

M

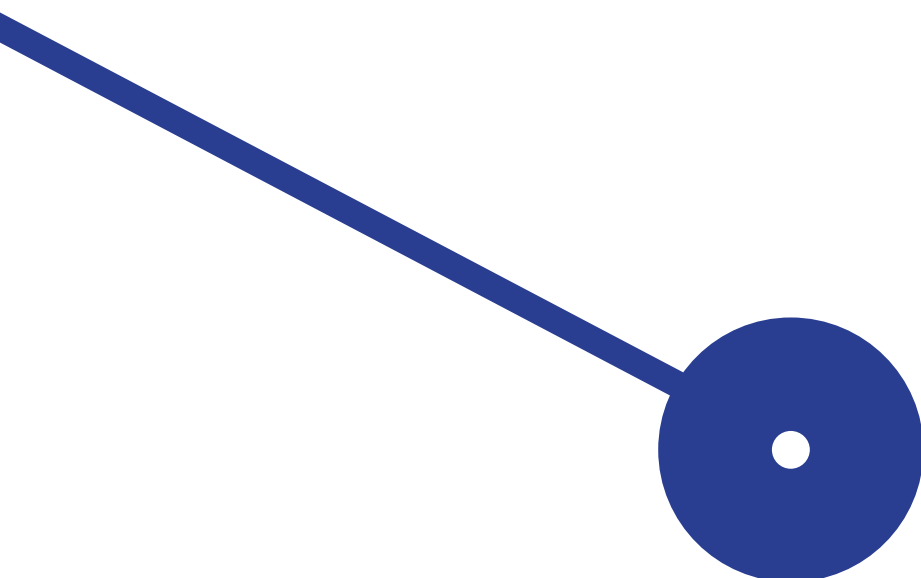
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Cristiana Daniela dos Santos Mendes

SETEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristiana Daniela dos Santos Mendes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Coorientação: Mestre Helena Silva

Mestre Ana Rita Férias

Porto, setembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristiana Daniela dos Santos Mendes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Coorientação: Mestre Professora Helena Silva

Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, setembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Estando próximo o término deste percurso tão importante na minha vida, só me resta agradecer àqueles que o tornaram mais fácil, mais bonito e sem dúvida, mais gratificante. Agradecer às minhas pessoas, que me guiaram, que nunca me largaram a mão e que compartilharam este caminho comigo, festejando as minhas vitórias e apoiando-me nas minhas derrotas como se das delas se tratassem. E porque cada vez mais acredito que nenhum caminho se traça sozinho, resta-me em pequenas palavras demonstrar a minha gratidão e orgulho pelas pessoas com as quais fecho este ciclo e certamente iniciarei outros que se avizinham.

Aos meus pais e irmãos, que são e sempre serão a base de tudo, a minha família, os principais impulsionadores do meu sonho, que nunca me deixaram desistir e acreditaram em mim incondicionalmente. Nunca conseguirei demonstrar em palavras a minha gratidão por vocês que me tornaram tudo o que sou hoje. Aos restantes familiares, que sempre demonstraram felicidade e orgulho pelo caminho que tracei, fazendo-me cada vez mais acreditar que estou no caminho certo.

Ao meu Pedro, o meu companheiro de vida. A pessoa que viveu intensamente todos os momentos do meu lado. Obrigada pelo apoio, pela motivação, pela sinceridade, pelas conversas intermináveis e por nunca me largares a mão. Obrigada por seres o namorado, o melhor amigo, o parceiro e o porto de abrigo. Obrigada por seres tu e por viveres este sonho comigo. Partilhar a vida contigo tem sido a aventura mais bonita da minha vida e mal posso esperar pelo que se segue, com a certeza que caminharemos sempre de mãos dadas.

Aos meus amigos que são casa e família. À Carina, a minha melhor amiga, obrigada pelo amparo, pelo colo e pelo abraço-casa. À Susana, que constantemente me incentivou e encorajou, obrigada por seres a amiga de todas as horas. À Catarina que me entende e reconforta só com um olhar, obrigada pela paz e calma que trouxeste à minha vida. À Sofia, que viveu e reviveu este caminho comigo, obrigada por todo o carinho e compreensão. Aos meus rapazes, Zé, Jota, Gabi, Márcio, Tozé e Vítor, obrigada por serem tão especiais na minha vida e por serem a minha definição de lugar seguro.

Às amigas que a faculdade me trouxe, que tornaram este um percurso mais belo e marcante. À minha Rita, à minha Nesi e à minha Cat, três das pessoas mais especiais que conheci na vida inteira. Obrigada pela amizade, pelo companheirismo, pela partilha e pelos momentos que compartilhamos. Estamos conectadas para a vida e seremos umas das outras para sempre.

À Bia, que está comigo desde o primeiro dia e entende-me melhor que ninguém. Uma conexão de outra vida que não há como explicar. Só nós sabemos, e como te digo desde o primeiro ano: foste a melhor coisa que a faculdade me deu!

À Inês, o meu par pedagógico e amiga. Com a qual partilhei todos os meus medos, angústias e tristezas. A que, por vezes sem saber, me encorajou e me ensinou mais do que pode imaginar. Obrigada por me deixares entrar no teu mundo e por partilhares todos estes momentos especiais comigo.

Não posso ainda deixar de agradecer a quem me recebeu de braços abertos e tornou este percurso ainda mais gratificante e significativo. Em primeiro lugar à Educadora Né e à Professora Alda, pela oportunidade de evoluir enquanto pessoa e profissional. Em segundo lugar, um agradecimento àquelas que tornaram este percurso especial e único, as crianças, que com a sua simplicidade e pureza me demonstraram que este é o lugar onde pertença.

Por último, um agradecimento a todos os professores com os quais tive a oportunidade de aprender durante a minha vida académica contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Um agradecimento às minhas supervisoras, pelas conversas, pelas reflexões e pelo incentivo que me fizeram querer sempre dar o melhor de mim.

RESUMO

O corrente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, com vista à obtenção do grau Mestre, de acordo com o DL n.º 79/2014 (2014). Desta forma, este relatório espelha o a análise, fundamentação e reflexão de todo o percurso formativo desenvolvido pela mestranda, um percurso de construção da identidade profissional, nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Realçando a importância que os documentos teóricos e legais assumem na orientação da prática docente, este documento manifesta saberes científicos e pedagógicos, culturais e didáticos fundamentais não só para o desenvolvimento de uma boa conduta ética e deontológica, como para proporcionar um conjunto de práticas capazes de serem inovadoras e de dar resposta aos desafios da sociedade do século XXI.

Assim, pautada por uma ação caracterizada pela constante indagação e reflexão, surge a Metodologia de Investigação-Ação que, através da observação, planificação, ação e reflexão, promoveu o desenho de práticas inclusivas e promotoras de aprendizagens significativas. Deste modo, procurou-se sempre a colaboração da comunidade escolar, bem como a adoção de uma postura indagadora e crítica com vista à transformação e melhoria das práticas educativas.

Sustentada pela abordagem investigativa referida, as práticas educativas ilustradas tiveram como alicerce o uso de metodologias ativas, promotoras de aprendizagens significativas e, por isso, impulsionadoras do desenvolvimento holístico e integral do principal agente educativo, a criança.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Metodologias Ativas; Prática Educativa Supervisionada; Trabalho colaborativo e cooperativo.

ABSTRACT

This document is part of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, with a view to obtaining a Master's Degree, in accordance with DL n.º 79/2014 (2014). In this way, this report reflects the analysis, rationale and reflection of the entire training path developed by the master's student, a path of building professional identity, in the educational contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

Emphasising the importance of theoretical and legal documents in guiding teaching practice, this document demonstrates scientific, pedagogical, cultural and didactic knowledge that is fundamental not only for developing good ethical and deontological conduct, but also for providing a set of practices that are capable of being innovative and responding to the challenges of 21st century society.

Thus, guided by an action characterised by constant enquiry and reflection, the Action Research Methodology emerged which, through observation, planning, action and reflection, promoted the design of inclusive practices that promote meaningful learning. In this way, the collaboration of the school community was always sought, as well as the adoption of an enquiring and critical stance with a view to transforming and improving educational practices.

Supported by the aforementioned investigative approach, the educational practices illustrated were based on the use of active methodologies, which promote meaningful learning and, therefore, foster the holistic and integral development of the main educational agent, the child.

Keywords: Action Research; Active Methodologies; Supervised Educational Practice; Collaborative and co-operative work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	10
1.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: PARADIGMAS E EVOLUÇÃO	10
1.2. AS ESPECIFICIDADES DO PERFIL DO EDUCADOR E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	15
1.3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AS ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO	24
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	34
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	34
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	36
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	41
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	46
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	50
3.1 PERCURSO VIVENCIADO E DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....	51
3.2 PERCURSO VIVENCIADO E DESENVOLVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	62
METARREFLEXÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
NORMATIVOS LEGAIS	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases da MTP (Vasconcelos et al., 2011).....	31
Figura 2: Registo da receita	53
Figura 3: Exemplo de uma parte do jogo didático	56
Figura 4: Exemplos dos cartões de sequências elaborados	61
Figura 5: Cartão de voto	65
Figura 6: Tabela de Frequência Absoluta e Gráfico de Barras.....	66
Figura 7: Montagem dos puzzles e resultado	67
Figura 8: Técnica da Pintura Invisível.....	69
Figura 9: Realização do Peddy Paper.....	71
Figura 10: Gráfico de Pontos.....	76
Figura 11: Fantoques elaborados pelos alunos.....	78
Figura 12: Registos da apresentação do Teatro de Fantoques	79

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

1.ºCEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

AAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE- Agrupamento de Escolas

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

DL- Decreto-Lei

EE- Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

I-A- Investigação-Ação

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia Trabalho Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT- Projeto Curricular de Turma

PE- Projeto Educativo

PEAV- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES- Prática Educativa Supervisionada

RE- Relatório de Estágio

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UA- Unidade de Aprendizagem

UC- Unidade Curricular

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento pretende, de forma fundamentada, espelhar o percurso formativo desenvolvido pela mestranda ao longo da prática educativa, numa perspetiva reflexiva e evolutiva. Trata-se, assim, da evidência de um processo de formação inicial que visa a habilitação profissional de grau mestre para um perfil duplo de docência, tal como aprovado no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Neste sentido, importa remeter para os objetivos elementares desta UC que compreendem o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e indagadora que mobilize os referentes teóricos e legais bem como os saberes didáticos e culturais de forma a facilitar a tomada de decisões e a promover práticas pedagógicas que compreendam a diversidade, a inclusão e a equidade. Concomitantemente, revela-se como um objetivo imprescindível a problematização e investigação sobre a prática pedagógica sempre com vista à sua melhoria, reconhecendo que este é um processo permanente na vida profissional docente (Ribeiro, 2022/2023).

Tendo em consideração o processo de construção de identidade profissional, é de destacar a estrutura e organização deste documento, que se organiza em três capítulos principais que, por sua vez, se dividem em subcapítulos findando com uma metarreflexão alusiva a todo o percurso vivenciado, percurso este que possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e ricas para a posterioridade.

O primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento Teórico e Legal, iniciando com o subcapítulo referente à duas valências educativas, numa perspetiva sobre a História da Educação em Portugal, que permite percecionar os seus paradigmas bem como a sua evolução ao longo dos últimos séculos. Neste seguimento, surgem os restantes dois subcapítulos que pretendem referir e refletir sobre os referentes teóricos e legais pertencentes a cada nível educativo. O segundo subcapítulo diz respeito às especificidades do perfil do Educador de Infância e às práticas da Educação Pré-Escolar enquanto que o terceiro, e último subcapítulo, corresponde às especificidades da primeira etapa do ensino obrigatório nomeadamente, o 1.ºCEB.

O segundo capítulo pretende apresentar a caracterização do contexto onde foi desenvolvida a PES, bem como a metodologia de investigação que norteou o processo formativo. Este inicia com uma caracterização generalizada do contexto, que engloba o agrupamento de escolas e instituição cooperante, seguindo-se os dois subcapítulos referentes a uma caracterização mais pormenorizada sobre cada nível de ensino experienciado. Estes dois subcapítulos são constituídos pelas características do(a) grupo/turma e pela organização do ambiente educativo no que diz

respeito ao espaço, tempo e materiais bem como às relações e interações entre todos os agentes envolvidos no processo educativo. Como forma de findar este capítulo, e sabendo que o professor deve manter ao longo da sua prática profissional uma postura investigativa, é apresentada a metodologia de I-A e o seu processo cíclico que se revelaram presentes em todo o percurso desenvolvido.

Por sua vez, o terceiro e último capítulo pretende retratar de forma descritiva e reflexiva o percurso desenvolvido na PES, em cada um dos contextos vivenciados, primeiramente no contexto de Educação Pré-Escolar e, seguidamente, no contexto do 1.º CEB. Para além disto, este pretende espelhar todos os pressupostos teóricos elencados nos capítulos anteriores, bem como as características de cada contexto, de forma a ser possível perceber que o percurso foi desenvolvido de forma a proporcionar aprendizagens sustentadas e contextualizadas.

Posteriormente, é apresentada a metarreflexão, que numa perspetiva retrospectiva e reflexiva pretende espelhar todas experiências, aprendizagens e dificuldades superadas ao longo do percurso formativo. Por fim, surgem as referências bibliográficas, realizadas sob as normas APA 7.ª edição e do Conselho Científico da ESE.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Tendo em consideração que todo o profissional de educação deve deter e “mobilizar os conhecimentos e competências necessárias para desenvolvimento de um currículo integrado”, o presente capítulo, pretende apresentar de uma forma aprofundada e detalhada, o enquadramento teórico e legal que sustenta cada um dos níveis e etapas educativas pertencentes ao perfil duplo em formação, sendo este no âmbito da EPE e do ensino do 1.ºCEB (DL n.º 241/2001, 2001, p. 5572).

