldade em respeitar a vez do outro, a tomada de voz durante os diálogos quer em grande grupo, quer em pequenos grupos e a dificuldade por vezes em respeitarem as de regras de convivência. Outra dificuldade observada era que existiam algumas crianças do grupo que não eram capazes de se exprimir com clareza, de articular corretamente as palavras e que não tinham a consciência fonológica desenvolvida, isto no que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral, existindo ainda outras dificuldades como na motricidade fina, no pegar em lápis e pincéis finos e dificuldade na orientação e noção espacial, nomeadamente na distinção da esquerda e direita e da ocupação do espaço, isto é, quando se pede para se espalharem pelo espaço estes ocupam todos a mesma área.

No que se refere ao ambiente educativo, tendo em conta as dimensões de organização do espaço e os materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26), desta forma a sala de atividades deve estar organizada em diferentes áreas de maneira a potenciar aprendizagens plurais e devem potenciar o “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

Assim a sala de atividades do grupo encontrava-se organizada segundo o modelo de High Scope e dividida em seis áreas de interesse: a área das construções, dos jogos, da pintura, da casinha, da biblioteca e do acolhimento, sendo que estas áreas podem e devem ser flexíveis, ou seja, devem poder ser alterada conforme as necessidades e os interesses das crianças. A área das construções promovia o desenvolvimento de capacidades como raciocínio lógico, orientação espacial e sequências. A área dos jogos que desenvolvia capacidades como a memória, a resolução de problemas, as sequências e o

raciocínio lógico, os jogos existiam em alguma quantidade e diversidade, sendo que as crianças davam preferência aos puzzles. O espaço da pintura disponha de materiais de pintura, tintas e pinceis e um quadro de pintura. Na área da casinha encontrava-se elementos do quotidiano como uma cozinha, quarto e diversificados acessórios que permitiam que as crianças desenvolvessem atividades de faz-de-conta e do jogo dramático “em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (...) para representar situações “reais” ou imaginárias (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). A área da biblioteca era composta por uma manta, algumas almofadas, uma estante de livros e várias caixas com outros livros, era visível a existência de vários livros, sendo que alguns deles tinham sido trazidos pelas crianças da sala de forma a enriquecer a sua biblioteca. A área do acolhimento era na parte ampla da sala, onde não existiam cadeiras nem mesas e era também nesta zona onde as crianças exploravam os materiais da área das construções. A sala de atividades é uma sala ampla, com um lado da mesma a comportar uma janela a todo o seu comprimento, permitindo assim que entre luz natural durante todo o dia, sendo esta janela tão ampla permite também que existia um contacto mesmo que indireto com o exterior, o que potencia o desenvolvimento de algumas atividades ligadas ao exterior mesmo quando o tempo não permite que se desloquem ao exterior. Na sala existia também uma banca, armários e estantes de arrumação com materiais extras e documentação, uma secretária com computador e colunas. A diversidade de materiais referidos anteriormente e que compõem a sala de atividades permitem “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

No que diz respeito à organização do tempo, existe uma rotina diária, neste contexto educativo a rotina iniciava-se às nove da manhã com a entrada na sala um a um, pois à entrada ficava o responsável do dia a cumprimentar cada criança uma a uma, tendo estas a possibilidade de escolher entre vários cumprimentos, como dar um beijo, um abraço, um aperto de mão ou um “*high five*”. Depois de todos terem entrado na sala o responsável do dia vai chamado cada criança para marcar a sua presença e posteriormente marcar a sua emoção no quadro das emoções, todas as segundas feiras antes ou depois deste momento as crianças tinham a oportunidade de falar acerca do seu fim de semana e dos livros da Leitura Vai e Vem, de seguida a este momento eram dinamizadas as atividades orientadas pela educadora/ par pedagógico.

Seguidamente as crianças efetuavam a sua higiene pessoal para lancharem, após o lanche existia sempre, que o estado do tempo permitisse, um momento de jogo espontâneo no exterior, tendo hipótese de brincar e partilhar momentos com as crianças da outra sala, depois deste momento de jogo espontâneo e dependo dos dias as crianças voltam para a sala de atividades onde era dinamizada uma nova atividade ou a continuação da anterior, por volta das 11h40/ 11h45 as crianças arrumam e novamente fazem a sua higiene para de seguida se dirigirem para a cantina.

Após o almoço as crianças ficavam no exterior ou no espaço comum às duas salas com as assistentes operacionais e a animadora socio educativa, por volta da 13h20 as crianças voltam a fazer a sua higiene e dirigem-se juntamente com a assistente operacional para a sala de atividades. Às 13h30 dava-se continuidade à rotina diária da sala de atividades onde era dinamizada mais uma ou várias atividades por parte da educadora/ par pedagógico, depois da dinamização da atividade as crianças tinha a possibilidade de irem explorar as áreas de jogo da sala, às 15h10 era a hora das crianças arrumarem para saírem, pelas 15h30, do Jardim de Infância (JI) com as suas famílias. De referir que uma grande parte das crianças ficava no prolongamento com a animadora socio educativa, devido ao horário laboral dos seus pais.

Uma das dimensões do ambiente educativo são as interações pedagógicas, estas ocorrem entre os diferentes intervenientes do processo educativo, sendo estas interações “essenciais para o desenvolvimento deste processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). As interações pedagógicas são também uma forma de aprendizagem, seguindo esta ideia, o educador de infância deve se manter atento às interações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e escola-família. No que concerne as interações criança-criança era possível observar que o grupo desenvolvia interações positivas entre si, mas também era possível observar que apesar de todos interagirem com todos existiam pequenos grupos de crianças que interagiam mais uma com as outras, os motivos que levavam a existir estes pequenos grupos de interações estava relacionado com os ritmos de desenvolvimento e com os interesses demonstrados pelos mesmos. No que diz respeito às interações entre crianças e adultos, era notório o carinho e a segurança que as crianças sentiam em relação à educadora cooperante, uma vez que esta se preocupavam com o seu bem-estar e os seus sentimentos e emoções e procurava resolver todos os seus problemas da melhor forma possível. Nas

interações escola-família, durante as três semanas que a mestranda passou na EPE, foi notório que existe uma relação positiva, uma vez que a maioria das famílias se mostrava disponível para ir à sala partilhar os seus saberes com as crianças.

Desta forma, conhecer e compreender o ambiente educativo nas suas dimensões: espaços, materiais, tempo e interações, foi fulcral para a construção da identidade pessoal e coletiva de cada um dos intervenientes educativos e fomentar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento holístico.

2.2.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na educação todos os docentes devem estar em contínua formação, devendo estes “reflect[ir] sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p.5572), esta deve ocorrer em cooperação com os restantes profissionais da educação. Os docentes devem ter uma atitude observadora, crítica, reflexiva e indagadora, que o permite analisar e fazer interpretações do real.

É necessário compreender que o método de carácter naturalista tem um peso particular no desenvolvimento de projetos de investigação no campo da formação docente, e que dentro destes pressupostos a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) surge como uma das estratégias prediletas que permite a construção de um conhecimento profissional prático e com um significado imediato para o meio em que está inserido (Afonso, 2014).

Para uma boa prática educativa é necessário que o docente seja um docente investigador, reflexivo e crítico, ou seja é necessário que no decorrer da sua própria prática este reflita acerca de cada atividade, estratégia e recurso. A conceção de docente investigador implica que a ação educativa seja fundamentada e norteadada pela prática, experiências e em investigações que se destinam ao melhoramento da qualidade da educação (Latorre, 2003). Segundo o mesmo autor, a investigação na esfera da educação tem como intenção

transformar e aperfeiçoar a prática educativa, tornando-se necessário que os docentes dediquem tempo à sua formação contínua e intervenção profissional, de acordo com a metodologia de I-A.

Efetivamente o professor investigador é um ser autónomo, livre e com determinados propósitos, orientados pelo conhecimento que articula os elos da sua prática (Stenhouse, 1985). Assim, ser docente investigador nunca foi também importante como na atualidade, onde se pede aos docentes que não sejam uns meros executantes do currículo, mas sim sejam um gestor e decisor, na situação real, e que construa e vivencie este currículo com os seus colegas e alunos respeitando os princípios e objetivos nacionais.

Em Portugal, também Roldão (2000) adota uma posição próxima da de Stenhouse, considerando o currículo como o campo de ação do professor e que estes devem pensar curricularmente. Para isso é necessário perceber a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional (Alarcão, 2001), sendo que

todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. E formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com outros, nomeadamente com os colegas (p.6)

Compreende-se que um docente deve assumir uma atitude crítica face ao contexto, investigar para transformar desenvolvendo-se profissionalmente.

Assim, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida a metodologia de I-A. Sendo que a I-A é uma metodologia de pesquisa que se rege pela necessidade de resolver problemas reais e que pressupõem algumas características fundamentais, como ser participativa e colaborativa, como atuando de forma prática e interventiva, como sendo cíclica, crítica e auto avaliativa. No que se refere a ser participativa e colaborativa foi algo tido em conta durante a PES uma vez que juntamente com o meu par pedagógico, com a professora/educadora cooperante elaborávamos uma reflexão acerca do que tinha sido feito e aquilo que podia ser alterado, nas vezes seguintes. Ao facto de ser cíclica, é de referir que a mestrandia com ou sem o seu par pedagógico ou até mesmo com a professora/educadora cooperante no final de cada atividade era feita uma nova avaliação para continuar a mudar e a crescer no decorrer das

suas práticas. No que concerne a ser crítica e autoavaliativa foi algo que durante toda a prática a mestranda tentou sempre melhorar e superar-se em conjunto com o seu par pedagógico e a professora e educadora cooperante.

Na I-A existem quatro modelos diferentes, o modelo de Kurt Lewin, o modelo de Kemmis, o modelo de Elliott e o modelo de Whithead, que se baseiam todos numa espiral de ciclos que segundo Coutinho et al. (2009) se resumem na sequência de observação, planificação, ação, avaliação e por último reflexão, estas fases orientam e contribuem para a construção de saberes ao longo das práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES. Desta forma, a prática pedagógica pautou-se pelas fases anteriormente referidas da metodologia de I-A, estas caracterizam-se pelo seu caráter cíclico que fomentam uma prática educativa mais informada.