Desta forma e com o objetivo de se compreender as especificidades e documentos normativos e legais subjacentes a cada uma das etapas educativas, num primeiro subcapítulo será apresentada a evolução e os paradigmas educacionais no âmbito da Educação em Portugal, seguindo-se a apresentação das particularidades do perfil do Educador de Infância bem como das práticas educativas relativas à EPE. No que concerne ao subcapítulo subsequente, o mesmo fará alusão aos referenciais teóricos e legais que albergam o ensino do 1.º CEB.

1.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: PARADIGMAS E EVOLUÇÃO

Sabendo do papel de extrema importância que a Educação assume nos dias que decorrem, é importante perceber primeiramente, a sua história e o seu processo de evolução desde os seus primórdios para, posteriormente, ser possível compreender as suas características atuais.

Desta forma e tendo em consideração que as principais mudanças e evoluções ao nível da Educação são “coincidentes com os grandes marcos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa” é, importante fazer alusão a quatro períodos históricos, nomeadamente: o período da monarquia, período da 1.ª República, período do Estado Novo e período posterior à revolução de 25 de abril de 1974 (Marta, 2015, p. 24). Assim, e no que se refere ao período da monarquia portuguesa, e à semelhança do que acontecia nos restantes países europeus, surgem de forma a juntar-se às Misericórdias e Obras de Ordens Religiosas os “asilos para a infância desvalida”, com o objetivo de “dar proteção, educação e instrução às crianças pobres (...) sem o inconveniente de deixar os filhos ao abandono” (Gomes, 1986, citado em Marta, 2015, p.24). Apesar desta alusão à educação das crianças e da preocupação na criação de locais destinados a estas, é de realçar que estas instituições tinham apenas um carácter social e de assistência à família, sendo a sua exclusiva preocupação o apoio e auxílio à família. Neste período, não existiam preocupações quanto às características sociológicas das crianças na medida em que, estas “apenas eram

consideradas tendo em conta os seus problemas que delas podiam advir para o seu desenvolvimento” assim, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, que se distinguiam apenas pelo seu nível de desenvolvimento físico e intelectual inferior (Marta, 2015, p.25). Desta forma, a conceção de criança que vigorava na época, refere-se à mesma como um ser frágil e inacabado cujo objetivo principal era “torná-la grande” (Marta, 2015, p.25; Carvalho, 2001).

No período seguinte, da 1.^a República portuguesa, e tendo em consideração a elevada taxa de analfabetismo existente, foi notória a tentativa de valorização dada ao desenvolvimento sociocultural. Desta forma, surgem, diversos Decretos que apresentam uma necessidade de pré-escolarizar as crianças, “como uma preparação para o ensino primário”, com a ideia de que quanto mais cedo a criança fosse introduzida a planos educativos maior sucesso teria, sendo por isso o objetivo da educação infantil “a educação e desenvolvimento integral, físico e moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade” (Carvalho, 2001, p.667). Apesar destas crenças, em termos oficiais a sua concretização foi quase inexistente, quer pela elevada taxa de analfabetismo já referida, quer pelas recorrentes crises económicas e políticas sentidas no país. Assim sendo, a sua concretização e expansão foi apenas visível, ao nível das instituições privadas, como é o caso dos Jardins-Escola João de Deus, no qual através da criação da Cartilha Maternal, um método de iniciação à leitura, se demonstrou uma preocupação em realizar uma pré-escolarização, de forma a preparar para futuras situações escolares (Marta, 2015).

Apesar de neste período, não surgirem mudanças significativas na prática, é importante perceber que começaram finalmente, a existir mudanças ao nível dos paradigmas educacionais na medida em que, ainda que de um modo geral, se realizaram, em documentos legislativos, alusão aos diferentes níveis do desenvolvimento da criança. Tudo isto vai ao encontro do termo “Escola Nova”, que surge em 1920, e que evidencia transformações nos ideais pedagógicos através da introdução de vários conhecimentos obtidos por profissionais de diferentes áreas (médicos, psicólogos e sociólogos) que utilizam como objeto de estudo a criança e a escola com o objetivo de “melhorar a sua formação em todas as dimensões da vida” (Nóvoa, 2009, p.4). Assim, esta nova conceção, apresenta quatro pilares elementares, nomeadamente, “educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica” (Nóvoa, 2009, p.4).

Avançando para o período de Estado Novo, é importante perceber que, nesta época, a educação de infância na totalidade uma responsabilidade da família, sendo por isso o papel da mulher educar os seus filhos. No que concerne à pedagogia e à instrução primária, esta centrava-se sobretudo, em ideais religiosos, e por isso, as crianças, bem como as suas características, participação e o papel da família eram profundamente desvalorizados (Marta, 2015). Mais tarde e quase no fim do período do Estado Novo, surge a reforma do Ministro da Educação, José Veiga Simão, que se relevou “um símbolo de desmoronamento” desta ideologia tradicionalista que

vigorava até então, com a publicação da lei que aprovou as bases à qual a reforma do ensino deveria obedecer e que inclui várias transformações significativas tais como, “a institucionalização da educação pré-escolar, a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos (...)” (Carvalho, 2001, p.809). Desta forma, neste período foi definido um novo sistema educativo, que previa a criação da educação pré-escolar oficial e a criação de Escolas de Educadoras de Infância, passando assim o sistema educativo a abranger dois níveis educativos, a educação pré-escolar e a educação escolar que incluía o ensino básico (Marta, 2015; Carvalho, 2001).

Apesar destas significativas evoluções apresentadas nos períodos explanados, é, no período referente após a revolução de 25 de abril de 1974 que se dá uma maior expansão no âmbito educacional. Sendo este um período de expansão da educação pré-escolar em Portugal, em que esta passa a ser vista como “o início do processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado” (DL n.º 542/79, 1979 citado em Marta, 2015, p.30). Em 1986 deu-se então, o primeiro grande passo na reforma educativa em Portugal, com a aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo (1986), na qual se estabelece o quadro geral do sistema educativo, devendo este contribuir para “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86, 1986, p.3068).

Dois anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que revelou fundamental na mudança da conceção de educação pelo objetivo que atribui ao sistema educativo, surge, em 1989, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e implementada um ano depois, em 1990, em Portugal, o reconhecimento pelos direitos pertencentes às crianças, na “Convenção sobre os direitos das crianças”. Neste documento, é então referido que todas as crianças têm direito à Educação, tendo esta como objetivo, por isso “o desenvolvimento da criança, dos dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” de forma a “preparar a criança para a vida adulta ativa numa sociedade livre” (UNICEF, 2019).

É por isso, neste período que a educação passou a ser vista como a “prioridade das prioridades”, e consequentemente, entre os anos de 1995 e 1997, foram publicados dois documentos fundamentais para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que se revelam, ainda hoje, um quadro de referência para os Educadores de Infância e a Lei n.º5/97 (1997) que define “o conceito de rede nacional da educação pré-escolar (...)” demonstrando uma componente de apoio à família aliada à valorização da função educativa (Marta, 2015, pp.31-32; Carvalho, 2001).

Neste seguimento, se por um lado estes avanços e evoluções se assumem como essenciais para o reconhecimento do percurso que o conceito de Educação percorreu, por outro é importante perceber que após a revolução dos cravos, e apesar de, tal como supracitado, a educação ter

sido vista como uma prioridade, deu-se, a massificação do ensino, com o objetivo de dar a mesma educação a todos, concretizando assim, “o princípio de igualdade de oportunidades educativas através de ensinar a todos como se fossem um só” (Formosinho, 2013, p. 18). Desta forma, vigoravam por isso, as pedagogias transmissivas, que concebiam a criança como um ser passivo, ouvinte e recetor de informação. Este tipo de pedagogia, considerava a criança, aquando da sua entrada no sistema educativo, como uma tábua rasa, não dotada de qualquer experiência ou conhecimento prévio. Assim, a pedagogia transmissiva “faz da educação um ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos”, neste sentido o profissional de educação transmite conhecimentos e a criança recebe-os, tratando-se assim de um conceito de Educação que se orienta “mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão do que para a participação” (Formosinho & Machado, 2007, citado em Formosinho, 2013, p.17). Esta, é por isso, centrada no ensino e nos conteúdos a transmitir, descurando a aprendizagem e os seus processos subjacentes (Formosinho, 2013).

A pedagogia transmissiva e, conseqüente, uniformidade educativa que persistiu e “caracterizou a educação convencional tradicional no século XX” deixou, finalmente, de fluir naturalmente derivado a diversos fatores nomeadamente, a crescente diversidade cultural na escola pública de massas, a publicação da Declaração de Salamanca que refere “a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aula” , e ainda, o avanço ao nível tecnológico, social e cultural (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p.3; UNESCO, 1994 citado em Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p.9). Deste modo, e contrariando este tipo de pedagogia, evoluem e ganham força, ideias pedagógicas que caminham em sentido contrário da pedagogia transmissiva e assumem-se como rutura das mesmas, sobressaindo-se assim, o conceito de pedagogia participativa. Esta, surge, com o objetivo de dar resposta a todas as crianças, considerando-as como sujeitos distintos constituídos por interesses, necessidades e conhecimentos prévios corrompendo a ideia de tábua rasa (Formosinho, 2013).

É de realçar ainda que, “desde Rousseau que os vários movimentos ligados à “escola nova” insistem em centrar a educação nos interesses e necessidades das crianças” e por isso, a conceção de uma pedagogia participativa, em que se considera “a escola como um lugar para aprender a viver e a construir democracia” emergiu na época coincidente à expansão da escola de massas (Formosinho, 2013, p.18). Assim, é importante referir que, “há- e sempre houve- alternativas participativas a essa pedagogia convencional transmissiva” exemplo disso, são os autores e pedagogos John Dewey e Paulo Freire, que sempre defenderam, a importância de uma pedagogia que respeitasse aqueles que devem ser os atores principais “no desenvolvimento da pedagogia”, as crianças, os profissionais de educação e as famílias (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, pp.3-4).

As pedagogias participativas, apresentam como objetivo o envolvimento da criança na construção do conhecimento, “em uma experiência contínua e interativa”, considerando, assim, a criança como um sujeito que deve assumir um papel ativo, na família, na escola e na comunidade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p.16). A criança, desempenha por isso, um papel ativo no próprio processo de ensino-aprendizagem, sendo “coconstrutoras” da sua educação, através da colaboração com os outros agentes educativos, na ação, planificação e avaliação (Formosinho, 2013, p.20). Para além do mais, este tipo de pedagogia, promove o trabalho colaborativo, não só entre toda a equipa educativa, como também, fomenta o envolvimento das famílias e das comunidades, através da construção de relações de parceria, com visa à partilha e enriquecimento de saberes, experiências e conhecimento (Formosinho, 2013). Para além disso, neste tipo de pedagogia, o processo de aprendizagem é realizado através de um “desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto”, devendo este organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e a responder aos seus interesses e necessidades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p.16).

Desta forma, e após primeiramente, terem sido apresentadas as diferentes evoluções relativas ao sistema educativo português e ao conceito de Educação, é visível também a existência de uma mudança ao nível dos paradigmas educacionais, que emergem da necessidade de resposta a uma sociedade que se encontra em constante mudança e progresso. Apesar de, como supracitado, o princípio das pedagogias participativas existirem desde sempre, como uma alternativa à escola de massas, é possível reconhecer que este é um processo que ocorre ainda nos dias atuais, nos quais a pedagogia transmissiva tende a persistir, por ser mais controlável burocraticamente, mais previsível e conformista (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018). Assim, este é ainda, um dos problemas que a escola atualmente enfrenta, pelo que é necessário que, constantemente, todos os envolvidos na ação educativa colaborem de forma a tornar a mesma, “uma organização ecológica e contextualizada” que promove “o envolvimento dos pais” e a interação com “a comunidade local”, corrompendo a ideia ultrapassada da escola fechada e isolada que promove um desenvolvimento compartimentado e desintegrado (Oliveira & Oliveira-Formosinho, 2018, p.20).

Assim, e após a perceção e compreensão dos principais marcos históricos que caracterizam a evolução da Educação e dos seus paradigmas, de seguida, passarão a ser apresentados as especificidades ao nível práticas educativas e, currículo inerentes a cada nível educativo, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. AS ESPECIFICIDADES DO PERFIL DO EDUCADOR E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE) assume-se, nos dias que decorrem, como “a primeira etapa no desenvolvimento das crianças” correspondendo por isso, ao início da Educação Básica e de todo um processo de educação que se desenvolve ao longo da vida (Marta & Lopes, 2014, p. 5346; Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Esta etapa educativa é dirigida a crianças que se encontrem na faixa etária compreendida entre os três anos de idade até à idade de entrada do Ensino Básico. Mas apesar de a mesma ser considerada um “alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade”, é importante referir que, a frequência desta é de carácter facultativo (OCDE, 2000 citado em Marta & Lopes, 2014, p.5347).

Tendo em consideração a não obrigatoriedade da frequência da EPE e percebendo que esta deve ser reconhecida em primeiro lugar pelas famílias, importa compreender as potencialidades que a EPE apresenta, nomeadamente, no âmbito dos objetivos para esta etapa educativa definidos pelo Artigo 10.º que se depreendem sobretudo, com a promoção do desenvolvimento global e social da criança tendo como perspetiva uma educação para a cidadania, com alicerces democráticos; a fomentação da inclusão e inserção da criança como membro pertencente à sociedade, tendo em consideração a pluralidade existente de culturas e grupos sociais; a contribuição para a igualdade de oportunidades no âmbito do acesso e sucesso escolar e das aprendizagens; a estimulação do desenvolvimento de cada criança não descurando nunca, do respeito pelas suas individualidades; o desenvolvimento da expressão, da comunicação, da curiosidade e do pensamento crítico; a criação de condições que permitam proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança; e por fim, o incentivo da participação das famílias e do estabelecimento de relações com as mesmas e com a comunidade, de forma a estimular a presença destas no processo educativo (Lei n.º 5/97, 1997).

Por conseguinte, sendo notório os benefícios e potencialidades intrínsecos à EPE, é relevante salientar o papel que o Educador de Infância deve assumir tendo em consideração a importância de, nesta etapa educativa, se desenvolverem aprendizagens fundamentais, no âmbito não só do desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, mas sobretudo, de valores, atitudes que se revelam fulcrais para futuro da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o Educador de Infância, pertencente a uma das profissões “mais fundamentais do sistema educativo”, é responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo (Vasconcelos, 2004 citado em Marta & Lopes, 2015, p. 5348). O currículo, e tal como referido, no documento legal, que apresenta o Perfil Específico do desempenho do Educador de Infância, o DL n.º 241/2001 (2001) deve ser concebido através da

“planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das atividades e projetos” com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e integradas (Marta & Lopes, 2015, p. 5572). Assim, este deve ser, idealmente, desenvolvido tendo em consideração a importância de vários aspetos tais como: o processo de observação, planificação e avaliação de carácter formativo; a relação e a ação educativa; a organização do ambiente educativo; e por fim, a gestão do tempo flexível e diversificada (DL n.º 241/2001, 2001).

Deste modo e de forma a construir um currículo que inclua todos os constituintes fundamentais supracitados, o Educador de Infância deve ter em consideração o documento elementar para esta etapa educativa, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância que, se fundamentam e apoiam nos documentos legais até então elencados e visam apoiar o Educador de Infância e a equipa educativa na construção e gestão do currículo (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim, e de forma a perceber as especificidades inerentes a este nível de ensino, importa apresentar de forma detalhada e pormenorizada todos os aspetos inerentes à construção do currículo elencados neste documento basilar.

Primeiramente, importa fazer alusão aos quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que devem ser centrais na intencionalidade do Educador de Infância aquando do desenvolvimento da ação educativa e pedagógica. Assim, e no que diz respeito ao primeiro fundamento, este refere que o Educador de Infância deve ter em consideração que “O desenvolvimento e a aprendizagem (...)” são “(...) vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” na medida em que as relações, interações e experiências que as crianças estabelecem com o mundo e com os sujeitos que as rodeiam lhes permitem desenvolver aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Ademais, é importante referir o “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” numa perspetiva em que a criança é valorizada como um sujeito “com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional” com capacidade para “compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social” (Oliveira-Formosinho, 2005 citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.189). Assim sendo, realça-se a “Exigência de resposta a todas as crianças” tendo em consideração que a educação é um direito a todas, concebido em dois artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989 citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), e que, por isso, o ambiente educativo deve ser inclusivo, promotor da igualdade de oportunidades e da diversidade. Por fim, e sendo uma parte fundamental na organização e desenvolvimento do currículo, bem como de toda a ação pedagógica, é fundamental que seja proporcionada às crianças uma “Construção articulada do saber” de modo que, o seu desenvolvimento aconteça de forma holística numa interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, no qual a atividade central da criança, é o brincar, e por isso,

devem ser proporcionadas experiências com o objetivo de que a criança “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 8-10).

Tal como já foi referido, de forma sucinta, anteriormente, para a construção e gestão do currículo é fulcral que o Educador de Infância revele um conhecimento aprofundado, do contexto e das crianças, em concomitância com o conhecimento e reflexão sobre “as conceções e valores adjacentes às finalidades da sua prática” de forma a que a sua ação pedagógica esteja repleta de significado e, por isso, de intencionalidade educativa, que lhe permite “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Para que seja possível obter um nível de conhecimento detalhado sobre os aspetos inerentes à construção do currículo, é importante então, que sejam recolhidas informações através de um processo de observação e avaliação para a melhoria da prática, onde o Educador de Infância observa de forma detalhada, registada e documentada para que, posteriormente, realize uma análise e reflexão atentas que permitirão a concretização de uma nova planificação (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, a planificação e a avaliação neste nível educativo, sendo fundamentadas com a recolha de dados sobre o grupo, a criança, e o contexto familiar e social, permitem que o Educador de Infância promova um ambiente rico que possibilite aprendizagens “significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Planear na EPE, implica por isso uma reflexão sobre as intenções educativas, que permita posteriormente, avaliar, recolhendo “a informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Nomeadamente, e no que concerne à avaliação neste nível educativo, esta dimensão, assume um carácter formativo, tratando-se

“de um processo um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular n.º 4, 2011, pp.1-2).

Assim, este é um processo para a aprendizagem que se caracteriza também, pelo seu carácter participativo e colaborativo, envolvendo as crianças e as famílias. A criança sendo reconhecida como, protagonista da sua aprendizagem, assume por isso, um papel ativo na sua avaliação, tornando o processo mais enriquecedor e reflexivo (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em consideração que o “desenvolvimento constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” é fundamental que o Educador de Infância organize o ambiente educativo de forma a este seja caracterizado como facilitador da aprendizagem, das crianças e de formação da equipa educativa.

Assim, e com o objetivo de melhorar, orientar e auxiliar a ação educativa, na ação educativa do Educador de Infância assumem ainda papel de grande relevância, os Projetos Educativos do Estabelecimento Educativo e do Agrupamento de Escolas no qual o contexto educativo se insere, que assistem a elaboração e efetiva concretização do Projeto Curricular de Grupo (Lopes da Silva et al., 2016, p.21).

No que concerne, especificamente, à organização da sala de atividades, é importante realçar que esta deve ser alvo de uma reflexão profunda pelo Educador de Infância, na medida em que percecionem a sua relevância para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, nas suas escolhas, ações e aprendizagens. Assim, e após todo um processo de observação, é ideal que ao longo do ano letivo, reformule e altere o espaço, de forma que seja possível ajustá-lo de acordo com as características e necessidades das crianças. Para além disso, a organização do ambiente educativo engloba também, a organização do grupo, do espaço e do tempo. Primeiramente e no que diz respeito, à organização do grupo, esta deve ter em consideração que as relações e interações entre todos os agentes (criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto), são basilares para o desenvolvimento do processo educativo. Desta forma, a relação que o Educador de Infância estabelece com as crianças é fulcral, para que estas se sintam incluídas, seguras, escutadas e valorizadas. Importa realçar por isso, a importância do cuidar na EPE, que se encontra estreitamente relacionado com o educar, pela exigência que as relações assumem nesta faixa etária, na qual se revela extremamente necessário que o Educador de Infância apresente um papel atento relativamente ao bem-estar físico e emocional de cada criança, de forma a conseguir-lhes dar resposta e, conseqüentemente, proporcionar a existência de ambiente seguro em que as crianças se sintam confiantes. As diferentes interações potenciam ainda, a promoção do trabalho cooperado, na compreensão e respeito pelo outro, na consciencialização pelos seus direitos e deveres, e, por fim, na participação no processo de aprendizagem. A colaboração entre pares em diversas atividades, nas quais apresentam diferentes ideias e conceções contribuem para uma aprendizagem mútua, que pode ainda, ser mais enriquecida pela heterogeneidade dos grupos (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além das relações supracitadas, entre crianças e crianças e adultos, que potencializam as relações e a cooperação, é essencial realçar ainda, a importância que as relações com as famílias devem assumir de forma, a que estas tenham um papel ativo no processo educativo, onde a criança é “mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Assim, o Educador de Infância, deve estabelecer uma relação com cada família e criar estratégias que permitam a sua participação, de forma que ambos assumam um papel na educação e aprendizagem da criança, numa relação de coeducação. Não menos importante, revela ser a participação das comunidades,

que possibilitam a contribuição de saberes e competências, essenciais para o alargamento e enriquecimento das aprendizagens (Lopes da Silva et. al., 2016).

Sabendo que, “o trabalho em equipa promove a qualidade da educação”, é fundamental que o estabelecimento educativo promova relações de colaboração entre equipa educativa, no âmbito da criação de reuniões entre a equipa de cada sala de atividade, entre todos os Educadores de Infância e entre os profissionais do estabelecimento educativo (Marta & Lopes, 2014, p. 5350); Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, e no que concerne à organização do espaço, esta deve expressar e comunicar as intenções do Educador de Infância, “concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (DL n.º 241/2001, 2001, p. 5573). Assim, é importante que haja uma reflexão constante na seleção de recursos e materiais, de forma que sejam disponibilizados e utilizados materiais diversificados e estimulantes, que façam sentido para o contexto e para as experiências das crianças. A escolha dos recursos deve ter em conta a existência de outros materiais, que não só os estruturados, como os materiais reutilizáveis e naturais, que possibilitam um número ampliado de experiências e aprendizagens. Tendo em vista a sociedade atual, e o papel das tecnologias assumem nos dias que decorrem, o Educador de Infância deve, ainda, mobilizar recursos “ligados às tecnologias da informação e da comunicação” percecionando as suas potencialidades (DL n.º 241/2001, 2001, p. 5573). Para além de da sala de atividades, é fulcral que o Educador de Infância percecione as potencialidades educativas que podem surgir da exploração do espaço exterior bem como, dos espaços comuns do estabelecimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Por último, a organização do tempo, que deve assumir um carácter flexível, não descurando nunca da importância de que a existência de uma rotina pedagógica previamente planeada pelo Educador de Infância, que potencia a segurança e estabilidade às crianças de conhecerem o que podem fazer em determinados momentos bem como prever o que acontecerá de seguida. Assim, a organização do tempo, deve ser estruturada e concomitantemente flexível, de forma a respeitar o ritmo de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Após a perceção de todos estes fatores essenciais para a construção e gestão do currículo, é importante ainda referir o papel que as áreas de conteúdo, apresentadas nas OCEPE, assumem, no processo de observação, planeamento e avaliação. Assim, as áreas de conteúdo, estão organizadas em Domínios e Subdomínios, que “incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas de conhecimentos, mas também de atitudes, disposições e saberes-fazer”, permitindo às crianças realizarem aprendizagens integradas e com sentido que possibilitarão a sua mobilização em situações futuras contribuindo assim, para o gosto e motivação para continuar a aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). A ação do Educador de Infância neste sentido, e apesar das áreas

de conteúdo serem apresentadas de forma distinta e separada, é de contemplar o processo de forma integrada e articulada entre os diferentes conteúdos, no qual está intrínseca a relação entre o brincar e o aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Ademais, revela-se importante ainda mencionar uma secção, incluída no currículo da EPE e por isso, nas OCEPE, que diz respeito nomeadamente, à Continuidade Educativa e as Transições, que devem ser fatores tidos em consideração na ação educativa, por se revelarem mudanças significativas na vida das crianças. Deste modo, são apresentados dois tipos de transição, as transições horizontais que as crianças experienciam diariamente, quando passam do contexto familiar para o ambiente educativo ou para as Atividades de Animação e Apoio à Família e, as transições verticais caracterizadas pela passagem para uma nova etapa educativa (Lopes da Silva, et al., 2016). As transições verticais revelam ser um fator de extrema importância, na ação do Educador de Infância na medida em que este deve proporcionar, experiências e oportunidades de aprendizagem no âmbito da continuidade educativa, que “permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). Para além disso, no processo de transição educativa, encontra-se ainda intrínseco a importância do trabalho colaborativo e cooperativo, devendo este corresponder por isso, a “um momento de colaboração especial entre os profissionais de educação e entre a família” (Sim-Sim, 2009, p.112), no qual a criança a opinião da criança deva ainda, ser escutada e valorizada. Acredita-se que é através deste trabalho colaborativo e cooperativo, tanto entre os vários profissionais de educação como entre estes e as famílias, que se impulsiona o sucesso emocional, cognitivo e comportamental essencial para este processo (Sim-Sim, 2009).

Após serem percecionadas de forma detalhada as especificidades inerentes ao currículo da EPE e denotando a importância que os Educadores de Infância devem reconhecer nas OCEPE por estas potenciarem o desenvolvimento de competências, normas, atitudes, e valores para a inserção social e cidadania “presente e futura” é revelante referir que, estas não se revelam “por si só, um referente de qualidade da prática na sala de atividades” (Formosinho, 2013, p.10). Assim, para além da consideração deste documento basilar, o desenvolvimento e adoção de um modelo curricular na prática pedagógico aliado à consideração das orientações curriculares supracitada, pode-se revelar “um referente de qualidade na educação de infância” (Formosinho, 2013, p.10). Desta forma, importa de seguida, apresentar dois modelos pedagógicos, que sustentam a ação educativa evidenciada no contexto educativo de EPE, presenciado ao longo da PES, nomeadamente, os modelos pedagógicos *HighScope* e Movimento da Escola Moderna, que se caracterizam ambos, pelo seu carácter participativo e por, isso, conceptualizarem a criança “como

pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa, na vida da família, da escola, da comunidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.20).