Sempre que se inicia um ciclo de investigação, este compreende e distingue novos fatores do ambiente educativo, o aparecimento destes novos fatores potenciam um nova procura de respostas, que por sua vez permitem iniciar um novo ciclo de investigação de maneira a dar resposta a esses fatores. Todos os conhecimentos adquiridos ao longo deste processo, tornam-se instrumentos de reflexão individual e colaborativa com todos os intervenientes deste processo, ou seja, com a diáde, com a professora/educadora cooperante e com as docentes orientadoras, com estes instrumentos de reflexão promove-se a aquisição de aprendizagens significativas. Por outro lado, esta metodologia caracteriza-se como uma metodologia interventiva e participativa, na proximidade que existe entre o professor-investigador e o seu contexto de intervenção, contribuindo para ajudar nas especificidades de cada criança, promovendo estratégias que permitam combater as suas necessidades em tempo real (Latorre, 2003).

Como referido anteriormente, esta espiral de ciclo vai se repetindo, desencadeando no final de cada ciclo uma nova experiência de ação reflexiva. Para uma melhor reflexão existem diversas técnicas de investigação associadas à metodologia de I-A, assim Latorre (2003) agrupas em três categorias: as técnicas baseadas na observação, centradas na perspetiva do investigador, as técnicas baseadas na conversação, estas são centradas na perspetiva dos participantes e por último temos a análise de documentos, sendo que estas também se centra na perspetiva do investigador. As técnicas baseadas na observação referem-se não só à observação participante, mas também às notas de campo, ao diário do investigador, aos memorandos analíticos e às escalas de

medida, no que diz respeito às técnicas baseadas na conversação estas não se cingem apenas às conversas entre os participantes, mas à aplicação de questionários, de entrevistas e de grupos de discussão, na análise de documentos, fala-se de documentos oficiais, documentos pessoais e documentos audiovisuais como as fotografias, os vídeos e os áudios (Coutinho et al., 2009).

Tendo por base as diferentes técnicas defendidas por Latorre (2003) e como forma de sustentar as informações provindas da prática educativa, foram elaborados alguns instrumentos de registo, tais como um diário de formação, no qual constam as notas de campo, as grelhas de observação, registos fotográficos e audiovisuais. Estes registos diários, bem como a sua análise e reflexão permitiram o reconhecimento de fenómenos, a recolha e interpretação de informações e a identificação de problemas, que permitiram o diálogo e reflexão em díade e tríade de formação acerca do contexto educativo e as suas necessidades. Todas as informações e evidências recolhidas através dos meios anteriormente referidos, orientaram a prática pedagógicas nos dois níveis de educação, estas mesmas informações e evidências e assim como a sua análise e reflexão concederam sentido à segunda fase desta metodologia, a planificação. A construção da planificação reúne os objetivos, os interesses evidenciados pelas crianças, as aprendizagens, as dificuldades, os espaços onde vão ocorrer as atividades, os recursos, as estratégias e as decisões pedagógicas adequadas ao grupo pedagógico. Ambos os modelos de planificações (Anexo A e Anexo B) utilizadas nos dois diferentes contextos educativas, permitiam criar uma articulação entre as várias atividades, de modo a se desenvolver uma prática coesa que se traduziu numa construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). A planificação apresentou-se como um documento orientador da ação, apresentando-se com um carácter flexível, uma vez que o mesmo podia ser alterado conforme o decorrer da mesma, uma vez que se valoriza as ideias e contributos da criança, aplicando-se a conceção dos princípios construtivistas do processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez que a reflexão é o centro da formação docente na prática educativa, assim o contacto com diferentes situações e problemas que surgiram ao longo de todas as ações realizadas levaram a uma reflexão constante ao longo de toda PES, sendo que estas reflexões ocorriam antes, durante e depois da realização da ação. De modo a melhorar o processo de autorreflexão, foram desenvolvidos

guiões de pré-observação, onde se refletia antes do desenvolvimento da ação, foram também ainda desenvolvidas narrativas individuais e colaborativas, sendo que as colaborativas apenas foram desenvolvidas no contexto educativo do 1.ºCEB (Anexo C), estas implicavam que os três agentes da ação refletissem sobre um episódio de observação, a estagiária observadora descrevia e refletia sobre um episódio realizado pela sua díade, de seguida passava essa reflexão para o seu par e a estagiária observada refletia sobre esse mesmo episódio, por último era a professora orientadora que refletia também sobre esse episódio.

Durante o desenvolvimento da ação e a reflexão sobre a prática desenvolvida, diferencia-se a fase da avaliação que serve para recolher informações a considerar para as decisões pedagógicas futuras. Durante a fase da avaliação considerou-se também a obtenção de dados que comprovassem as aprendizagens adquiridas pelas crianças, no sentido de na planificação seguinte se atender às suas necessidades e interesses. Neste sentido e conforme as três modalidades de avaliação existentes no Decreto Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a avaliação formativa foi aquela que se enquadrou em todo o percurso da PES, uma vez que a mesma impõem um caráter sistemático e contínuo, sendo possível obter com a mesma informações do desenvolvimento da crianças, tendo em vista o ajuste de estratégias para a realização da prática educativa.

Devido à sua dimensão investigativa e pela sua dinâmica cíclica, a metodologia de I-A permite que o docente quer em formação inicial quer em forma contínua consiga estabelecer uma ligação ente a teoria e prática, o estabelecimento desta ligação poderá contribuir para o melhoramento das práticas educativas. O facto dos intervenientes da ação se encontrarem no processo espiral de observação e reflexão permite que se coloque a criança com centro da ação docente, procurando sempre desenvolver ações adequadas aos interesses e necessidades individuais e coletivas do grupo de crianças.

Tendo em conta, o que foi referido anteriormente, estar no papel de professor/educador investigador permitiu levar esta metodologia com referência orientadora da prática educativa, uma vez que permitiu analisar e compreender o que se passava na sala de aula/ sala de atividades e no decorrer das atividades, permitiu também adquirir alguma capacidade em saber agir e modificar ações durante a prática educativa. Estar no papel de docente investigador contribuí para o desenvolvimento profissional docente, uma vez

que este é um processo contínuo e reflexivo e que pressupõe a evolução do docente ao nível dos seus conhecimentos teóricos e didáticos, mas também uma evolução pessoal e social.

Sendo notório que a metodologia de professor/educador investigador deve ser sempre levada para a prática futura pois permite que se melhore enquanto docentes e a melhore as práticas de forma a que estas correspondam sempre aos interesses e necessidades das crianças. Efetuar toda a prática educativa sobre a metodologia de professor/educador investigador contribuiu para o desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que se tornou perceptível que para evoluirmos e darmos o nosso melhor às crianças necessitávamos de analisar e refletir sobre as nossas práticas, principalmente sobre os erros ou dificuldades sentidas quer pelo docente, quer pela criança e compreender o que fazer para que essas dificuldades deixassem de ser sentidas e desta forma melhorar a nossa prática e ajudar e potenciar mais as aprendizagens das crianças.

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

“Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação”
(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59).

O presente capítulo destina-se à descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, havendo estas sido sustentadas pelo quadro teórico e legal (cf. Capítulo I), tendo também em atenção as informações específicas relativas ao contexto educativo e aos traços da metodologia de investigação-ação (cf. Capítulo II). Desta forma, será importante refletir acerca da influência da prática pedagógica no desenvolvimento das competências profissionais.

Tendo sido utilizada a metodologia de investigação-ação, sendo que a mesma tem como objetivo investigar as práticas para produzir resultados que possam ser usados em tomadas de decisões no exercício da ação pedagógica, este capítulo releva o processo como um dispositivo de problematização importante na profissionalidade docente. Desta forma é pertinente a integração da investigação nos planos de formação de profissionais de educação, assim como defende Estrela (1994, p.26) pois os profissionais devem ser formados através da investigação e “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação”.

Assim sendo, o capítulo III divide-se em dois subcapítulos, um referente à prática decorrida no 1.º CEB e outro que diz respeito à prática decorrida na Educação Pré-Escolar. Nos dois subcapítulos são descritas, analisadas e refletidas algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo vai incidir na análise reflexiva do processo formativo realizado no contexto educativo do 1.º CEB, tendo as experiências vividas neste contexto proporcionado momentos de amplas aprendizagens e construção de conhecimentos e saberes docente que contribuem para a construção de crenças, conceções, competências, pensamentos e representações inerentes à identidade

profissional docente. Desta maneira, realça-se que todas as atividades foram desenvolvidas de forma consciente e tiveram em vista a promoção de um processo ensino-aprendizagem holístico fomentador de aprendizagens significativas para as crianças. O processo formativo decorrido neste contexto assumiu as etapas da metodologia de investigação-ação, o ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), tendo promovido uma participação mais ativa e fundamentada do professor, como agente promotor da mudança e da sua construção profissional ao criar modos de pensar e agir na educação à procura de um melhoramento constante ao longo da PES. Este processo de construção de novas realidades que articula os saberes disciplinares, curriculares e experienciais é fundamental na competência profissional (Tardif, 2002).

De acordo com o paradigma socioconstrutivista (cf. Cap. I), fundamento de todas as ações educativas, promoveu-se o desenvolvimento de competências do saber, do saber fazer, do saber porquê, do saber ser, do saber estar e propiciou também um ambiente de segurança e confiança na sala de aula. O trabalho colaborativo foi outra estratégia utilizada com a turma cooperante, de forma a estimular a cooperação e interação entre os pares.