No que concerne ao modelo pedagógico *HighScope*, este apresenta cinco princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem educativa, sendo estes, a Aprendizagem pela ação, a Interação Adulto-Criança, o Contexto de Aprendizagem, a Rotina Diária e a Avaliação. É de destacar, por isso, o papel de grande importância que o modelo pedagógico confere à aprendizagem pela ação, na qual se valoriza o poder da aprendizagem ativa e da iniciativa pessoal (Hohmann & Weikart, 2007). É através deste tipo de aprendizagem e da vivência de experiências diretas, em que as crianças “agem no seu desejo nato de explorar”, que constroem e adquirem o conhecimento que lhes permite dar um sentido ao mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2007, p.5). Assim, ao agirem consoante as suas intenções as crianças envolvem-se em interações ricas com pessoas, materiais e ideias “que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico”, isto é, envolvem-se assim, constantemente nos chamados indicadores-chave (Hohmann & Weikart, 2007, p.5). Os indicadores-chave conduzem as crianças, por exemplo, a fazer de conta, desempenhar papéis, construir relações com os pares e com os adultos e a desenvolver a criatividade (Oliveira-Formosinho, 2013).

Neste modelo pedagógico, é essencial também referir a importância dada às interações, nomeadamente o destaque para a Interação Adulto-Criança que se demonstra fundamental uma vez que, a aprendizagem pela ação depende, também, das interações positivas estabelecidas entre os adultos e as crianças. Assim, os adultos que se apoiam neste modelo pedagógico, devem pôr em prática estratégias de interações positivas de forma a serem apoiantes das crianças. Estas estratégias passam por partilhar o controlo com as crianças, centrarem-se nos talentos e riquezas individuais de cada uma delas, estabelecer relações verdadeiras, apoiar as suas brincadeiras e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social. É através deste tipo de interação, centrada no apoio e no reforço positivo, que a criança expressa os seus sentimentos com liberdade e confiança (Hohmann & Weikart, 2007).

No que concerne ao contexto de aprendizagem, nomeadamente à organização ou planeamento da estrutura do espaço educativo, este modelo pedagógico refere-se à seleção de materiais ricos e apropriados de forma a conceber às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço em áreas de interesse específicas com objetivo de apoiar e acompanhar o interesse das crianças, sendo este organizado e reorganizado ao longo do ano letivo, de acordo com os interesses, necessidades e experiências das crianças e do grupo. Para além disso, o tempo é organizado tendo como princípio uma rotina diária que é planeada pelos adultos e caracterizada pela consistência e segurança para a aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Por fim, o modelo pedagógico apresenta como princípio, a avaliação, que tem à semelhança do referido nas OCEPE, por base a observação e documentação realizada diariamente. Este modelo pedagógico possui, ainda, um diagrama intitulado “Roda da aprendizagem” na qual estão enunciados todos os princípios curriculares supracitados, que orientam os profissionais envolvidos nesta aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, o modelo pedagógico HighScope conduz-nos a Piaget e ao paradigma construtivista, na medida em que o seu currículo foi desenvolvido tendo em vista atingir uma finalidade, sendo esta a construção da autonomia intelectual da criança e do seu desenvolvimento, no qual as crianças assumem um papel ativo na construção do próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

Já no que diz respeito ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), este caracteriza-se sobretudo, por definir a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Desta forma, o modelo pedagógico preconiza que é através dos processos de cooperação e de interajuda que se desenvolvem “os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas” (Niza, 2013, p.144).

Para além do mais, e fazendo alusão à democracia fortemente vinculada a este modelo pedagógico, a negociação é um processo constante e progressivo, que está presente desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da avaliação. Nesta conceção de educação, o modelo pedagógico MEM, apresenta três finalidades formativas, que não têm como objetivo a formação, mas sim, a criação de uma ação educativa repleta de sentido e significado, nomeadamente: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e, a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 1992 citado em Folque, 2012, p.51). Assim sendo, é através da clarificação dos valores visíveis nas interações sociais que se constituem e se constroem as normas de vida do grupo, através de um sistema cooperativo no qual o conhecimento obtido se apropria e integra (Folque, 2012).

No que concerne à organização e constituição dos grupos de crianças, no modelo pedagógico MEM é dada importância à existência de grupos heterógenos, que integrem crianças de várias faixas etárias, de forma a contribuir para o respeito pela diversidade, pelas diferenças individuais e culturais no sentido de promover o enriquecimento “cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149). Existe, por isso, um clima de expressão livre, em que as crianças participam e expressam opiniões de acordo com as suas experiências e ideias (Folque, 2012).

Indo ao encontro do clima de expressão livre constante no modelo pedagógico referente, é importante realçar o papel que a comunicação assume, sendo esta uma componente central desta pedagogia, assumindo por si só, duas funções, a função cognitiva referente a momentos em que

crianças, num processo reflexivo, partilham as suas experiências e a função social, que se refere à partilha e divulgação destas experiências com o outro (Folque, 2012).

Relativamente à organização do espaço educativo, este modelo pedagógico faz referência à existência de seis áreas de atividades, que devem ser distribuídas pela sala de atividades e de uma área central, utilizada para trabalho coletivo. Para além das áreas, o modelo pedagógico MEM, com visa a um ambiente agradável e estimulante, atribuí um papel importante às paredes da sala de atividades, como “expositores permanentes das produções das crianças”, sendo nestas também, incluídos os mapas de registo que “ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Niza, 2013, p.151). Importa por isso, enunciar, a constituição destes instrumentos de pilotagem, parte deles presentes também no contexto educativo da PES, tal como será referenciado no capítulo posterior, assim sendo, fazem parte da sua constituição, o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, o Mapa das Presenças e o Diário de Grupo (Niza, 2013).

No modelo pedagógico MEM, o tempo é organizado com a existência de nove momentos distintos que fazem parte da rotina diária, promovendo um clima de segurança às crianças, mas nunca descurando da importância da presença da flexibilidade de forma a “dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (Folque, 2012, p.59).

Relativamente à gestão do currículo, no modelo pedagógico MEM, é evidenciada, tal como se denota presente em todos os constituintes deste, uma gestão cooperada do currículo, que se concretiza nas Reuniões de Conselho, fundamentais para a tomada de decisões. Assim, o planeamento e a avaliação, e em concordância com as OCEPE, fazem parte do processo de aprendizagem no qual as crianças assumem um papel participativo e ativo, recorrendo a uma negociação. A negociação é também, um fator de extrema relevância neste modelo pedagógico por permitir que as crianças exteriorizem as suas opiniões, de forma que “desenvolvam um papel pró-activo na aprendizagem” (Niza, 1991, 1996, 1998 citado em Folque, 2012, pp.54-55).

Deste modo, o modelo pedagógico MEM, alberga na sua conceção de aprendizagem pressupostos teóricos e paradigmas socio construtivistas defendidos por autores com Vygotsky e Bruner, nomeadamente, no que concerne não só às interações e ao papel participativo que a criança assume, mas também ao papel do Educador de Infância, que deve “conhecer e trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proporcionando os “andaimes” necessários para que a criança progrida” (Folque, 2012, p.56).

Após a perceção das especificidades e práticas intrínsecas à Educação Pré-Escolar, bem como a apresentação de dois modelos pedagógicos evidenciados na prática educativa experienciada e vivenciada ao longo do percurso realizado na PES, é importante uma vez mais, salientar a que, é

fundamental que os Educadores de Infância desenvolvam a sua pedagogia e ação educativa “no âmbito de uma abordagem sócio construtivista e ecológica” em concomitância com as orientações curriculares existentes para este nível educativo (Folque, 2012, p.49).

1.3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AS ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

O 1.º CEB apresenta-se como sendo uma parte integrante de três ciclos sequenciais e interligados que constituem o ensino básico, sendo este de “carácter universal, obrigatório e gratuito”, tal como preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE) (DL n.º 46/86, 1986, p.3070). Assim, este corresponde a um ciclo com duração de quatro anos, destinado a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, sendo ainda possível a antecipação da idade de ingresso, para crianças que completem os seis anos de idade, entre os meses de setembro e dezembro, com o consentimento dos Encarregados de Educação (EE), tal como referido no Despacho Normativo, n.º 6/2018, artigo 4.º. Neste seguimento, o professor titular de turma é responsável por lecionar este ciclo educativo, em regime de monodocência que pode ser “coadjuvado em áreas especializadas”, sendo estas, atualmente, as ofertas complementares, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o desenvolvimento de projetos em colaboração com docentes de vários ciclos (DL, n.º 46/86, 1986, artigos 6.º e 8.º; DL n.º 55/2018, 2018).

Esta etapa educativa apresenta como uma das suas características o regime de monodocência, definido por Silva (2004) como sendo “a atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de um professor” (p.4). Desta forma, esta é caracterizada pela polivalência curricular do professor que, por sua vez, é responsável pelo “desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” ou seja, não apenas no âmbito do saber e saber-fazer relacionados com o desenvolvimento cognitivo, como também, ao nível do saber-estar e do saber-ser intrínsecos ao desenvolvimento social e emocional (Silva, 2004, p.4; UNESCO, 2022).

Retomando a atenção para o currículo do ensino básico, importa referir que inicialmente, os objetivos específicos para este nível de ensino, definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, diziam respeito ao “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/86, 1986, artigo 8.º). Todavia, e com a constante evolução social e avanço tecnológico sentidos ao longo dos anos, foi possível perceber que a tentativa de concretização dos objetivos estava a ser realizada, sobretudo, através “de medidas de aplicação universal” que, se demonstraram, insuficientes para a garantia

do direito à aprendizagem e, consequentemente, para o sucesso educativo por parte de todos os alunos (DL n.º 55/2018, 2018, p.2929). Posto isto, e tendo em vista a melhoria do ensino e da aprendizagem, e de forma a permitir o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos “questionar os saberes, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”, é aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que se apresenta como uma “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos” (DL n.º 55/2018, 2018, p.2929; Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). É de realçar que este documento assume um carácter “abrangente, transversal e recursivo”, reconhecendo a escola como inclusiva, multifacetada e de carácter transversal, onde cada área curricular contribui para o desenvolvimento das restantes, independentemente do percurso escolar realizado (Oliveira-Martins et al., 2017, pp. 8-10).

Nesta linha de pensamento, o PASEO credita os alunos como construtores de uma “cultura científica e artística de base humanista” na medida em que estes, através da escola e dos saberes científicos promovidos pela mesma, contribuirão ativamente para o desenvolvimento de uma sociedade com valores e ações assentes na justiça e dignidade humana (p.10). Assim, este documento organiza-se em: princípios que permitem justificar cada componente do currículo no âmbito da sua execução e ação; a visão do aluno, explanando o que se pretende para os jovens aquando da saída da escolaridade obrigatória; os valores que remetem para a forma como os indivíduos atuam e justificam o seu modo de estar e agir; e por último, as áreas de competências que agregam a tríade conhecimentos, capacidades e atitudes, que englobam a natureza “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.9).

Percecionando todos os pressupostos mencionados importa, por isso, remeter ao currículo do 1.º CEB, que salienta a importância da melhoria da qualidade de ensino de maneira que todos os alunos consigam alcançar e desenvolver as competências, atitudes e valores definidos pelo PASEO, sendo este um dos seus princípios orientadores (DL n.º 55/2018, 2018). Assim, é possível compreender que o currículo também foi sofrendo alterações, fruto de uma resposta aos desafios, aos novos conhecimentos e necessidades do século XXI, estando consignado no DL n.º 55/2018 (2018) bem como auxiliado pelas Aprendizagens Essenciais e pelo PASEO. Desta forma, o currículo atual é constituído por cinco áreas curriculares, nomeadamente, Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística (Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música) e ainda por áreas transversais sendo estas, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), respetivamente. No DL n.º 55/2018 (2018), é ainda apresentada uma divisão da carga horária semanal por cada área de conteúdo: sete horas para Português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio, cinco horas para Educação Artística e Educação Física e, por fim, três horas semanais destinadas

ao Apoio ao Estudo e Ofertas Complementares, perfazendo um total de 25 horas semanais. As AECS anteriormente referidas, sendo de oferta obrigatória, mas de carácter facultativo, possuem uma carga horária de cinco horas semanais, com uma natureza “eminentemente lúdica, formativa e cultural” (DL n.º 55/2018, 2018, p. 2940). A matriz curricular-base, tal como foi possível perceber na PES, para além das áreas de conteúdo integram também o Apoio ao Estudo, como uma componente que permite o suporte à aprendizagem e que deve elencar a tríade: pesquisa, o tratamento e a seleção de informação. Para além disto, a matriz curricular base compreende ainda, a inscrição da Cidadania e Desenvolvimento e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como elementos de integração curricular transversal “potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (DL n.º 55/2018, 2018, p.2933).

Ainda no âmbito da matriz-curricular base, é de destacar a autonomia dada aos estabelecimentos de ensino em torno da gestão do currículo concedida no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, de forma a enriquecer o currículo e a serem promovidas melhores aprendizagens perante as “as necessidades de diferentes alunos” (Despacho n.º 5908/2017, 2017, p.13881). Para além disto, no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular é reconhecida ainda a importância e riqueza do desenvolvimento de trabalho por projetos na medida em que estes possibilitam uma “dinâmica centrada no papel dos alunos (...) proporcionando situações de aprendizagens significativas” (Despacho n.º 5908/2017, 2017, artigo 13º).

Neste seguimento, importa perceber o papel do professor de 1.º CEB, sendo este responsável então pelos vários domínios, tal como refere o DL n.º 241/2001 (2001) que apresenta os perfis de desempenho específicos do educador de infância e do professor do 1.ºCEB. Assim, o professor é responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, numa perspectiva de escola e educação inclusiva de extrema relevância por promover a aprendizagem para todos alunos.