Com base nestas linhas apresentam-se as principais ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB. O processo de ensino-aprendizagem relevou a transdisciplinaridade que desafia uma aprendizagem holística e aberta na construção de um pensamento complexo que segundo Morin & Moigne (2000, p.207) “é o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.”, desta forma o ensino deve ser global e holístico, uma vez que a experiência humana também não pode ser dividida em partes nem nenhuma pode ser reduzida, assim também o ensino não pode ser fragmentado e nem um conteúdo se deve sobrepor a outro. Nesta linha de pensamento foi desenvolvida uma ação educativa que tivesse como base a articulação saberes curriculares das diferentes áreas e conhecimentos, e salientar-se a diferenciação pedagógica como necessária e importante para a inclusão educativa. Neste sentido, foi transversal na intervenção o projeto “Saber intervir: O desenvolvimento sustentável como processo de transformação” promotor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relevantes na promoção da autonomia e responsabilidade individual dos alunos

e por forma a compreenderem o conceito de sustentabilidade, de promoverem comportamentos sustentáveis e de saberem identificar comportamentos/ atitudes/ ações prejudiciais para o meio ambiente, algo que a turma já tinha começado a desenvolver num projeto designado de “4.ºB Turma amiga do ambiente”, só que este ainda era bastante embrionário, tendo a turma apenas modificado dois comportamentos, o uso de toalhas de pano em vez de toalhetes descartáveis e o uso de canecas para beber água ao invés de usarem garrafas de plástico descartáveis.

Num primeiro momento da prática, segundo a observação direta e as conversas informais com a professora cooperante e com as crianças acerca da turma, verificou-se que a turma era bastante heterogénea ao nível da aprendizagem, demonstravam grande interesse no uso da tecnologia digital e que tinham iniciado um projeto relacionado com o ambiente e com o facto de nos seus lanches levarem diversos plásticos e descartáveis que podiam ser substituídos por elementos mais sustentáveis, pelo que se associou também as responsabilidades individuais. Iniciou-se o levantamento de conceções prévias acerca do meio ambiente, utilizando um Quiz em plataforma digital de forma a auferir o que sabiam os alunos acerca do ambiente. Este questionário apesar de ter sido elaborado numa plataforma digital, foi dado às crianças de forma impressa de modo a responder à falta de recursos na sala de aula. Não foi nosso propósito avaliar as respostas certas ou erradas, mas o nível e abrangência dos saberes, embora se tenha verificado que os alunos tinham receio de errar sendo visível o diálogo de verificação das respostas. A turma foi dividida em quatro grupos identificados com fitinhas coloridas que retiravam à vez de um saco opaco. Esta divisão tinha como objetivo criar equipas para a atividade seguinte que se designava por *Peddy Papper Ambiental*, onde as equipas tinham de responder a uma questão, num cartão de resposta, relacionada com os conteúdos programáticos que estavam a ser desenvolvidos na altura e tinham de efetuar um pequeno jogo motor. Já na sala de aula foi elaborada a correção das respostas dadas no *peddy papper* e a cada resposta correta era entregue a esse grupo um alimento ou um conjunto de alimentos, que costumam fazer parte dos seus lanches. Estes alimentos serviram para posteriormente, em grande grupo, debatermos se estes tinham noção da quantidade de plástico e descartáveis que traziam nas suas lancheiras e se sabiam quais as alternativas que tinham para não levarem tantos plásticos e descartáveis nos seus lanches.

A análise dos questionários das crianças, compreendeu-se que estas tinham poucos conhecimentos acerca dos diversos tipos de poluição. Por outro lado, observando os seus lanches e o caixote do lixo no final da hora do lanche, percebeu-se que era pertinente o projeto ter como objetivo promoverem comportamentos sustentáveis e de saberem identificar comportamentos/ atitudes/ ações prejudiciais para o meio ambiente, desta forma tentou-se trabalhar os tipos de poluição que mais perto se encontravam da realidade das crianças. Iniciou-se com mensagens trazidas em garrafas de vidro com o intuito de salientar o surgimento de garrafas de vidro e plástico, entre outras nos mares e oceanos do mundo.

Foi nosso propósito promover uma aprendizagem baseada na resolução de problemas, pelo que os alunos são surpreendidos com a presença de duas garrafas de vidro com mensagens dentro das mesmas, foi pedido a uma das crianças que fosse buscar a primeira garrafa e lê-se a mensagem que estava lá dentro, desta mensagem decorreu uma pequena conversa onde os alunos afirmaram querer ajudar o Gabriel a resolver o seu problema, após esta breve conversa foi pedido a um outro aluno que fosse buscar a outra garrafa e lê-se o seu conteúdo, nesta segunda mensagem trazia uma série de problemas matemáticas relacionados as quantidades de plásticos e lixo que se encontram no mar. Para a resolução dos problemas a turma foi dividida em pares de forma a fomentar o trabalho colaborativo e desenvolver competências sociais, como o respeito pela opinião do outro, depois de ter sido dado um tempo para que os alunos resolvessem os problemas, procedeu-se à correção dos mesmos e a reflexão conjunta do problema definido e modos de intervenção. Continuando com o problema da quantidade de lixo existente nos mares, os alunos são novamente surpreendidos por uma nova garrafa, cuja imagem criou curiosidade e surpresa nos alunos e a mensagem, lida pelo aluno conduziu ao tema da aula.

A exploração dos elementos pré-textuais permitiu desenvolver nas crianças uma aprendizagem do olhar, de uma sensibilidade estética que permite uma melhor articulação com o texto verbal ao qual estão ligados (Veloso, 2003) e auxiliou a identificação, compreensão e antecipação daquilo que as crianças esperam do livro “A Garrafa Mágica” de Sara Rodi, apresentado de forma digital (realização do par pedagógico que acrescentou áudio) promoveu um momento de escuta ativa importante para a concentração e compreensão do texto e para a aquisição de competências literárias como a habilidade para contar histórias

e para relacionar as histórias ouvidas com a vida real (Marques, 1998). Mas também permitiu que os alunos relembassem os constituintes do texto narrativo para melhor compreender o enredo e mensagem. Releve-se que a história mostra o pedido de socorro dos mares e oceanos trazido numa garrafa que dá à costa. Abel, personagem principal, leva a cabo uma missão de proteção e exploração de forma sustentável dos mares e oceanos. No sentido de envolvimento das crianças numa atitude proativa foi elaborado um texto narrativo, coletivo que daria continuação do excerto anteriormente ouvido, e sustentava-se no esquema previamente elaborado para suportar uma mensagem coerente e transparente da opinião da turma. Fomentar a participação e envolvimento da criança nas decisões foi um objetivo que sempre se deu relevo. Era esperado que o texto narrativo fosse realizado no tablet usando uma aplicação online interativa, *Storyjumper*. Contudo no decorrer desta atividade surgiu um pequeno percalço, pois não foi possível entrar na aplicação através dos tablets das crianças, pelo que o par pedagógico resolveu utilizando o *Google Docs*. Esta experiência mostra que o professor deve conhecer e dominar os recursos antes da sua utilização em sala de aula

Mantendo o tema do mar e a sua poluição, os alunos foram convidados a explorar o fundo do mar usando uma aplicação da *Realidade Aumentada* que permite a interação da criança com o ecrã num ambiente que se quer aproximar ao da realidade, 3D, respondendo, assim, aos seus interesses e curiosidades, *Street View*. Desde logo foi perceptível que as crianças estavam fascinadas com a cores e os padrões existentes no mar, também afirmaram terem pena de atualmente o fundo do mar, em algumas regiões, terem perdido tal beleza. Face aos comentários os alunos foram convidados a recriar objetos, animais e plantas existentes no fundo do mar através de materiais recicláveis e, no final da aula, criaram um poster utilizando papel de cenário com um fundo azul.

sentido, provocamos a reflexão crítica e criativa desafiando as crianças a encontrarem soluções para a transformação destas cidades. Estimular o pensamento crítico, criativo, argumentativo é prepará-los para gerir e aplicar novas ideias e abordar situações futuras a partir de diferentes perspectivas (Oliveira Martins, 2017). Nesta sequência, foi pedido às crianças que, a pares e através da aplicação do *Geogebra*, criassem aquela que seria a sua cidade ideal, usando nesta construção os conceitos de retas paralelas e perpendiculares e de figuras geométricas. Os pares apresentaram os seus quadros artísticos desenvolvendo capacidades de comunicação, de articulação de saberes, tendo de utilizar o vocabulário correto numa linguagem matemática, mobilizando saberes de como é uma cidade, se a desenhou com ou sem poluição, que tipo de linhas utilizou e que figuras geométricas encontra na sua cidade.

No seguimento da construção da sua cidade ideal as crianças foram desafiadas a elaborarem uma história sobre a sua cidade, a par, tendo de incluir uma aventura imaginária para partilhar na turma. Depois de discutidas e refletidas as partilhas as crianças construíram a cidade onde gostariam de habitar, em 3D, usando materiais recicláveis: pacotes de leite e sumo que bebiam diariamente, rolos de papel higiénico que estavam sempre na sala e com os papeis/folhas que estes deitam foram quase diariamente.

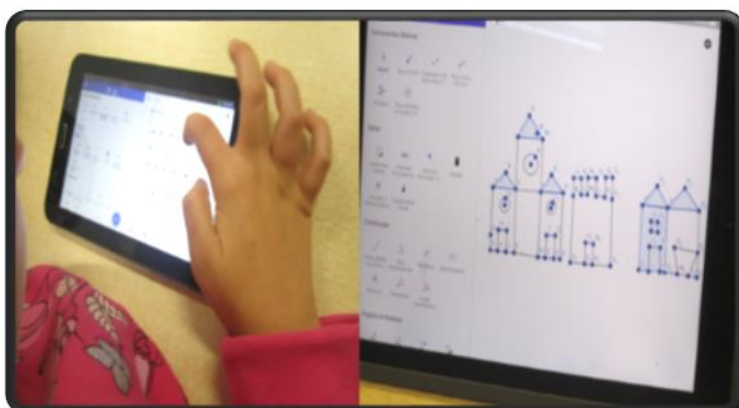


Figura 4- Imagem de uma das representações de uma cidade ideal

No final apresentaram as suas cidades à turma, respondendo à questão de partida “O que devemos alterar na nossa rotina para ajudarmos o ambiente?”.

De forma a finalizar todo o projeto, foi lançado um último desafio à turma “O que posso alterar nos mesmos hábitos para ajudar o ambiente?”. Os alunos visualizaram um pequeno vídeo acerca do meio ambiente, após uma breve

reflexão acerca do mesmo, foi pedido às crianças que escrevessem num livrinho, disponibilizado pelo par pedagógico, algumas ideias/palavras-chave acerca do mesmo. Posteriormente, e em grupos de três foram convidados a preencher uma tabela onde tinham de registar o problema, a causa, o impacto e as possíveis transformações após resolução do problema. A turma partilhou as ideias escritas na tabela de forma a tentarem compreender o todo do projeto sendo que no final de cada apresentação as crianças registaram as conclusões importantes de atuação sobre o planeta no seu livrinho. Após a discussão os alunos, em grupos de três, foram desafiados a percorrer um labirinto de desafios criados numa plataforma de apresentações de slides, visualizados através dos tablets e respondendo aos mesmos nos seus cadernos diários. Na mesma plataforma foram também desafiados a fazerem a correção dos mesmos desafios. Relevar a autorregulação favorece que as crianças tenham uma participação ativa na sua aprendizagem, que se conheça enquanto aluno e que avalie cada tarefa de forma a mobilizar conhecimentos para realizar a mesma de uma forma flexível e ativa, este conceito de autorregulação segundo Zimmerman (1989) é composto por alguns elementos fundamentais da aprendizagem como a ação, a motivação e a autonomia nas atividades. No seguimento da visualização do vídeo e dos desafios lançados, foi proposto às crianças que através de uma ferramenta online, criadora de peças de *design*, construíssem um infográfico onde colocassem as medidas que assumiriam alterar no seu dia a dia para ajudar o meio ambiente.



Figura 5- Exemplo de um infográfico realizado pelas crianças

No final da criação dos infográficos os grupos apresentaram os mesmos à turma, os alunos foram convidados a colocá-los num gerador de códigos *QRCode*, os códigos gerados foram impressos e colados nos seus livrinhos para que em casa os seus pais pudessem ter acesso ao seu trabalho e ficassem sensibilizados para a alteração dos seus hábitos. Levar à família o que aprenderam na escola, permite não só rever o tema, como também criar novas representações sobre o mesmo com impacto no seu meio familiar, esta partilha ocorre também com a família, uma vez que uma das fases da MTP, nomeadamente a fase IV trata-se da divulgação dos resultados e produtos do projeto e que segundo Vasconcelos et al. (2011) “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto (...)”.

Os alunos conseguiram perceber e levar até à família a necessidade de mudar os seus hábitos diários. Foi possível comprovar através de diálogos com os mesmos e de observação dos seus comportamentos que existiu um conjunto de alunos que levaram a mudança a sério, desde a escola até em casa e que houve outro grupo que apenas camuflou os seus hábitos para nos mostrar como

tinham mudado, de referir que as mudanças aqui referidas concernem principalmente aos lanches dos alunos, sendo evidente o uso de caixas de plástico reutilizável para transportarem as bolachas, deixando assim de trazerem pacotes individuais, utilizando os pacotes de manteiga vazios para substituírem as caixas de plástico, trazerem mais peças de fruta em vez dos pacotes de polpa de fruta, trazendo cereais em vez de barrinhas de cereais, entre outros.

Com o distanciamento da realização das atividades a mestranda aprendeu que apesar de se tratarem de crianças com nove / dez anos é sempre fundamental envolver as crianças na aprendizagem e na tomada de decisões, comunicar de forma clara e concisa para que elas compreendam, atender às suas pessoas e ao contexto onde vivem, envolver a família para que compreendam a escola, que compreendam que a escola e as famílias devem dar de mãos dadas para que ambas conseguiram formar crianças capazes de enfrentar os problemas do futuro.

Os recursos utilizados durante toda a prática pedagógica foram variados, envolvendo físicos e digitais, pois como Flores e Ramos (2016) defendem estes dão sentido à aprendizagem e são uma mais valia no processo de construção de conhecimento.

O uso dos tablets em sala de aula, com internet e aplicações interativas, trouxe inúmeros benefícios para as crianças, pois ao motivá-las aumentou o rendimento e envolvimento, ao permitir realizar práticas e produtos que de outro modo não seria possível tornou o processo ensino e aprendizagem mais dinâmico, interessante e divertido, como afirmam Flores, Peres & Escola (2011), as TIC são “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (p. 430).

A utilização do Geogebra foi benéfica não só na aprendizagem de conceitos de geometria de forma mais significativa, mas também permitiu visualizar imagens artísticas criadas pelas crianças. A prática trouxe uma melhor compreensão do mundo físico, pelo desenho geométrico da realidade que os cerca. Segundo Alves & Sampaio (2010), no ensino da Geometria, no ensino básico, o aluno começa a compreender os aspetos espaciais do mundo físico e a desenvolver uma intuição espacial que posteriormente lhe vai permitir a

construção do pensamento lógico, noutros níveis de escolaridade. Para o ensino da geometria utilizou-se o Geogebra pois segundo Gravina

o GeoGebra pode ser considerado uma ferramenta de construção, as quais podem ser definidas como: São ferramentas de construção: desenhos de objetos e configurações geométricas são feitos a partir das propriedades que os definem. Através de deslocamentos aplicados aos elementos que compõe o desenho, este se transforma, mantendo as relações geométricas que caracterizam a situação. Assim, para um dado objeto ou propriedade, temos associada uma coleção de “desenhos em movimento”, e os invariantes que aí aparecem correspondem às propriedades geométricas intrínsecas ao problema. (1996, p. 6)

Ao longo desta prática educativa, tentou-se contrariar a exposição de conteúdos e a separação entre as áreas curriculares, tentando se criar atividades e planificações onde fosse visível a flexibilidade a articulação curricular, exposta no DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Nesta linha de pensamento tentou-se também desenvolver junto das crianças o seu espírito crítico, a sua autonomia, o pensamento criativo, por forma a auxiliar as crianças nas suas ações futuras, uma vez que o desenvolvimento destas competências permitem às crianças ganhar bases para agir e enfrentar os problemas no futuro.

As experiências vividas durante este nível educativo foram fundamentais para que a mestranda contruísse a sua identidade profissional, uma vez que com estas experiências adquiriu aprendizagens profissionais inerentes ao 1.º CEB e que juntamente com as experiências vividas no contexto da EPE, definiam uma identidade profissional assente num perfil duplo. Também o desenvolvimento do trabalho colaborativo com o par pedagógico e com a orientadora cooperante contribuíram para a construção da identidade profissional da mestranda e mostrou ser fundamental para o processo ensino e aprendizagem das crianças, tendo como fundamento a inovação e o compromisso com uma transformação da ação.

Assim, como o desenvolvimento de narrativas colaborativas, que através da interação entre tríade tornou-se possível analisar e refletir as perspetivas dos diferentes atores educativos, nomeadamente do par

pedagógico e da orientadora cooperante. Aliado às narrativas colaborativas também o diário de formação foi importante, uma vez que as observações lá descritas contribuíram e potenciaram a tomada de decisões durante a prática educativa.

A mobilização de diferentes estratégias de formação, nomeadamente as anteriormente referidas, permitiram que a mestranda desenvolvesse competências no âmbito da metacognição e facilitassem o seu processo de autoavaliação do seu desempenho na ação pedagógica.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo vai incidir na análise reflexiva do processo formativo realizado no contexto educativo da EPE, tendo as experiências vividas neste contexto proporcionado momentos de aprendizagens e construção de conhecimentos. Desta maneira, todas as atividades que foram desenvolvidas de forma consciente e tendo em vista a promoção de um processo ensino-aprendizagem enriquecedor para as crianças, assim como fomentador de aprendizagens. Sendo necessário ressaltar que neste subcapítulo, irá também incidir na análise e reflexão da programação da RTP2 e do Ensino à Distância através de plataformas digitais, devendo o mesmo à pandemia que chegou a Portugal e à declaração de Estado de Emergência que colocou todos em suas casas, tendo sido necessário criar formas de interação entre as crianças e o JI.

Neste contexto educativo, assim como no anterior, as interações pedagógicas de natureza colaborativa tiveram um papel preponderante, uma vez são fundamentais para o crescimento profissional, do par pedagógico e dos restantes intervenientes. Sendo o trabalho colaborativo um dos pilares da metodologia de I-A, este potencia a promoção de várias oportunidades de aprendizagem tendo por base a reflexão e potencia também a capacidade de dar resposta a questões da prática educativa. Para além da colaboração na construção de competências e conhecimentos profissionais, a metodologia de I-A contribuiu ativamente para o desenvolvimento de práticas baseadas no saber

pensar e agir, de modo a se perpetuar, com maior eficácia, o desenvolvimento de cada criança (Coutinho et al, ,2009; Sanches, 2005).