Neste âmbito, toda a ação desenvolvida na PES teve como ponto de partida a consideração das características, capacidades, conhecimentos e experiências individuais de cada aluno bem como a integração de todas as áreas do currículo em articulação com os restantes ciclos educativos. Para além disso, e tendo como base os pressupostos supramencionados, na PES foram ainda promovidos aspetos como o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e do respeito pelos outros que em interligação com as relações positivas desenvolvidas com as famílias e restante comunidade escolar permitiram a criação de um clima positivo, estimulante e facilitador de aprendizagens (DL n.º241/2001,2001).

Revelam-se ainda fulcrais as interações e relações estabelecidas entre o professor e as crianças que devem ser baseadas na confiança, respeito e segurança uma vez que, é através destas interações positivas que as crianças se sentem mais motivadas, seguras e consequentemente predispostas a aprender (Muller, 2002). Para além do mais, salientam-se com a mesma relevância

as interações e relações que o docente deve estabelecer com as famílias e com a comunidade de modo a que sejam sobretudo relações de parceria “partindo da premissa, irrefutável, de que esta constituiu a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando” (Sousa & Sarmiento, 2010, pp.142-143).

Sendo o docente considerado o agente principal “do desenvolvimento do currículo” (DL n.º 55/2018, 2018, artigo 4.º), este apresenta ainda um papel importante no que concerne à articulação curricular, sendo esta uma das bases do 1.º CEB, uma vez que, perspetivando Alves & Roldão (2018, citado em Viana et al., 2018) “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de articulação curricular” (p.7). A articulação curricular é, segundo Morgado & Tomaz (2010, citado em Viana et al., 2018), um processo de interligação dos diferentes saberes com vista “a facilitar a aquisição por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado”, permitindo um desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas, através de situações do seu quotidiano (p.45). Ainda segundo os mesmos autores, este processo deve ser caracterizado, tal como todo o processo educativo, pela sequencialidade, de modo a ir ao encontro ao desenvolvimento de aprendizagens, que deve ser realizado de forma contínua e progressiva.

A articulação curricular pode ser definida como a relação e interligação estabelecida entre disciplinas e conteúdos, e por isso, surgem três conceitos a si intrínsecos, que dizem respeito a metodologias distintas: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Segundo Leite (2012), a multidisciplinaridade diz respeito a relações pontuais entre disciplinas que possuem entre si o mesmo nível hierárquico. Já interdisciplinaridade pressupõe a valorização de várias disciplinas que se interligam e relacionam no âmbito do “estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais” que permitam uma visão holística e global das situações (Leite, 2012, p.88). Por último, o conceito de transdisciplinaridade diz respeito à inexistência da divisão das disciplinas, apesar de ter por base os seus conhecimentos, numa perspetiva de coordenação máxima entre disciplinas e interdisciplinas. Assim, a transdisciplinaridade assume-se como facilitadora da “interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade”, sendo o nível máximo de integração e articulação disciplinar possível de alcançar no sistema de ensino (Leite, 2012, p.88). Deste modo, e tendo como base a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens denotada pelo DL n.º 55/2018 (2018, artigo 4.º) procurou-se promover a articulação de saberes na PES, com o desenvolvimento de Unidades de Aprendizagem (UA) que possibilitaram a permanente interligação entre as diferentes áreas curriculares e transversais. Por conseguinte, as UA integraram ainda a flexibilidade, partindo dos interesses, desejos e necessidades dos alunos, possibilitando a reconstrução dos seus conhecimentos, bem como a interligação entre a realidade

e o processo de ensino e de aprendizagem culminando em práticas contextualizadas e significativas para os alunos (Freschi & Ramos, 2009). É de denotar ainda, que ao longo da PES foram desenhadas UA e desenvolvidas práticas pedagógicas em torno de questões-problemas que possibilitaram o envolvimento das várias áreas curriculares. Assim, todas as planificações desenvolvidas tiveram por base a já referida Flexibilidade Curricular, espelhada não só no reconhecimento das características e individualidades de cada criança como também, na articulação natural entre todas as áreas consignadas no currículo resultando no desenvolvimento de práticas holísticas, significativas e contextualizadas.

Após a perceção da composição do currículo, importa remeter para os documentos curriculares destinados ao 1.º CEB que se revelam um instrumento basilar à ação docente, sendo estes, o PASEO (2017), já detalhado anteriormente, e as Aprendizagens Essenciais (AE) que, em concomitância, permitem o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que consequentemente, possibilitam o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e capazes de desempenhar um papel ativo na sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017).

Assim, e considerando não só a educação como “um alicerce essencial para a valorização dos cidadãos, para a cidadania democrática e desenvolvimento sustentável do país” (Despacho n.º 7414/2020, 2020, p.50), bem como as competências enunciadas no PASEO, as Aprendizagens Essenciais surgem de uma necessidade de reorganizar o currículo (Despacho 6944-A/2018). Este documento visa, assim, promover um ensino de qualidade, no qual as aprendizagens sejam consolidadas e, posteriormente, mobilizadas, sendo uma solução que substitui os até então desajustados programas e metas curriculares, visto que estes documentos não possibilitavam o desenvolvimento de competências mais elevadas, a consolidação de aprendizagens, e ainda, dificultavam a adoção de práticas inclusivas, resultando assim na impossibilidade de adotar medidas de diferenciação pedagógica (Despacho 6944-A/2018). Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais correspondem a

“um conjunto comum de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, revelantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)).

Este documento normativo, apresenta ainda, as ações estratégicas que remetem para o já refletido PASEO, bem como para o desenvolvimento das áreas de competência que dele fazem parte (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Realçados assim os documentos normativos em vigor destinados ao 1.º CEB, importa perceber que estes se constituem como referenciais de base que auxiliam e orientam os docentes e a escola na tomada de decisões. Desta forma, as instituições de ensino, bem como as suas equipas multidisciplinares devem adequar e contextualizar a sua ação “nas várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)).

Partindo do princípio que no centro da aprendizagem se encontra o currículo supracitado e as aprendizagens dos alunos, e numa perspetiva de “reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos”, o Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) apresenta como uma das prioridades a promoção de uma escola inclusiva de modo a garantir que o PASEO “seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (DL n.º 54/2018, 2018, pp. 2918-2919). Desta forma, e tal como já mencionado anteriormente, os novos documentos orientadores e objetivos a eles intrínsecos remetem e demonstram preocupação com o reconhecimento da individualidade de cada aluno de forma a ser possível responder às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo e encorajando a sua participação nos processos de aprendizagem, bem como na vida da comunidade educativa (DL n.º 54/2018, 2018). As escolas, apresentam um papel de extrema importância, na promoção de uma cultura de escola onde todos disponham de oportunidades de aprender, “valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação” (DL n.º 54/2018, 2018, p. 2921).

Assim, importa remeter para os princípios orientadores da escola inclusiva definidos pelo DL n.º 54/2018 (2018), devendo estes ser tidos em consideração pela escola e agentes educativos, nomeadamente: *educabilidade universal*, no qual todos os alunos têm capacidade para aprender e se desenvolver; *equidade*, garantindo o apoio a todos os alunos de modo a potenciar as suas aprendizagens e desenvolvimento; *inclusão como um direito* de todos os alunos de forma a terem acesso e participarem ativamente nos mesmos contextos educativos; *personalização*, com o reconhecimento das potencialidades, interesses e preferências de cada aluno de modo a que o planeamento educativo seja centrado no aluno; *flexibilidade*, não só do currículo, como dos espaços, tempos, materiais e atividades respondam as individualidades de cada aluno; *autodeterminação*, considerando não só as necessidades, mas também os gostos, interesses e preferências de cada aluno numa perspetiva de respeito pela autonomia pessoal; *envolvimento parental*, que confere o direito aos pais ou EE de participarem e conhecerem todos os aspetos intrínsecos ao processo educativo do aluno; e, por fim, *interferência mínima*, numa perspetiva em que a intervenção, de cariz técnica e educativa, deve ser realizada apenas por instituições/entidades e cuja ação seja necessária para a promover o desenvolvimento pessoal e educativo do aluno, respeitando sempre aspetos da sua vida pessoal e familiar (DL n.º 54/2018, 2018, artigo 3.º).

Por conseguinte, e tal como evidente na PES, as escolas regem-se a sua prática educativa também a partir do DL n.º 54/2018 (2018) no qual estão consignadas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que podem ser organizadas em três níveis de intervenção – universais, seletivas e adicionais- e mobilizadas de acordo com as necessidades educativas do aluno. Assim,

importa remeter para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva que se constitui como um meio específico de apoio à aprendizagem, tendo como objetivo “uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” assim, esta potencia o reconhecimento da existência da diversidade dos alunos, procurando encontrar formas de adequar o ensino às características individuais de cada aluno de forma a que todos assumam um papel ativo no seu processo de ensino e, consequentemente, na comunidade educativa (Ministério da Educação, 2020, p. 1; DL n.º 54/2018, 2018).

É de salientar a diferenciação pedagógica pertencente às medidas universais e consequentemente, a uma das “respostas educativas que escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e melhoria das aprendizagens” (DL n.º 54/2018, 2018, p.2921). Neste âmbito, a diferenciação pedagógica revela ser um pilar essencial à ação docente, permitindo dar oportunidade de cada aluno progredir tendo em consideração o seu reconhecimento como um sujeito único dotado de características, capacidades e fragilidades individuais (Perrenoud, 2001). A diferenciação pedagógica, significa assim “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou interesses de cada aluno” refletindo-se em alunos motivados, ativos e participativos que atingem o sucesso educativo tal como preconizado ao longo da PES (Heacox, 2006, p.10).

Ademais, importa perceber o modo como a avaliação se procede neste nível de ensino, sendo o professor responsável por avaliar com os instrumentos adequados, “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, 2001, p.5574). Assim, a avaliação e segundo o DL n.º 17/2016 (2016), revela-se um processo regulador do processo do ensino e da aprendizagem, que tem como objetivo a melhoria dos mesmos, e “orienta o percurso escolar dos alunos (...) [certificando] as aprendizagens desenvolvidas” (p.1124). Deste modo, existem dois tipos de avaliações de aprendizagens, nomeadamente: a avaliação interna, da responsabilidade dos professores e da escola que engloba a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa; e, a avaliação externa de responsabilidade do Ministério da Educação, compreendendo as provas de aferição, provas finais de ciclo e exames finais nacionais. Durante a PES, em díade, foi possível realizar e cooperar na avaliação interna, sendo mobilizada apenas a avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, numa perspetiva de “gerar medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de informação adequados às diferentes aprendizagens, tal como será possível perceber no capítulo sucessor (DL n.º 17/2016, 2016, p.1125). Tendo como suporte a experiência vivenciada na PES, a avaliação formativa possui ainda a uma função reguladora do processo de aprendizagem (antes, durante e

após) potenciando a adaptação do ensino às diferenças e características individuais de cada aluno, através do papel de protagonista que este assume no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2020).

Tendo em vista que “cada [criança] aprende de forma ativa e diferente a partir do contexto em que se encontra”, ao longo do percurso desenvolvido na PES, o par pedagógico procurou sempre valorizar as opiniões, interesses, necessidades, dificuldades, preocupações e ideias das crianças de forma que estas se refletissem nas atividades pedagógicas desenvolvidas (Morán, 2018, p.10). Para além disso, e tal como será evidenciado no último capítulo foram valorizados a utilização de diferentes estratégias e recursos pedagógicos bem como a utilização dos diferentes espaços educativos tendo como objetivo a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas para os alunos em questão. Seguindo esta linha de pensamento importa remeter para a metodologia de trabalho projeto (MTP), norteadora do projeto de intervenção desenvolvido ao longo da PES, que tem em consideração os novos saberes caracterizados como «transdisciplinares» e, segundo Vasconcelos et al. (2011) pode ser desenvolvida em qualquer nível educativo. A MTP assume-se como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, na medida em que envolve todos os participantes e implica o trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção com vista ao encontro de soluções para o problema inicialmente encontrado (Vasconcelos et al., 2011). Esta é uma abordagem na qual os alunos são “autores de si próprios” e que, por sua vez, lhes permite trabalhar na sua zona de desenvolvimento proximal, movendo-se “adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado em Vasconcelos et al., 2011, p.19).

A MTP, segundo a autora Vasconcelos et al. (2011) apresenta quatro fases, todas importantes para o desenvolvimento desta metodologia, sendo estas nomeadamente:

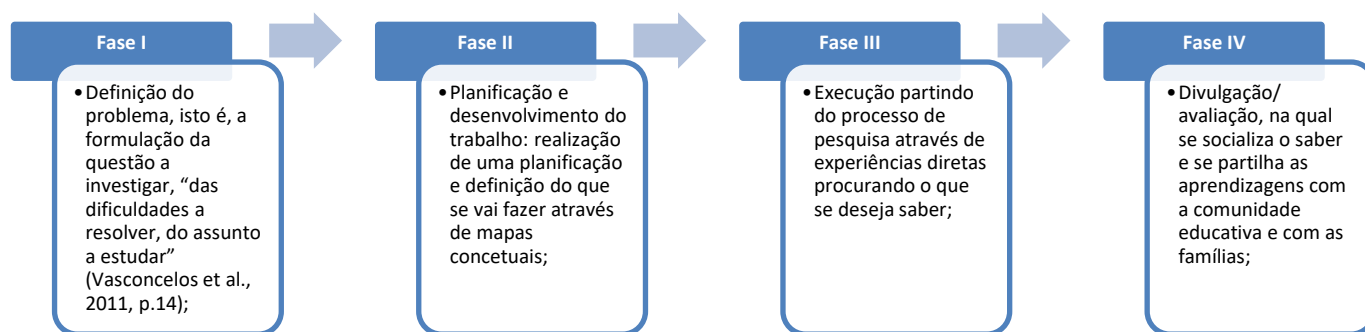


Figura 1: Fases da MTP (Vasconcelos et al., 2011)

Esta metodologia, tendo-se revelado um alicerce no desenvolvimento da PES, permitiu que os alunos ao lidarem com questões interdisciplinares desenvolvessem habilidades no âmbito do pensamento crítico e criativo, e da “perceção de que existem várias maneiras de realizar uma tarefa”, sendo estas consideradas competências “necessárias para o século XXI” (Moran, 2018, p.12).

Aliadas à riqueza e importância que a MTP assume, surgem as metodologias ativas mobilizadas de forma a “redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo, da certificação” (Moran, 2018, p.11). Desta forma, ao longo do desenvolvimento e planificação das UA o par pedagógico procurou fundamentar as suas práticas pedagógicas com a aproximação a várias metodologias ativas, destacando-se a *Team-Based Learning*, a Aprendizagem Baseada em Projetos, *Design Thinking*, *StoryTelling*, entre outros. Assim sendo, o uso destas metodologias ativas ao longo da PES tiveram em vista a importância do papel ativo que as crianças devem assumir no seu processo de ensino aprendizagem tendo por isso, o par pedagógico assumido um papel de mediador e facilitador do conhecimento de forma a incentivar a autonomia dos alunos e consequentemente o seu envolvimento em tarefas significativas (Alcântara, 2020). A adoção destas metodologias, em vários momentos do percurso desenvolvido ao longo da PES, surgem do reconhecimento das suas potencialidades no âmbito do raciocínio crítico, tomada de decisões, trabalho efetivo, colaborativo e autonomia (Alcântara, 2020).

Podendo ser vistas como aliadas à prática de metodologias ativas, importa ainda referir a importância do uso das TIC, mobilizadas ao longo da PES como uma ferramenta de grande potencial uma vez, que permitem promover “uma aprendizagem significativa, construída e colaborativa” (Bernini, 2017 citado em Machado et al., 2018, p.102). As TIC, utilizadas como recursos e ferramentas didáticas, só revelam a sua potencialidade se forem tidas algumas considerações por parte do professor, como a sua adequação ao conteúdo e as características dos alunos, que pressupõem a sua faixa etária, nível de desenvolvimento, grau de interesse e expectativas de aprendizagem. Assim, afere-se que a integração de tecnologias digitais como um recurso adequado em percursos e estratégias de aprendizagens bem definidos possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, nas quais o aluno é considerado o elemento ativo na construção do conhecimento, respeitando o seu ritmo individual de aprendizagem (Bernini, 2017, citado em Machado et al., 2018).

Todos os princípios inerentes ao currículo do 1.º CEB, mencionados anteriormente, revelaram-se fundamentais e sustentaram a prática pedagógica desenvolvida na PES. Ao longo deste percurso as planificações tiveram sempre no centro articulação curricular entre as várias áreas de conteúdo, bem como os interesses, necessidades e conhecimentos prévios de alunos, de forma

a tornar as aprendizagens, mais contextualizadas e significativas para aqueles que são os principais agentes da ação educativa, as crianças.

CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, será apresentada a caracterização do Agrupamento de Escolas do qual é pertencente a instituição cooperante onde foi realizada a PES. Posteriormente, no segundo e terceiro subcapítulo, serão apresentadas as especificidades do ambiente do contexto educativo no qual foi desenvolvida a PES, correspondentes à EPE e ao 1º CEB. Por fim, será abordada ainda, a metodologia de investigação-ação que foi alicerce no desenvolvimento de toda a PES.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto educativo onde foi realizada a PES está inserido num Agrupamento de Escolas (AE) inserido no concelho de Vila Nova de Gaia. O AE inclui 11 estabelecimentos de contexto de educação e ensino e inclui níveis de ensino desde EPE à Educação Básica.

Relativamente ao projeto educativo (PE) do AE, este apresentava como lema aglutinador “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (PEAE, 2021), que refere uma conceção de educação focalizada no “aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, tendo em conta não só as aprendizagens referentes às áreas curriculares também um conjunto de valores e competências que devem ser imprescindíveis ao ser humano. Para além disso, diversas vezes o PE refere-se à missão de formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes com vista à integração na vida ativa, bem como a importância do envolvimento constante de todos os agentes da comunidade educativa uma vez que, “Só a articulação e o trabalho colaborativo permitirão discutir e apresentar respostas educativas, no sentido de eliminar obstáculos e criar uma cultura de escola que leve ao verdadeiro sucesso educativo.” (PEAE, 2021, p. 3). Desta forma, e tendo em conta o que foi referido, o PE foi elaborado depois de ser auscultada toda a comunidade educativa, reforçando ainda mais o papel importante que o AE coloca sobre todos os agentes intervenientes na prática educativa.

No projeto educativo referido são ainda estabelecidas prioridades, tais como:

“Salvaguardar o direito de cada criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível; Potenciar as experiências e os projetos já existentes na escola – valorizando os interesses/aprendizagens prévias dos alunos e as formações, experiências e competências diversificadas dos docentes e de outros atores da escola; Promover a vivência de experiências de cidadania ativa – potenciar a responsabilidade, poder e reconhecimento das crianças e jovens nas ações e nas tomadas de decisão na escola e na

sociedade; Promover práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas promotoras de integração curricular e de aprendizagens significativas; Promover uma maior articulação entre todos os agentes educativos na reflexão e implementação de estratégias educativas mais ajustadas; Integrar e valorizar as parcerias a nível local, nacional ou internacional (autarquia, Instituições de Ensino Superior, instituições locais, outras escolas nacionais e europeias, etc.) com vista a incrementar o envolvimento das crianças e dos jovens em problemáticas e interesses da sociedade, a nível local, regional, nacional e global e, por outro lado, encontrar apoios para melhorar a prestação do serviço educativo.” (PEAE, 2021, p. 4).

Neste sentido a instituição na qual decorreu a PES localiza-se na freguesia de Vilar do Paraíso albergando dois níveis educativos nomeadamente, a EPE e o 1.º CEB. De uma forma geral, a instituição é constituída por 13 salas, um polivalente, uma cantina, gabinetes de trabalho destinados à coordenação da escola e uma sala de docentes.

Com efeito, a escola encontra-se dividida em dois pisos: Rés-do-chão e 1.º piso. O rés do chão era dotado de áreas comuns aos dois níveis de educação e ensino, sendo estes a cantina que incluía um ponto de água e mobiliário de altura adequada à faixa etária das crianças e um polivalente destinado às atividades de Educação Física. Existiam ainda neste piso, três salas destinadas à EPE, uma sala de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), três salas de 1.ºCEB e, uma área exterior no centro da escola destinada à EPE, com diversos jogos e brinquedos à disponibilidade das crianças. É de realçar que para cada três salas, havia uma área comum de apoio às salas, com um ponto de água que incluía mesas e cadeiras, normalmente utilizadas pelas auxiliares educativas. Para além disso, existiam ainda nessas áreas alguns armários que serviam para arrumo de materiais, os cabides de cada criança e duas casas de banho: uma para cada sexo, adaptadas sempre à faixa etária do grupo de crianças destinado o que possibilitava o seu uso de forma autónoma.

No primeiro piso, existiam seis salas de 1.º CEB, novamente, com duas casas de banho e uma área comum com ponto de água para cada três salas. Era neste piso que se localizava a biblioteca escolar detentora de diversos recursos, sempre disponíveis para todas as crianças e alunos.

A escola apresentava ainda uma área exterior extensa, com um campo de jogos, uma área com dois baloiços e um escorrega e ainda um pomar, com diversas árvores de fruto, no qual as crianças gostavam de passar parte do seu tempo em momentos de exploração do espaço exterior. Devido ao facto de não haver coberto em nenhum dos espaços exteriores enumerados, estes eram utilizados apenas em dias com inexistência de precipitação. Assim em dias de precipitação, as crianças e os alunos passavam o intervalo no polivalente da escola que configura uma das áreas comuns tal como foi supracitado, ou na sala de atividades/sala de aula.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sabendo que o contexto educativo se deve caracterizar como facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et. al, 2016), serão apresentadas, a organização do espaço, do grupo, dos materiais e das interações entre os diferentes intervenientes da ação educativa.

Relativamente à organização do grupo, o mesmo era constituído por vinte e cinco crianças, nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Sendo este um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre três e cinco anos, existindo, nomeadamente dez crianças com cinco anos, nove crianças com quatro anos e quatro crianças com três anos. A heterogeneidade do grupo, fez com que a Educadora de Infância construísse duplas, denominadas de “padrinhos e afilhados” que eram constituídas por “criança mais velha mais criança mais nova” de forma que, assim, os “padrinhos” ajudassem e apoiassem os “afilhados” nas várias tarefas realizadas ao longo do dia, desenvolvendo assim um trabalho cooperativo e colaborativo.

Apesar de heterogeneidade evidente do grupo, foi possível observar interesses comuns ao grupo, tais como: interesse por construções com legos, em brincar ao faz-de-conta, em realizar produções plásticas, brincar na área da casinha, jogar jogos de tabuleiro, realizar atividades musicais e/ou ouvir canções em vários momentos do dia e, explorar e/ou brincar no espaço exterior. Para além disso, aquando da realização de algumas atividades foi possível observar ainda o interesse do grupo pelas atividades culinárias e por atividades experimentais.

Para além dos interesses, importa realçar também as necessidades evidenciadas pelo grupo ao longo da PES destacando-se, a dificuldade no respeito pelo outro e pela sua tomada de vez, dificuldade em resolver autonomamente conflitos, dificuldade em cumprir regras, dificuldade em aceitar frustrações e insucessos e dificuldade ao nível da motricidade fina. Além destes, acrescento ainda a dificuldade na comunicação ao nível da participação espontânea, ao nível da linguagem oral e da autonomia e independência que eram mais evidentes nas crianças mais novas. É de realçar ainda que, ao longo da PES, as mestrandas tiveram sempre em consideração não só os interesses, mas também as necessidades elencadas na escolha das atividades a realizar, sendo que estes se foram esbatendo ao longo da prática educativa.

No que concerne à organização do espaço e materiais e partindo do pressuposto que as crianças necessitam de espaços, previamente, planeados e equipados de forma que seja feita uma aprendizagem ativa importa realçar, primeiramente que a sala de atividade podia ser caracterizada como sendo ampla, atrativa e luminosa uma vez que era composta por duas janelas que permitiam a entrada de luz natural ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 2007). As paredes

estavam decoradas com vários registos e trabalhos elaborados pelas crianças desde o início do ano letivo. Para além disso, existia um estendal que servia para pendurar e secar as produções plásticas realizadas pelas crianças.

Nas paredes existiam também, inúmeros instrumentos de pilotagem baseados no modelo pedagógico MEM que eram utilizados diariamente nomeadamente: mapa mensal das presenças constituído por uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e dias do mês, que permitiam à criança construir a consciência do tempo e consequentemente, potenciava o desenvolvimento lógico-matemático (Niza, 2013); Calendário que incluía o mês do ano, estação, dia da semana e estado meteorológico do dia em questão; Mapa dos aniversários, constituído pelos meses e fotografias das crianças; Quadro “Quantos anos tenho?”, dividido em quatro colunas, nomeadamente 3 anos, 4 anos, 5 anos e 6 anos; Mapa circular das estações do ano; Mapa “Quantos somos hoje?”; Quadro das tarefas diárias com as tarefas e os responsáveis pelas mesmas, sendo este instrumento potenciador do desenvolvimento da autonomia e independência referidas, também, na Área da Formação Pessoal e Social das OCEPE; E, diário de grupo, dividido em quatro colunas que permitiam o registo correspondente às seguintes perguntas: O que gostei?, O que não gostei?, O que fizemos?, O que queremos fazer?, este para além de permitir que as crianças refletissem e expressassem a sua opinião, ajudava também a planear atividades educativas futuras permitindo uma avaliação para o planeamento indo ao encontro do processo formativo (Niza, 2013). Na mesma parede, estava exposto o abecedário, os números até ao 19 com a respetiva quantidade representada num colar de contas e os meses do ano de forma ordenada, que serviam de auxílio às crianças sempre que necessitassem, como em momentos de realização das tarefas diárias, por exemplo. É de realçar que todos os instrumentos de pilotagem referidos eram diariamente preenchidos pelas crianças com o auxílio da Educadora de Infância, à exceção do diário do grupo que era preenchido pela Educadora de Infância registando por escrito as opiniões, ideias e sugestões de cada criança.

O espaço educativo estava organizado em diferentes áreas de interesse bem definidas, que estimulavam as crianças à realização de diferentes tipos de atividades, sendo estas: área da casinha, área da ciência, área da biblioteca, área da pintura, área das atividades de escrita e área de jogos. Importa, primeiramente, referir que as áreas estavam organizadas de forma a possibilitar a visualização total do espaço, sem barreiras e com material adequado, diversificado e sempre à disposição das crianças.

A área da casinha era um dos espaços que as crianças mais recorriam, envolvendo-se diariamente em atividades do faz-de-conta. Esta era constituída por uma cama com colchão, colcha e uma almofada; uma mesinha de cabeceira de apoio com um telefone fixo (área do quarto); uma cozinha com fogão, banca de lavar loiça com torneira, máquina de lavar loiça, diversos

utensílios de cozinha e alimentos (área da cozinha); máquina registadora; carrinho de compras; mesa com quatro bancos; tábua e ferro de engomar; armário com vários elementos reais do dia-a-dia como óculos de sol, pulseiras, carteiras, escova, pente, e por fim, um *charriot* com várias roupas disponíveis e um espelho. Para além disso, na área da casinha encontravam-se afixados alguns registos de receitas que foram elaboradas pelo grupo ao longo da PES.