Desta forma, a discente juntamente com o seu par pedagógico, tomou as opções pedagógicas com base nos interesses e necessidades das crianças. Ao longo das primeiras semanas foi possível observar alguns interesses e necessidades das crianças, tendo sido estas observações elementos centrais na elaboração das planificações. Ainda durante a semana de observação participativa, a educadora cooperante lançou um desafio ao par pedagógico, o mesmo consistia em dinamizar uma atividade experimental à escolha das estagiárias, desta forma as mestrandas aceitaram o desafio e escolheram levar como experiência, a experiência do dia e da noite. Para a realização desta experiência foi necessário utilizar materiais como uma lanterna e um globo, para explicitar os fenómenos do dia e da noite, durante a dinamização da atividade foi perceptível que existiram elementos do grupo que rapidamente conseguiram compreender os dois fenómenos, como o RM que rapidamente disse que “No sítio onde a luz aponta é dia e no outro lado é noite”, após a descoberta e explicação destes fenómenos, o grupo de crianças centrou a sua atenção no globo que estava a ser utilizado, surgindo por parte do DR a afirmação de que “O globo que estamos a utilizar representa o planeta Terra”, a partir daqui surgiu trocas de ideias entre as crianças tendo o par pedagógico acompanhado essa troca de ideias e indo colocando questões como se sabiam onde pertencia o planeta Terra, ao que o DR respondeu que sabia e que “O planeta Terra faz parte do Sistema Solar”, no seguimento desta resposta o CO afirmou que “Não é só o planeta Terra que pertence ao Sistema Solar, no total são 8 planetas!”, após esta afirmação o grupo foi questionado acerca de quantos planetas existiam e quais é que eles conheciam, relativamente à questão de quantos planetas existiam no Sistema Solar, existiram algumas respostas distintas como “São 5 planetas” (DL, WV), “São 6 planetas” (SS), “São 13 planetas” (MB), já no que diz respeito a quais é que conheciam a maioria do grupo só conhecia alguns. Tendo a díade, observado o empenho do grupo na referida atividade, foi para o par pedagógico evidente que o grupo, tinha definido o problema para o projeto a ser desenvolvido durante a prática educativa, foi evidente para além do empenho da atividade, que era um tema do seu interesse uma vez que algumas crianças do grupo já haviam pesquisado com as suas famílias acerca deste tema, e sendo que na MTP se valoriza as famílias

nas aprendizagens das crianças, considerou-se que era uma forma de desde do início do projeto ligar as famílias ao mesmo.

Após a definição do problema, e seguindo as fases da MTP, o passo seguinte foi criar em conjunto com as crianças o mapa conceitual do projeto do Sistema Solar, neste mapa e com base em Vasconcelos (2011) definiu-se o que se iria fazer, como se iria fazer e onde se iria pesquisar, também neste mapa inclui-se o que já se sabia acerca do tema. Apesar das crianças já acharem que sabiam algumas coisas acerca do Sistema Solar, ainda existiam muitas coisas que queriam descobrir como “Se há outro planeta como o nosso” (MB), “Se há mais Sistemas Solares” (CO), “Se todos os planetas têm água” (CO) e “Qual a diferença entre um planeta e um astro” (DR), para descobrir todas estas coisas o grupo definiu que se devia pesquisar no computador, nos livros, com os pais, na televisão, nos jornais, no telemóvel e tablet. O grupo teve também diversas ideias daquilo que queriam fazer durante o projeto como “Fazer uma história sobre o espaço”, “Fazer um jogo do espaço” (MR), “Fazer um telescópio” (CO), “Representação do sistema solar na sala” (RM, DR, MC, CO, RBS), “Uma enciclopédia do sistema solar” (DR), entre outras.

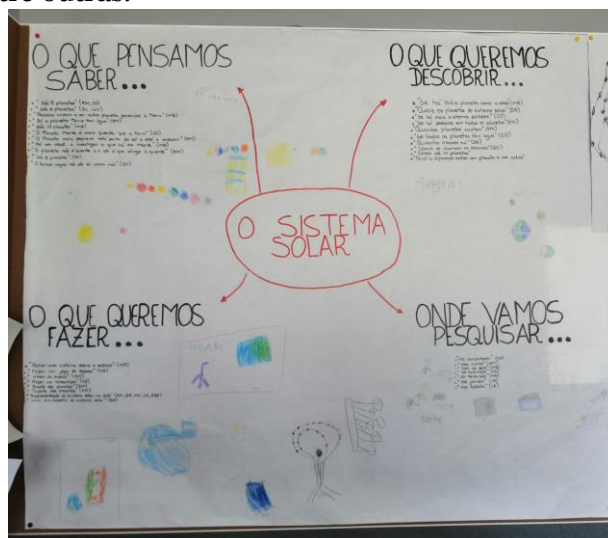


Figura 6- Mapa conceitual do projeto do "Sistema Solar"

Dando continuidade às fases da MTP, chegamos à fase três, a fase da execução, assim sendo a diáde promoveu em algumas alturas do dia o desenvolvimento de pesquisas, no computador da sala, sobre os que as crianças queriam saber, tendo sido as primeiras pesquisas relacionadas com os planetas

que constituem o Sistema Solar. Aliado à pesquisa acerca dos planetas evidenciou-se que algumas crianças teriam vontade de efetuar uma representação dos mesmos, desta forma as mestrandas pediram às crianças que pensassem como queriam fazer essa representação e que passassem as mesmas para um papel, após a representação no papel as crianças começaram a recriar essas representações utilizando materiais recicláveis como jornais, caixas das resmas de papel, guarda-chuva; fita cola de papel e tintas guaches. Todas estas representações foram elaboradas de forma individual e promoveram a aprendizagem de outros saberes relacionados com as cores primárias e cores secundárias, mistura de cores para formar novas cores, noções matemáticas, nomeadamente medida e volume para criarem os planetas de acordo com os seus tamanhos. De ressaltar que apenas duas crianças tinham conseguido terminar as suas representações.



Figura 7- Representação do Sistema Solar do DR

No decorrer da pesquisa sobre os planetas surgiu uma conversa, em grande grupo, acerca do Planeta Terra mais concretamente sobre o degelo dos oceanos, da poluição e da forma como estes factos afetam os animais e até mesmo os seres humanos, sendo que se chegou a este tema devido ao DR ter dito que já tinha visto com o pai, que existem animais que morrem devido ao lixo que há no mar. Tendo a díade percebido que as crianças ficaram sensibilizadas pelo facto dos animais morrerem e pelo facto de termos de cuidar da natureza, o par pedagógico juntamente com a educadora cooperante decidiram explorar o livro “A árvore das recordações” de Britta Teckentrup, sendo que este abordado a natureza e também a morte, assim a díade elaborou uma planificação (Apêndice

D) que fosse ao encontro dos interesses e necessidades evidenciados durante a semana anterior, sendo os interesses relacionados com a escuta de histórias e com o gosto pela natureza, as necessidades evidenciadas foram no âmbito da dificuldade na escuta do outro, dificuldades de concentração, entre outros.

Desta forma, começou-se a semana pela exploração do livro, nomeadamente de todos os seus componentes, ou seja, a capa, contracapa, elementos paratextuais, assim no final desta exploração as crianças indicaram aquilo que a história ia representar, assim falaram da raposa, da árvore, achando que a história poderia abordar também a floresta, após escutarmos as suas opiniões o par pedagógico da mestranda leu o título do livro e questionou novamente as crianças se ainda pensavam a história falava apenas de uma raposa, de uma árvore e da floresta, existiram crianças que mantiveram a sua opinião, outras indicaram que ia falar de recordações. Posteriormente, à exploração inicial do livro procedeu-se à leitura da história, onde foi notória o interesse e concentração revelado pelas crianças durante a escuta do mesmo e também no final, uma vez que quando questionados acerca do que se tinha então passado na história a maioria do grupo tinha compreendido que se tratavam das recordações que os animais tinham da raposa que havia falecido e que as recordações dos seus amigos faziam a árvore se desenvolver a cada recordação.

Terminada a leitura as crianças foram convidadas a partilhar as suas recordações que tivesse, podia ser dos amigos ou da família, uma vez que nem todas as crianças se quiseram expressar verbalmente, foi sugerido que as mesmas expressassem essas recordações através do desenho, enquanto umas crianças expressavam as suas recordações, outras foram convidadas a jogar ao jogo da memória com os animais que apareciam na história, outra preferiram ir acabar a sua representação, tendo outras ainda ficado a explorar imagens dos animais representados na história, onde se abordavam conteúdos do domínio da matemática, como a medida através da comparação dos tamanhos dos animais, utilizando os termos “maior que”, “mais pequeno que”, “igual a” (Lopes da Silva, et al., 2016), no decorrer desta atividade algumas das crianças que a estava a realizar propuseram à mestranda que pegassem numa folha e decalcassem os animais e posteriormente pintassem e representassem a floresta, tendo a mestranda em conta que uma planificação deve ser flexível e que devíamos ir ao interesse das crianças, decidiu-se avançar com a ideia das crianças, tendo sido dado às crianças de papel de cenário de forma a todos

conseguirem decalcar os mesmo tempo, assim as crianças passaram também a desenvolver competências no âmbito da Artes Visuais, subdomínio explanado nas OCEPE (2016).



Figura 8- Grupo crianças a decalcarem os animais da história

Na semana em que o projeto do “Sistema Solar”, ia arrancar com maior enfoque nessa planificação (Apêndice E), soube-se que o estágio iria ser interrompido devido à pandemia de Covid-19 que começou a atingir o país, o que não se sabia ainda era que nunca mais iríamos regressar ao Jardim de Infância (JI). Passado algum tempo do anúncio que não se iria regressar ao JI, a discente foi informada que novos meios de comunicação iriam existir e a mestranda à luz do quadro teórico que construiu ao longo da sua formação teria de elaborar uma análise reflexiva desses mesmos meios.

Sabendo que a Educação de Infância vive da afetividade, do contacto e do brincar e aprender através da exploração, foi difícil compreender como é que se iria manter o contacto entre a Educadora, estagiárias e as crianças, o mesmo ocorreu através de plataformas digitais, no caso deste JI ocorreu pelo *Google Classroom*. Era através desta plataforma que se enviam sugestões de atividades e se realizavam videoconferências com as crianças. A utilização destes meios e plataformas digitais para efetuar o contacto com as crianças foi bastante

importante de maneira a manter-se as interações pessoais que existiam antes de deixarmos o JI, no entanto devemos ter em consideração que nem todas as crianças tinham acesso a estas plataformas e que nem todos os pais devido ao seu teletrabalho conseguiam participar e acompanhar as crianças nestas plataformas.