A área da ciência era constituída por diversos materiais como: lupas, tubos de ensaio, binóculos, vasos, regador, tabuleiros com vários elementos da natureza recolhidos pelas crianças como folhas, ouriços, castanhas, um globo, uma balança e elementos provenientes de projetos desenvolvidos pelo grupo como é o caso de uma colmeia e de favos de mel reais.

A área da biblioteca era constituída por uma estante de um tamanho adequado às crianças composta por várias obras literárias infantis, com um tapete e almofadas para que as crianças pudessem estar confortáveis se assim o desejassem enquanto exploravam esta área.

A área da pintura integrava um cavalete, vários frascos com tintas e pincéis sempre disponíveis, folhas e, por fim, batas impermeáveis para proteger a roupa. Nesta área existia um número de elementos máximo que lá poderiam estar em simultâneo, sendo este limite duas crianças uma vez que só existia um cavalete, e desta forma, apenas poderia estar a pintar uma criança de cada lado.

A área de jogos era constituída por uma estante com diferentes jogos de tabuleiro, jogos estruturados como blocos lógicos e tangram, puzzles, legos, animais, pistas de carros, etc. Do lado da estante encontrava-se a mesa da Lego, diariamente requisitada pelas crianças. Para a realização dos jogos as crianças teriam de recorrer às mesas ou ao tapete da sala.

Por último, a área da escrita na qual estava incluída uma mesa, diferentes materiais de escrita, cadernos, folhas, cartões com vocabulário e imagens representativas e as diferentes letras do alfabeto em íman.

Para além dos materiais referidos nas áreas de aprendizagem definidas, a sala de atividades era constituída ainda por um computador, projetor, quadro interativo, uma mesa de luz, armários que armazenavam diferentes materiais de escrita, assim como materiais reutilizáveis sempre à disposição das crianças. Perto da área da leitura encontrava-se uma estante, com os dossiês das crianças e um espaço individual identificado pelos nomes para a arrumação/arquivo dos trabalhos realizados pelas crianças. Junto às mesas, encontrava-se ainda, um armário constituído por prateleiras ao nível das crianças onde estavam as caixas de material de escrita e pintura de cada uma identificada com o respetivo nome e fotografia.

No que reporta à organização do tempo, mais concretamente sobre a rotina diária, esta estava organizada de forma estruturada e flexível tendo em conta os diferentes ritmos e tipos de atividade (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina iniciava às nove horas com o momento de acolhimento realizado pelas mestrandas e pela Educadora de Infância. Depois de cantada a canção

dos bons dias, que ia sendo alternada ao longos dos dias entre a língua portuguesa e a língua inglesa, passava-se ao momento do preenchimento dos instrumentos de pilotagem: mapa mensal das presenças, calendário e mapa “quantos somos hoje?” pelos responsáveis determinados pelo quadro das tarefas. Depois deste momento, seguia-se a atividade “mostrar, contar/escrever”, onde as crianças partilhavam com os seus colegas as suas novidades ou apresentavam objetos ou desenhos que achassem relevantes. Este era um momento que só acontecia se as crianças quisessem partilhar algo com o grupo e, por isso, a Educadora de Infância organizou-o de forma que esta participação das crianças acontecesse de forma espontânea, se assim demonstrassem interesse. Neste sentido, juntamente aos instrumentos de pilotagem a Educadora de Infância colocou uma tabela destinada a esta atividade, na qual as crianças que quisessem realizar uma partilha teriam de escrever o seu nome, de forma a se inscreverem. Apesar de terem existido dias em que este momento não existia por opção das crianças, o mesmo estava sempre incluído no planeamento semanal de forma que, as crianças soubessem que sempre que o entendessem tinham este momento reservado para as partilhas com o grupo. Este momento revelou-se muito importante pela possibilidade de partilha de experiências tendo sido, ao longo da PES, um dos momentos em que as crianças mais se demonstravam envolvidas e entusiasmadas, principalmente nos dias seguintes ao fim-de-semana. Após isto, de acordo com o tempo restante, seguia-se uma atividade planificada pelas mestrandas em colaboração com a Educadora de Infância de acordo com os interesses e necessidades do grupo. A meio da manhã, e antes do lanche procedia-se o momento de higiene. Neste sentido, a restante manhã destinava-se ao momento de intervalo com a exploração do espaço exterior e/ou de exploração livre da sala de atividade, dependendo da condição meteorológica. A hora de almoço acontecia por volta do meio-dia, antecedendo-se um momento destinado à higiene.

O período da tarde iniciava às treze horas e 30 minutos com a continuação das atividades iniciadas na parte da manhã ou, proposta de novas atividades pedagógicas ao grupo. Por volta das quinze horas procedia-se ao lanche da tarde, antecedido pelo momento de higiene à semelhança de todos os momentos prévios às refeições. Depois das quinze horas e 30 minutos, seguia-se o momento de prolongamento, dinamizado pelas auxiliares educativas na sala da AAAF.

Para além destes momentos da rotina, estavam presentes na planificação semanal atividades que aconteciam semanalmente em horários específicos tais como, a hora do conto proporcionada pela biblioteca escolar realizada segunda-feira à tarde, o projeto de Iniciação à Robótica realizadas às terças-feiras de manhã e, a atividade semanal de Educação Física à sexta-feira proporcionada pela Educadora de Infância cooperante.

Por fim e não obstante a centralidade da organização do tempo e espaço educativo, importa ainda abordar as interações e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes no

processo educativo, uma vez que estas se revelam “essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.28). Por conseguinte, estas aconteciam ao nível: equipa educativa, adulto-criança, criança-criança e equipa educativa-famílias (comunidade). Diariamente a Educadora de Infância e a auxiliar educativa mantinham diálogos sobre a ação educativa de forma a proporcionar um ambiente respeitador e saudável entre todos. Já no que diz respeito à relação entre a Educadora de Infância e as crianças, a mesma baseava-se numa relação caracterizada pela proximidade, afetividade, respeito mútuo, lealdade, segurança, conforto e segurança. Nestas relações incluem-se ainda as famílias, que diariamente tinham possibilidade de dialogar com a Educadora de Infância nos momentos em que iam levar ou buscar as crianças ao jardim de infância e que, várias vezes, também participaram nas atividades planeadas pela Educadora de Infância. Para além disso, a Educadora de Infância utilizava a plataforma ChildDiary, de forma a partilhar com os pais todos os projetos e atividades pedagógicas desenvolvidas diariamente na sala de atividades. Assim, as famílias mantinham uma relação próxima com a escola e mostraram-se ao longo da PES, sempre disponíveis para o que fosse necessário.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que concerne ao contexto educativo vivenciado no 1.º CEB, mais especificamente à caracterização da turma, esta era constituída por 18 raparigas e seis rapazes, perfazendo um total de 24 alunos, não existindo nenhum aluno diagnosticado com NAS. A turma abarcava alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, existindo, nomeadamente, quatro alunos com sete anos, e os restantes 20 alunos com seis anos.

Para além disto, salienta-se a diversidade de nacionalidades evidenciada na turma, por a mesma ser composta não só por alunos de nacionalidade portuguesa como também, nacionalidade brasileira (duas alunas), russa (uma aluna), escocesa (uma aluna) e venezuelana (uma aluna). Destas cinco alunas, existiam, por isso, três alunas de língua portuguesa não materna, que, tal como referido no Projeto Curricular de Turma (PCT) consultado, duas delas, nomeadamente a de nacionalidade escocesa e nacionalidade venezuelana, foram sujeitas a testes de proficiência linguística, tendo sido integradas no nível A2. No que diz respeito à terceira aluna de língua portuguesa não materna, de nacionalidade russa, a mesma apenas integrou a turma no mês de outubro do presente ano letivo, não tendo sido sujeita aos mesmos testes pela inexistência de qualquer conhecimento da língua portuguesa, tendo sido por isso, inicialmente, integrada no nível zero. Apesar disto, a aluna, ao longo da PES, demonstrou resultados positivos ao nível da aprendizagem, sendo que na reta final do percurso desenvolvido, já realizava uma leitura muito fluente de textos que envolviam todos os casos de leitura, demonstrando uma boa capacidade de comunicação e compreensão da língua portuguesa. Por outro lado, ainda era evidente a dificuldade na compreensão e decodificação de determinadas expressões da língua. Desta forma, é de destacar, que todas as alunas referidas, demonstravam capacidades no âmbito da compreensão e interação utilizando a língua portuguesa, o que se revelou um fator positivo para a sua socialização e consequente integração na turma. Seguindo esta linha de pensamento, e de forma a promover a integração das alunas elencadas, a professora titular de turma reconhecia e mobilizava nas suas práticas a diversidade cultural como uma “fonte de riqueza para o processo ensino/aprendizagem” perspetivando “a rentabilização de saberes e de culturas” (Stoer & Cortesão, 1999, citados em Rodrigues, 2009, p. 44).

Ao longo de todo o percurso desenvolvido foram evidenciadas algumas características da turma nomeadamente, o empenho, o interesse, a curiosidade e a motivação para novas aprendizagens. Assim sendo, nesta turma foi possível destacar o interesse no âmbito de temas relacionados com o conhecimento do mundo, com as características dos países, com a Cultura e formas culturais manifestadas de variadas formas, e com as Artes, destacando-se a Música e as

Artes Visuais. Por outro lado, e no que concerne às dificuldades evidenciadas pelo grupo, são predominantes, a dificuldade em recontar de histórias, a interpretação de enunciados e resolução de problemas matemáticos, a gestão de conflitos, o trabalho colaborativo e o respeito pelo outro, sobretudo em momentos de espera pela sua tomada de vez. Para além destas dificuldades, importa referir que existiam quatro crianças que revelavam necessidade de um maior tempo de aprendizagem em relação ao ritmo de aprendizagem da restante turma. Estes alunos evidenciavam, por isso, dificuldades mais específicas no que concerne ao tempo de concretização de tarefas, à autonomia e fluência leitora. Neste seguimento, estes quatro alunos beneficiavam de medidas universais, de acordo com o DL n.º 54/2018 (2018) sendo estas nomeadamente, a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Quanto ao trabalho do currículo, e apesar de se tratar, tal como referido, de uma turma participativa, dinâmica e sempre predisposta a aprender, é de salientar o interesse predominante pelas áreas curriculares de Estudo do Meio e Educação Artística.

Tendo em consideração a importância da inclusão “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (DL n.º 54/2018, 2018, p.2919) no contexto no qual foi desenvolvido a PES, e tal como evidenciado no PCT, as estratégias centravam-se, sobretudo, na diferenciação pedagógica, nas acomodações curriculares, no enriquecimento curricular, na promoção do comportamento pró-social e na intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, que se concretizavam sobretudo, na combinação entre métodos e estratégias de ensino distintos, na adaptação de materiais e recursos educativos e na promoção do trabalho colaborativo/cooperativo de forma a promover o “desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (DL n.º 54/2018, 2018, p. 2919).

É de realçar ainda, a existência de três projetos do Agrupamento de Escolas que se encontravam em desenvolvimento ao longo do percurso vivenciado, sendo estes, o UBBU que foi implementado uma vez por semana pela professora cooperante em paralelo com a plataforma *Scratch*, com vista ao desenvolvimento do pensamento computacional; o projeto de Apoio Educativo/Fénix em coadjuvação com outra docente; e, por fim, o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual, tal como referido no PCT, segue as fases da metodologia trabalho por projeto, denominado “Vou crescer com as histórias que ouço e vou ler”. Este último projeto apresentava como objetivos o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita e a promoção da fluência leitora. Para além disto, e sendo notório o papel que a professora titular de turma atribuía à colaboração com as famílias e a comunidade escolar, o projeto englobava diferentes

parceiros, com o envolvimento não só dos alunos e da professora, como também, dos pais, familiares, professora bibliotecária e outros membros da comunidade educativa.

Para além dos projetos em desenvolvimento anteriormente referidos, englobavam ainda o PCT, o Plano Anual de Atividades (PAA) da turma e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O PAA incluía seis atividades nomeadamente, Semana da Alimentação; Escritor vem à Escola; Natal; Carnaval; Dia Mundial da Criança; Arraial; Visita à Biblioteca de Gaia; e, Visita ao Parque Biológico de Gaia que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo. Já no que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), encontravam-se disponíveis a todos os alunos, durante a semana escolar, as seguintes atividades: Academia da Atividade Física, Expressão Musical, Laboratório da Criatividade e Oficina da Animação. As atividades disponibilizadas eram distribuídas ao longo da semana, ocorrendo cada uma delas uma vez por semana, com exceção da Academia da Atividade Física, realizada duas vezes por semana. É de destacar ainda que, dos 24 alunos da turma em questão, 14 alunos frequentavam diariamente, as AEC.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, e sabendo da importância que o mesmo assume por se constituir como “uma estrutura de oportunidades”, a sala de aula onde decorreu a PES caracteriza-se, sobretudo, pela sua luminosidade natural e conforto (Zabalza, 2001a, p.120). Relativamente à disposição das mesas em sala de aula, estas encontravam-se dispostas em pequenos grupos de quatro elementos, o que permitia e fomentava o trabalho em equipa e consequentemente, o desenvolvimento do espírito colaborativo e de ajuda entre pares. A disposição da sala de aula foi mantida ao longo de toda a PES por se ter demonstrado uma aliada ao desenvolvimento de aprendizagens para a turma em questão, perspetivando que este tipo de organização para além de “ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas” (Teixeira & Reis, 2012, p.173). Por outro lado, a constituição dos grupos foi sendo alterada e reajustada ao longo da PES, de forma que, existisse um bom funcionamento de grupo e todos se sentissem apoiados e capazes.