Desta forma, em conjunto com a Educadora Cooperante e o par pedagógico decidiram não enviar aos pais muitas sugestões de atividades, pois queríamos ter em consideração que estamos a invadir e mexer com a organização familiar, quanto às videoconferências a educadora pensou em realizá-las com pequenos grupos de crianças de modo a facilitar as interações entre as próprias crianças e mesmo entre as crianças e os adultos, sendo importante salientar que os grupos foram mudando de maneira a que todas as crianças contactassem umas com a outras. Durante a realização das videoconferências foi dado espaço e liberdade para que as crianças interagissem entre si, se questionassem uns aos outros, que se ajudassem uns aos outros dando indicações de como se deviam sentar ou colocar o computador de maneira a ver-se a cara toda do colega, deixando que estes falassem e mostrassem o que andam a fazer e também respondendo a algumas questões que eles tinham, como por exemplo “Quem é que está a regar a nossa horta” (DL).

Ao longo das videoconferências seguintes foi possível compreender que para a maioria dos pais era difícil gerir e realizar tudo o que era proposto uma vez que se encontram em teletrabalho, noutros casos para além do teletrabalho existem em casa outros filhos em idade escolar, para além de toda a vida doméstica que continuava a ter de ser realizada, tornando assim difícil para muitos acompanharem os seus filhos como desejavam. Pelo lado das crianças e apesar da maioria estar a gostar de estar em casa com os pais foi perceptível que as mesmas se encontravam desejosas de voltar ao JI, para puderem estar com a Educadora e com os colegas, demonstrando em todas as videoconferências as saudades que tinham uns dos outros e de brincarem juntos. Nestas videoconferências foi também possível observar algo que levou a mestranda a pensar e refletir, uma vez que no decorrer de uma dessas videoconferências perceber que existem crianças, nomeadamente o ER que assim como na sala de atividades demonstram muita vergonha a falar com os colegas, educadora e estagiárias e que por outro lado existem crianças, nomeadamente a LL que na sala de atividades eram envergonhadas e para falarem tinham a necessidade de

se dirigir à beira dos adultos de modo a falar apenas com os mesmo, chegando mesmo a agarrar-se às batatas e que durante as videoconferências não se inibiram e quiseram contar tudo o que andavam a fazer, a quererem mostrar os seus brinquedos e a sua casa. Com isto foi possível compreender que as crianças se adaptam às mais diversas situações e que na falta do contacto físico e do toque estas percebem que a única forma de comunicarem connosco e com os colegas era através da sua linguagem oral, dos seus trabalhos e dos seus objetos pessoais.

De salientar também que no decorrer das videoconferências, a diáde manteve uma participação ativa, oferecendo às crianças a dinamização de momentos de escuta de histórias, mantendo uma das rotinas da sala de atividades, assim a mestranda considera oportuno abordar um desses momentos no presente relatório. A história que a mestranda escolheu foi a “Quero, Quero, Quero” de Polly Dunbar, uma vez que as crianças já tinham mostrado interesse na mesma, esta história baseia-se num menino que está zangado e que quer um bolinho, então grita esperneia e faz má cara, por não conseguir primeiro chegar ao bolinho e depois porque não consegue abrir os frasco, felizmente a mãe tem o antídoto perfeito em que consiste contar até dez e inspira e expira, desta forma o menino controla o seu humor e a sua mãe oferece-lhe o tão desejado bolinho. No final da leitura da história foi perceptível que todas as crianças tinha gostado da história e tinha achado imensa piada a birra do menino, a mestranda com a escolha do livro quis também falar com as crianças sobre o que é que elas queriam muito fazer ou ter naquele momento em que não poderiam sair das suas casas, desta forma as respostas do grupo de crianças presentes na videoconferência não foram muito distintas umas das outras uma vez que aquilo que mais queriam naquele momento era puderem vir brincar ao ar livre e estar com os seus amigos.

No decorrer das videoconferências foi notório que as mesmas tinham quase sempre as mesmas crianças a participar, o que também já era visível na partilha dos registos das atividades sugeridas na plataforma digital, o que leva a refletir que existiam pais que devido aos seus compromissos de trabalho dificilmente conseguiam aceder às chamadas, apesar da Educadora ter tentado sempre realizá-las perto da hora do almoço ou ao final da tarde, de modo a que mais crianças pudessem estar presentes.

No que diz respeito às sugestões de atividades enviadas foi possível perceber que alguns as crianças as realizavam todas, outros apenas algumas e que outros ou não as realizavam ou realizavam, mas não partilha no *Classroom*. Foi ótimo perceber que existiam outras que crianças que mesmo que não realizassem as enviadas pela Educadora faziam outras atividades, principalmente relacionadas com a culinária, e ainda partilhavam o resultado e como desenvolver essa atividade. Sendo que as atividades enviadas eram sempre coisas simples como um *link* para ouvirem uma história ou *power point* com uma história para lerem, receitas de culinária para realizarem em famílias e também algumas receitas de coisas para que eles pudessem depois brincar, como plasticina, areia mágica, entre outras. Com isto foi possível perceber que apesar dos próprios pais dizerem que não substituem a Educadora, conseguiram gerir muito bem o tempo e as atividades que realizavam com as suas crianças e como adaptavam a vida doméstica para realizarem coisas com eles. Durante as videoconferências foi também possível verificar a aproximação que as mesmas criaram entre as famílias e o JI, continuando assim a promover uma estreita relação entre a o JI e as famílias, uma vez que sempre que tinham uma inquietude nas questões do futuro e das matriculas partilhavam com a Educadora tentando que a mesma os conseguisse ajudar, assim como outros pais que pudessem ter as mesmas questões e foi também perceptível com algumas conversas compreender que os pais davam muito valor ao papel da Educadora e do JI no desenvolvimento e crescimento das suas crianças.

O outro meio que os pais tinham a sua disposição, para que as crianças continuassem a desenvolver as suas competências e aprendizagens para além da realização das atividades propostas através do *Google Classroom* era assistirem à programação da RTP2 que foi alterada para que durante a maior parte do dia passa-se programas destinados à EPE. Desta forma, a RTP 2 e o Ministério da Educação tentaram criar juntos uma programação que fosse ao encontro do que está explanado nas OCEPE, mas o mesmo não foi conseguido uma vez que a maior parte dos programas já faziam parte da anterior programação da RTP2, passando apenas a ter uma organização diferente durante este período e se fosse criada uma nova programação está devia ser dinamizada por um educador. Ao longo deste capítulo será mais focado os programas o “Desafio #Fico em casa”, “O Mundo de Luna” e o “Crianças pelo Mundo”. A programação da RTP2 começava às sete horas da manhã com o

Acordar, onde passava um conjunto de desenhos animados cujo seu intuito era despertar a criança, desta forma nenhum deles tinha aprendizagens explícitas.

O Aprender começava às nove horas da manhã, tendo sido este dividido por áreas de conteúdo, que após uma análise mais profunda foi possível verificar que afinal não respeitava as áreas de conteúdo consignadas nas OCEPE, sendo que todos os dias começava com uma música, que facilmente compreende-se que não se adequa à EPE, visto utilizar termos ligado ao CEB como falar em abrir o caderno e escrever o sumário, em aprender adjetivos e verbos, em prestar atenção à professora porque ela é que tem a palavra, tudo coisas que estão associadas ao Ensino Básico e leva-nos a pensar num ensino transmissivo, onde apenas o professor tem a palavra e as crianças são meros ouvintes. Tudo aquilo que ouvimos na música é o contrário do que devemos fazer na EPE, pois esta não deve ser escolarizada, as crianças devem aprender através do brincar e deve ser construtora do seu próprio conhecimento, assim a criança tem de ser o centro das aprendizagens. Nesta programação da RTP 2, existia ainda um espaço diário, designado de “Desafio #Fico em casa”, onde um ator lançava um desafio na área da Expressão Artística, como por exemplo criar personagens através de massa de modelar, origamis, entre outros, de seguida a lançar o desafio este mostrava como podiam utilizar e brincar com o que criavam, neste mesmo programa havia ainda lugar para que diariamente aparecesse um professor distinto para trabalhar na área da Expressão Motora, sendo visíveis professores de Karaté, Dança, Educação Física.

O programa “Desafio #Fico em casa” apresentava alguns aspetos interessantes e relevantes para o desenvolvimento das crianças da EPE, no que diz respeito à parte onde aparecem os professores de Expressão Motora, observa-se que tentavam que as crianças conseguissem acompanhar o exercícios que estavam a ser feitos, um ponto negativo do programa é que tornava-se demasiado curto para ativar a parte física das crianças, uma vez que este só contemplava três ou quatro exercícios que se realizavam em mais ou menos cinco minutos. Algo que também foi alvo de reflexão foi o facto do programa ter um ator a apresentar este desafio e não uma Educadora de Infância, o que leva a constatar que ainda não se dá o devido valor à EPE, pois continua-se a achar que qualquer pessoa consegue e pode trabalhar na EPE.

Passado mais algumas semanas a visualizar o programa “Desafio #Fico em casa”, foi possível observar e analisar melhor outros aspetos, sendo que um

desses aspetos diz respeito ao desafio da Expressão Artística que apesar de se realizar de uma forma rápida, ou seja, tornava-se difícil para as crianças acompanharem e realizarem a proposta ao mesmo tempo que a estavam a visualizar na televisão, este momento oferecia-lhes a possibilidade de observar como explorar e utilizar diferentes materiais, fossem eles utilitários ou reutilizáveis, explorarem aspetos como as cores, as texturas, as formas geométricas e as linhas. Também na parte dedicada à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Educação Física e da Expressão Artística com o subdomínio da Dança, sendo designado por “Mexe o Esqueleto”, onde cada dia surgia um professor diferente, apresentando atividades distintas, atividades dessas que se encaixam quer no domínio da Educação Física quer no subdomínio da Dança é uma mais valia uma vez que promove o conhecimento e experimentação de novas atividades, assim como tenta abranger o maior número de crianças possíveis para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que oferecia exercícios de Karaté, Ballet, Hip-Hop e de Expressão Motora, sendo este último algo mais semelhante ao que as crianças estavam habituadas a realizar no JI. Neste momento do programa são explorados algumas aprendizagens que se encontram descritas nas OCEPE como a exploração de diferentes formas de movimento (salto ao pé coxinho, saltar a pés juntos), a consciência do corpo em relação ao espaço (cima, baixo, direita, esquerda), a realização de ações que permitem a exploração e domínio da objetos (driblar, passar a bola por baixo da perna), com este tipo de exercícios a criança consegue explorar a relação do corpo com os objetos e o controlo dos mesmos, isto no que diz respeito ao domínio da Educação Física. Já no que diz respeito ao subdomínio da Dança, neste programa são abordadas aprendizagens como a criação de formas de movimentos, a aprender a expressar-se através dos movimentos corporais, favorece também o desenvolvimento motor, pessoal e emocional das crianças.

A partir deste programa do desafio, a programação era dividida diariamente por áreas de conteúdo, sendo que logo a partida e olhando para a designação das áreas se nota que não tiveram em conta o que está consignado nas OCEPE. De referir que todo este bloco era composto por um variado leque de desenhos animados, não havendo mais a visualização e interação de um adulto, nestes blocos podia-se verificar que os mesmos estavam divididos por faixas etárias, existindo a faixa etária dos 3-6 anos, dos 4-6 anos, 3-5 anos, dos 4-7 anos, sendo

até difícil compreender como é que chegaram a esta divisão. Esta designação de áreas de conteúdo e de divisão por faixas etárias, decorridas algumas semanas de programação foi possível observar que tinham sido retiradas passando a serem todos considerados para a faixa etária dos 3-6 anos. Também decorridas algumas semanas foi possível verificar a inclusão de dois novos programas diários, a “Nina e os Neurónios” e o “Crianças no mundo”.

Como referido anteriormente, este capítulo iria focar em três programas distintos, referentes ao Aprender, desta forma e uma vez que já foi abordado o “Desafio #Fico em casa”, passando para o programa do “O Mundo de Luna”, este era um desenho animado que abordava principalmente a área do Conhecimento do Mundo, abordando também por vezes a área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Matemática. Neste programa eram realizadas experiências, uma por cada episódio, abordando-se fenómenos e transformações do meio físico e natural, abordando-se noções do sistema solar, das rochas, fósseis, abordando-se a força e o peso dos objetos. A realização de experiências e o conhecimento do mundo físico e natural é algo que é trabalhado ao longo de toda a EPE, sendo algo que as crianças gostam imenso e aprendem imenso também, pois nestas idades as aprendizagens realizam-se muito pela experiência e pela descoberta das coisas.

Com o passar das semanas, foi acrescentado um novo programa designado de “Crianças no Mundo” que também era um programa que abordava a área do Conhecimento do Mundo, só que ao contrário do “O Mundo de Luna” estes representa uma vertente mais ligada ao mundo social e cultural, uma vez que neste programa aparecia sempre uma personagem (menino ou menina) que vinha contar um pouco do seu país, abordando como era a escola nesse mesmo país, qual a gastronomia, a língua, vestuário e religião. Desta forma e com a visualização deste programa as crianças tomavam consciência da diversidade cultural.

De referir que todos estes desenhos animados, ocorriam uns atrás dos outros sem que houvesse um fim condutor que os unisse, abordando diferentes conteúdos uns a atrás dos outros, além que alguns destes desenhos animados nem sequer falam, produzem apenas sons, e é sempre umas vozes off que ora vão narrando o que está a acontecendo ora vão produzindo diálogos entre as personagens. Por último, referir que muitos destes programas já faziam parte

da programação da RTP2, apenas não passavam durante todo o dia, nem tinha a divisão aqui explanada.

Reconhecendo a colaboração enquanto pilar estrutural da I-A e atendendo à necessidade de realizar uma descrição e reflexão rigorosas e por forma a compreender o acharam/pensaram acerca do Ensino à Distância, o par pedagógico sentiu necessidade de recolher opiniões dos pais e crianças do grupo da EPE. Conjugando limitações de ordem temporal à necessidade de adquirir uma visão global, porém próxima dos contextos concretos, o questionário afigurou-se como a ferramenta mais indicada para utilização.

Na elaboração dos mesmos, incluíram-se questões diretas, questões de múltipla escolha (sempre com uma alternativa “outra” para os respondentes terem um espaço onde pudessem partilhar ideias alternativas às apresentadas como opção de resposta) e questões de resposta curtas. No que concerne ao questionário efetuado aos pais, a díade considerou pertinente elaborar um pequeno questionário para auscultar o pensamento dos pais, dos 25 pais do grupo apenas 13 responderam ao mesmo.

Após se analisar as respostas dadas pelos 13 respondentes, foi possível verificar que no concerne à visualização dos programas da RTP2 os pais encontravam-se bastantes divididos, optando a maioria (53.8 %) por não colocar as crianças a ver esses programas, uns por não considerarem pertinentes, outros por se encontrarem em teletrabalho e ainda por existiam pais com mais que um filho, tendo optado por colocar todos a ver o “Estudo em Casa” destinado ao ensino obrigatório. Relativamente ao envio de sugestões e das videoconferências todos os inquiridos afirmaram ver o mesmo como uma ajuda complementar sendo que consideravam como um apoio às atividades realizadas pelos próprios em casa e como uma forma de as crianças manterem o contacto umas com as outras e com a educadora. No que se refere a outras interações que os pais quisessem propor apenas uma indicou a proposta de se dinamizar aulas de ginástica online, de ressaltar que esta mesma hipótese não foi dinamizada pelo par pedagógico, uma vez que a referida resposta chegou tardiamente.

Da mesma forma que foi importante para a díade realizar um questionário aos pais, mais importante ainda era compreender os que as crianças pensavam acerca da programação da RTP 2 e das atividades enviadas pelo *Classroom*, assim das 25 crianças do grupo apenas 8 responderam ao mesmo, o que não

permite recolher grandes opiniões e conclusões uma vez que se trata de uma amostra muito pequena. Assim, o questionário destinado às crianças teve mais questões do que o questionário dos pais, uma vez que se tentou auscultar também os sentimentos e sensações acerca do momento que viviam.

Apesar de não ser uma amostra considerável, uma vez que nem metade do grupo de crianças respondeu ao mesmo, a mestrandia considerou pertinente expor a análise efetuada. No que diz respeito à visualização dos programas da RTP2, metade afirmou assistir e a outra metade não assiste. Foi possível verificar que a maioria participava nas mesmas e apenas uma criança não participava, sendo possível concluir que a maioria das crianças que responderam pertenciam ao reduzido número que participava nas videoconferências. Com a questão sobre a opinião das videoconferências depreendeu-se que as crianças apesar de gostarem de participar nelas, por ver os colegas e educadora e por puderem partilhar os seus trabalhos com os colegas, também se verificou como a afetividade e o contacto físico é primordial para eles uma vez que afirmaram gostarem mais de estar com os colegas no JI de forma presencial.

Acerca do que as crianças sentiram por deixarem de ir para a escola, foi possível concluir que a grande maioria ficou triste, sentimento esse que mudou com o tempo, foi possível compreender que para algumas crianças a mudança brusca de deixarem de ir para o JI e passarem a ficar sempre fechadas em casa as deixou triste, sendo assim notório a importância que o JI tem para as crianças. Foi possível verificar a importância que as crianças deram ao ficar em casa com a família e ao brincarem com eles, sendo desta forma possível compreender o quão é importante a família e a brincadeira em família para crianças desta idade. Tornou-se também perceptível que as crianças gostam de liberdade e de sentirem livres, principalmente para fazer aquilo que mais gostam com estar com os amigos e brincar ao ar livre. Tendo noção que estes dados refletem apenas uma pequena amostra e não um grande universo de inquiridos, com a realização dos mesmos foi possível compreender que para os pais se tornou complicado gerir toda a dinâmica de casa juntamente com o teletrabalho e com o Ensino à Distância, principalmente naqueles que tinham mais de um filho em casa. Já no que diz respeito às crianças apesar de estas demonstrarem ter gostado de ficar em casa com os pais, também é perceptível se sentiram muitas saudades dos seus colegas e de sair e puder brincar ao ar livre.

O ensino à distância, nomeadamente as videoconferências, a programação da RTP2 e os questionários trouxe uma nova visão de promoção de aprendizagem e conhecimentos, sendo que nada substitui a presença física no JI com o educador, mostrou a capacidade de adaptação que os JI e os educadores tiveram de ter durante este período, tendo sido este uma grande contributo para o processo formativo da mestranda, uma vez que mostra como os educadores devem ser polivalentes e saberem adaptar-se as circunstâncias da melhor forma possível e tendo sempre em conta, o principal, a criança e compreendeu-se que quanto mais estreita for a relação entre o JI e as famílias, mais facilmente se ultrapassam momentos de dificuldade.

Sabendo que o principal das crianças desta idade é o contacto com os outros e o brincar, é necessário refletir que práticas estão a ser realizadas e que práticas se querem para o futuro, tendo noção que os meios tecnológicos não substituem os afetos e o contacto que se tem com as crianças, mas que nesta situação foram os meio tecnológicos que permitiram estar em contacto com as crianças.

METARREFLEXÃO

Ao longo da presente reflexão será exposta uma análise transversal de todo o relatório apresentado anteriormente, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que se tornaram fundamentais para a construção da identidade docente da mestranda. Tendo este desenvolvimento potenciado a construção de um conhecimento mais profundo, potenciado uma

postura mais reflexiva e uma postura de mudança do processo educativo. Nesta reflexão pretende-se refletir sobre a formação profissional desenvolvida nos dois contextos educativos, 1.º CEB e EPE.

Com o contributo da metodologia de I-A, a mestranda tomou uma postura reflexiva face às ações desenvolvidas ao longo de toda a PES, tendo sido uma estratégia fundamental para a melhoria das práticas educativas, a metodologia de I-A promoveu ainda uma “reflexividade, análise teorizada de práticas, trabalho colaborativo e investigação na ação” (Roldão, 2005, p.20) e permitiu que as práticas fossem adequadas às crianças e aos seus contextos. O processo cíclico preconizado nesta metodologia acompanhou todas as práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES e passou a ser encarado como um processo permanente e contínuo que deve ser integrado no dia-a-dia de todos os docentes, uma vez que a formação de professores deve ser contínua e iniciada a partir da formação inicial. A formação contínua deve existir sempre uma vez que ser docente, nos dias de hoje excede a mera preparação técnica e científica, tendo atualmente o docente um papel mais complexo e exigente, pois deve promover nas crianças hábitos, costumes, valores e atitudes, com o objetivo de fortalecer os mesmos e torná-los pessoas com uma orientação para as suas vidas futuras (Estrela, 1997). Desta forma, a tarefa dos docentes passa muito por dar sentido às aprendizagens das crianças de forma a despertar nelas a orientação certa para o seu futuro.

A PES foi importante para o desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que no decorrer de toda a prática educativa, em ambos os contextos, permitiu que a mesma compreende-se que a experiência como docente emerge de uma capacidade que o professor/educador deve desenvolver em torno da identificação de problemas e na procura de possíveis resoluções para os mesmos (Oliveira & Serrazina, 2002), tendo isto por base, o facto de durante toda a prática haver contacto com várias perspetivas permitiu desenvolver capacidades e competências na construção e reconstrução de saberes profissionais, permitindo assim iniciar a aquisição de um desenvolvimento profissional aprofundado, uma vez que este deve ser um processo contínuo e reflexivo e que pressupõe aprendizagens ao longo de toda a carreira docente. Apesar do conceito de desenvolvimento profissional não ser equivalente ao processo de formação, este contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que durante a formação este é agente do seu próprio desenvolvimento dado que

participa nos processos de reflexão e no trabalho colaborativo com outros docentes.

Uma vez que ao longo de todo este processo a estudante passou por altos e baixos, dúvidas e incertezas, foi a partir do trabalho colaborativo desenvolvido entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais que a partir de uma partilha constante de observações, experiências e dificuldades, a mestranda ultrapassou estes momentos e estas partilhas promoveram ainda o crescimento profissional e o desenvolvimento de vários conhecimentos, estas interações entre os vários intervenientes do processo permite e contribui para uma construção de saberes e para uma transformação dos nossos pensamentos. De salientar que o trabalho colaborativo é então o meio privilegiado para ultrapassar as dificuldades, dúvidas e incertezas.

Uma das principais dúvidas e incertezas prendia-se na procura de estratégias que potenciasses as aprendizagens e que ao mesmo tempo potencia-se a criatividade do docente e que se afastasse da reprodução do que já era feito. Das dificuldades sentidas durante a prática saliento no caso do 1.º CEB a dificuldade em controlar o tempo das explicações e até mesmo da realização das tarefas, uma vez que o tempo em sala de aula passava muito rápido e porque por vezes era complicado gerir o tempo também devido a cada aluno ser um ser individual e por isso terem tempos diferentes uns dos outros. Outra dificuldade sentida, e esta comum às duas valências era a de encontrar vocabulário adequado, por forma a expressar de maneira a que fosse compreendido por todos.

A formação de um perfil duplo, habilitando o docente para ambos os níveis de ensino, na visão da mestranda promove o sucesso na transição educativa, uma vez que o docente tem uma maior capacidade para dar respostas pelo facto de ter conhecimento em ambas as realidades, sendo assim uma das mais valias se possuir um perfil duplo. Este mesmo perfil duplo contribui para a construção de saberes específicos sobre cada nível de educação, o que permite efetuar uma melhor transição educativa. Seguindo esta linha de ideias, transição educativa é fundamental para o bem-estar das crianças, para a sua autoconfiança e para sentirem segurança nas diversas fases da sua vida, sendo importante o trabalho colaborativo entre educadores e professores para diminuir o impacto desta transição. É ainda importante ressaltar que não deve ser a EPE a aproximar-se das metodologias do 1.º CEB, mas sim que os professores do 1.º CEB

procurarem articular o currículo às características do grupo. Tendo por base as afirmações anteriores, foi possível observar e refletir que no contexto onde decorreu a PES, o mesmo não é observado, uma vez que quase não se via a interação entre as crianças da EPE e as do 1.º CEB, sendo que as mesmas só ocorriam à hora de almoço no refetório e quando os alunos do 1.º CEB se dirigiam às salas da EPE para irem contar histórias. Para quem neste caso concreto efetuou a transição ao contrário, ou seja, do 1.º CEB para a EPE, foi possível observar diversas diferenças como por exemplo no 1.º ciclo dava-se importância aos conteúdos que tinham de ser construídos e na EPE partia-se das necessidades e interesses das crianças e desenvolviam-se pelo brincar, sempre numa pedagogia de escuta, no 1.º CEB era notório que as crianças sentiam a necessidade de usufruir do seu intervalo, uma vez que a maior parte das aprendizagens se realizavam dentro da sala de aula, já na EPE não se notava tanto essa necessidade, uma vez que o espaço exterior era a continuação da sala de atividades, ainda foi possível verificar a dificuldade que as crianças do 1.º CEB tem em se concentrar quando as atividades não envolvem manuais ou fichas e por último e se calhar a maior diferença de todas foi o facto que no 1.º CEB as planificações eram mais estanques, ou seja, durante um dia de intervenção dificilmente se fugia o que estava planeado, uma vez que os conteúdos tem de ser abordado cumprindo um programa e um projeto de turma previamente efetuado, o que já na acontece na EPE, uma vez que apesar de existirem orientações para a mesma, estas são como o próprio nome indica orientações, podendo as aprendizagens lá explanadas ocorrer sem uma sequência e relativamente às planificações, estas não são estanques, uma vez que como desenrolar de uma atividade podiam surgir outras que seriam trocadas pelas que estavam planeadas, uma vez que se seguia sempre o interesse das crianças.

De ressaltar, que todo o processo formativo, desde a licenciatura até agora foi imprescindível para a construção de saberes teóricos que sustentaram toda a PES, permitindo assim levar aprendizagens significativas para a prática futura, uma vez que se tornou claro a importância dos conceitos teóricos na prática pedagógica, existindo desta forma uma relação estreita entre a teoria a prática. Uma vez que são os conceitos teóricos que conduzem e dão significado à prática docente. De salientar, também, que devido à pandemia a discente mobilizou novos saberes no âmbito das TIC, uma vez que estas se tornaram

imprescindíveis para o desenvolvimento da prática educativa, mostrando que apesar destas não substituírem o contacto físico entre o docente e as crianças, podem diminuir as distâncias entre os mesmo, quando o presencial não é possível de se realizar.

Com as mudanças ocorridas devido à pandemia foi possível comprovar e refletir acerca da importância do contacto físico entre as pessoas de uma forma generalizada, mas principalmente entre docentes e crianças, em especial de crianças com a faixa etária da EPE, uma vez que esta aprendem muito pelo contacto com as coisas e com as pessoas. E mais uma vez foi perceptível durante este tempo como o trabalho colaborativo é fundamental para uma boa prática pedagógica.

Na perspetiva da mestranda a PES marca a passagem do aluno para o papel de docente, sendo que a realização desta parte prática foi o findar de um longo e difícil trajeto de muita aprendizagem e dedicação, mas também foi um processo muito gratificante e enriquecedor, uma vez que possibilitou a aquisição de conhecimentos e competências que as aulas teóricas não oferecem. Também proporcionou o desenvolvimento de competências relacionais, grandes experiências, autoaprendizagens e capacidade de resolução de problemas que serviram para transformar e adaptar as práticas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P.B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.21-31). Porto: Porto
- Alves, G., & Sampaio, F. (2010). O modelo de desenvolvimento do pensamento geométrico de Van Hiele e possíveis contribuições da geometria dinâmica. *Revista de Sistemas de Informação da FSMA*, (5), 69-76
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay. (p.262) (v.1)
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (janeiro/junho de 2001). A perspetiva

- socioconstrutivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), p. 51-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 132:2, (pp.355-379)
- De Corte (1990). *Les Fondements de l' Action Didactique*. Bruxelas: De Boek, p. 280
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais*. *Gest. Prod.*, 2 (17), 421-431.
Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/gp/VAn2/a15v17n2.pdf>.
- Flores, P., & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade*

- Comunicacional. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 235-240). Porto: Symposium on Computers in Education. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>
- Flores, P.Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto*. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coods.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras da mudança. In *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, (pp.195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Gravina, M. A. (1996). Geometria Dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da Geometria, *Anais do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte
- Gomes, N. (2016). *Do pré-escolar ao 1.º CEB: uma experiência no masculino* (Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de*

- Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel
- Marques, R. (1988). *Contar Histórias para Ensinar a Ler*. In R. Marques, *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores* (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora
- Morin, E., & Moigne, J.L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.^a ed.), (pp. 43-92). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.^aed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Eds.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piaget, J. (1975). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural
- Ramos, J. (2007). *Reflexão sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola*. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal: concepções práticas* (pp. 148-169). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância. Contributos para uma epistemologia da práxis* (2.^a ed.). Edições Esgotadas
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa*

- Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2000). *A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais*. In M. Roldão, & R. Marques (Org.), *Inovação, currículo e formação*, (123-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2005). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização. Que triangulação?* In: M.C. Roldão (org). *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*. Braga: CESC/Almedina
- Sá, C. (2015). Literacia emergente e passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, (Online), (20), 84-95. Disponível: em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/152>.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.
- Sarmiento, L. (2012). *Construção da Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial* (Pós-Graduação em Educação Especial). Escola Superior Paula Frassinetti, Porto, Portugal
- Stenhouse, L., & Rudduck, J. (1985). *Research As a Basis for Teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- UNICEF (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, T. (s. d.). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Veloso, R. M. (2003). “*Não-receita para escolher um bom livro*”. Disponível em

:www.casadaleitura.org

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa, 1976.

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

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

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

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – Série I n.º 240/2014. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir

do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República – Série I n.º 129/2018. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – Série I n.º 129/2018. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – Série I. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

PEA (2016-2019). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

NM