Para além das mesas, a sala de aula dispunha de três armários que permitiam a organização dos materiais, um quadro branco, um quadro interativo com projetor e um computador, utilizado recorrentemente pela professora titular de turma, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas com recurso a ferramentas digitais. Nas paredes da sala de aula, encontravam-se vários materiais de apoio, nomeadamente relativos aos conteúdos programáticos anteriormente explorados (letras, números, reta numérica, amigos do 10), bem como as regras de sala de aula construídas pela turma, e o diário de grupo com as colunas “gostei/não gostei”. Ademais, importa realçar, sobretudo, a presença notória da exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos nas paredes da sala de aula que refletiam a preocupação da professora titular de turma, no reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido pelos seus alunos.

No que reporta aos materiais disponibilizados na sala de aula, para além dos equipamentos digitais já supracitados, existiam também diversos materiais analógicos, nomeadamente materiais estruturados como o MAB, colar de contas e ábaco, diversas obras de literatura infanto-juvenil e, três robots (*Super Doc*, *Super Mio* e *Robot Mouse*). É de realçar que, através da observação direta e sistemática realizada, a professora titular de turma recorria de forma articulada aos dois tipos de recursos na exploração dos vários conteúdos programáticos.

Refletindo agora, sobre as relações estabelecidas entre todos os intervenientes da ação educativa, foi, ao longo do percurso da PES, possível percecionar a relação estabelecida entre as crianças e a professora titular, caracterizada pelo mútuo afeto, proximidade, segurança e respeito. Esta relação era notória diariamente na sala de aula, o que se refletia, consequentemente, num ambiente proporcionador de aprendizagens ricas e significativas. No que concerne à restante comunidade escolar, apesar de se tratar de uma escola que albergava várias turmas, foi possível observar uma boa relação entre todos, pela colaboração e partilha de conhecimentos em diversos momentos ao longo da PES, nomeadamente na partilha e apresentação de diversos trabalhos desenvolvidos pela turma. Relativamente às interações e relações estabelecidas com as famílias, e já como referido anteriormente, a professora titular promoveu sempre o envolvimento das famílias em todo o processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento de projetos e atividades, e, no contacto diário através da plataforma *Class Dojo*, no qual partilhava registos fotográficos e trabalhos desenvolvidos pela turma.

No que concerne ao tempo educativo, o horário escolar iniciava às nove horas e terminava às 17h, sendo que a parte da manhã dividia-se em duas partes, das nove horas às dez horas e 30 minutos seguindo-se um intervalo de 30 minutos, retomando à sala das 11h às 13h. O almoço tinha duração de 90 minutos, iniciando-se assim, a parte da tarde às 14h30min e terminando as 15h30 o tempo letivo lecionado pela professora titular de turma. Depois das 15h30min iniciavam as diversas AEC disponibilizadas pela instituição, já detalhadas anteriormente.

Relativamente à ação da professora titular de turma é de realçar a presença, valorização e desenvolvimento de uma pedagogia sócioconstrutivista, através da evidência da permanente articulação entre as diferentes áreas curriculares, do desenvolvimento de atividades nas quais o aluno era o centro da sua própria ação, da aprendizagem pela descoberta e da postura adotada enquanto mediadora da aprendizagem. Assim, diariamente, a professora titular auxiliava e apoiava os alunos, disponibilizando-lhes ferramentas que permitiam a autoconstrução de conhecimentos. Neste seguimento, é notório, também na sala de aula e na prática educativa, a forte influência do modelo pedagógico MEM, através não só da presença do instrumento de pilotagem “Diário de Grupo” como também, da permanente voz ativa das crianças e da valorização dos processos de cooperação e de interajuda (Folque, 2012). No que concerne às estratégias mais

utilizadas realça-se o uso de metodologias ativas, com recurso a diversas ferramentas digitais e materiais manipuláveis estruturados. Para além disso, e de forma menos regular, a professora titular de turma recorria a fichas de trabalho e aos manuais escolares em momentos de consolidação das aprendizagens.

Neste seguimento, e no que se refere à avaliação ao longo da PES, foi possível observar a mobilização de instrumentos de recolha de informação diversificados pela professora titular, sendo estes essencialmente grelhas de registo, rubricas, exposições orais, trabalhos individuais e em grupo, trabalhos de pesquisa, observação direta e, por último, fichas de avaliação. A utilização de diversos instrumentos de recolha de dados realça, uma preocupação da professora titular centrada na valorização os processos de aprendizagem e a evolução de cada aluno em comparação com os resultados obtidos.

Tratando-se de uma turma de 1.º ano, importa apresentar ainda, os métodos de leitura e escrita observadas, empregues pela professora titular de turma, que se centravam, numa primeira fase, no Método *Jean Qui Rit*, com a associação da letra a uma pequena história e associação de um gesto específico a cada fonema. Este método foi utilizado no início do ano letivo, pelo que se encontrava visível, através dos cartões com as letras afixados nas paredes da sala de aula. Todavia ressalva-se que, aliado ao método *de Jean Qui-Rit*, a turma contou com um método de associação da letra a um nome de um país. Este trabalho foi desenvolvido partindo do projeto de intervenção da díade anterior, mantendo-se ao longo de todo o ano através da exploração de uma história tradicional do país em questão, bem como da sua cultura e dos costumes. Após a aprendizagem da letra e do fonema, procedia-se então à construção da tabela silábica da letra aprendida, com vocábulos iniciados pela silabas presentes na mesma. Durante o período observado, a professora titular e as crianças exploravam de forma aprofundada a sílaba e os fonemas associados, de forma a promover também a consciência fonológica, procedendo-se o momento de treinamento da letra com recurso a fichas de trabalho ou ao manual escolar.

Por fim, importa salientar que todas as informações elencadas sustentam-se num processo prévio e profundo de observação e reflexão estabelecidos entre os diversos intervenientes, nomeadamente, entre par pedagógico, par pedagógico e professora titular de turma, e entre equipa educativa. Este processo revelou-se fulcral para o desenvolvimento de planificações que fossem ao encontro das especificidades da turma, no que diz respeito, nomeadamente, ao seus interesses e necessidades. Não obstante a importância da reflexão em equipa educativa, é sabida que esta por si só não promove a melhoria das práticas educativas, sendo por isso fundamental, na vida profissional docente, a constante investigação, tal como se irá aprofundar de seguida.

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A constante investigação na vida profissional docente permite melhorar a qualidade de ação dentro dela mesma assim, esta contribui não só para a transformação das práticas educativas como também, para o seu aperfeiçoamento (Latorre, 2008). Neste sentido, ao longo da PES, recorreu-se à metodologia de investigação-ação, metodologia que é caracterizada pelo seu carácter cíclico e pela vasta gama de estratégias aplicadas de forma a melhorar o sistema educativo e social. É de realçar que não existe apenas uma única definição para esta metodologia, devido à diversidade de autores que se manifestaram e, até aos dias que decorrem, ainda se manifestam, em relação à mesma (Latorre, 2008).

Neste seguimento, importa remeter para em 1944, ano em que surge nos Estados Unidos da América a expressão I-A com o autor Kurt Lewin. O autor nomeia três processos da I-A, que na sua ótica são indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento profissional sendo estes, o processo de investigação, ação e avaliação, integrados no denominado triângulo de Lewin (Lewin, 1946, citado por Latorre, 2008). Neste sentido, a metodologia de I-A, é realizada pelos profissionais de educação de forma colaborativa recorrendo a ciclos constantes de ação e de reflexão, através das seguintes etapas: definição de problema, interpretação de dados da investigação, planificação de estratégias para a resolução dos problemas apresentados e por fim, avaliação do procedimento (Lewin, 1946, citado por Caetano, 2004). Desta forma, e ainda segundo a perspetiva do autor supracitado, na metodologia de I-A, os processos de ação educativa e investigação produzem-se mutuamente, de forma que a investigação acompanhe a ação que por sua vez surge como um dos processos de investigação “para a construção de conhecimento” sobre a própria (Lewin, 1946 citado por Caetano, 2004, p.99).

Por sua vez, os autores Kemmys & McTaggart (citados por Latorre, 2008) caracterizam a metodologia de I-A pelo seu carácter participativo e cíclico, dividido em quatro fases- planificação, ação, observação e reflexão- através do qual os docentes procuram melhorar as suas práticas. É de destacar ainda, o carácter colaborativo, desenvolvido em grupo envolvendo todos os indivíduos envolvidos no processo, neste caso, toda a equipa educativa e o papel da I-A na criação de profissionais autocríticos que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação. Para além disto, é de destacar nesta metodologia o seu carácter qualitativo, tendo em consideração o seu objetivo principal: melhoria da prática e a qualidade dos resultados em detrimento da quantidade e da produção de conhecimentos, através do seu carácter reflexivo transversal a todo o ciclo (Latorre, 2008).

Neste seguimento, a I-A revela ser um instrumento valioso no que concerne à reconstrução das práticas educativas que segundo o autor Latorre (2008), apresenta diversas metas, sendo estas: melhorar e transformar a prática social e educativa; articular de forma consistente a investigação, ação e avaliação; aproximar-se da realidade interligando a mudança e o conhecimento, e valorizar o docente enquanto protagonista do processo investigativo.

No que diz respeito à metodologia de I-A, e inerentemente ao seu processo cíclico, desenvolvida ao longo da PES, destacam-se as seguintes quatro fases: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Esta espiral de ciclos, tal como refere Cortesão (1998, citado por Coutinho et al., 2009), permite uma possibilidade de mudanças, que são implementadas, refletidas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte, em que a teoria e prática andam sempre de mãos dadas. Desta forma, importa destacar cada fase do ciclo de forma a perceber a sua importância ao longo do percurso na PES.

No que reporta à primeira fase que se prende com observação, foi mobilizada não só uma observação de cariz participante caracterizada por ser um tipo de observação no qual “o observador participa na vida do grupo por ele estudado”, mas também sistemática e intencional (Estrela, 1999, p.31). Desta forma, ao longo da PES foi importante desempenhar um papel bem definido no que se refere à observação de modo a compreender todo o contexto na sua íntegra, incluindo as pessoas e as interações que fazem parte do mesmo (Máximo-Esteves, 2008). Sabendo que, a observação pode ainda subdividir-se em direta e/ou indireta, ao longo da PES foram utilizadas ambas, recorrendo a técnicas e métodos de pesquisa diversos, tais como, notas de campo que posteriormente foram transcritas para o diário de formação. O diário de formação, funcionou não só como uma estratégia de registos dos dados recolhidos na medida em que, permitia descrever com exatidão a prática pedagógica, mas também como um instrumento que permitiu a reflexão diária e semanal sobre a mesma (Cardoso & Rego, 2017). Além disso, recorreu-se a registos fotográficos e a conversas formais e informais com os diversos agentes da ação educativa (par pedagógico, crianças/alunos, equipa educativa) que permitiram conhecer melhor o grupo/turma e as suas necessidades e interesses, de forma a praticar ações educativas de melhor qualidade. Por fim é de referir ainda, a utilização de guiões de pré-observação, que serviram de apoio às práticas supervisionadas possibilitando, ainda, uma reflexão sobre as possíveis dificuldades e formas de as contornar.

Seguidamente ao processo referido em cima, observação-registo-reflexão, sucede-se a fase da planificação que apresenta como função principal, tal como refere Zabalza (2001b), a transformação e modificação da ação adequando-a às características de cada criança/aluno e, consequentemente, de cada grupo/turma. Esta fase, ao longo da PES, foi realizada semanalmente, em tríade educativa (par pedagógico e docentes cooperantes), na qual se procurou através do

trabalho colaborativo, criar espaços de reflexão, não só sobre a semana transata, mas também evidenciando os interesses e dificuldades do grupo e de cada criança específica de forma a colocar a criança/aluno no centro da aprendizagem. Desta forma, ao longo da PES, foram utilizadas duas matrizes de planificação, uma para a EPE e outra para o 1.º ciclo tendo em consideração as especificidades associadas a cada etapa educativa.

Em ambas as matrizes eram consideradas aspetos como, as necessidades de aprendizagem, interesses e aprendizagens evidenciadas, de forma a numa fase seguinte, se passar para a definição de objetivos tendo em consideração estes parâmetros. Após este processo, sucedia-se a apresentação das atividades a desenvolver bem como, as decisões pedagógicas, no caso da EPE estas prendiam-se sobretudo, com o enquadramento das atividades nas áreas e domínios de conteúdo definidos pelo documento orientador da EPE, a organização do espaço, a organização de materiais e por fim, a organização do grupo. Na matriz do 1.º CEB, as ações estratégicas eram antecipadas pela contextualização, objetivos da aula, conhecimentos prévios necessários e possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar, que possibilitavam a criação de atividade coesas repletas de intencionalidade educativa.

É de realçar ainda que, ao longo de todo o percurso da PES, se procurou ter em atenção que a planificação não deve ser caracterizada pela rigidez, mas sim pela abertura/flexibilidade, respeitando os ritmos de cada criança/aluno, dando abertura para “as ideias e contributos” dos principais agentes educativos, mesmo que isso signifique alterar o percurso que inicialmente havíamos planificado (Zabalza, 2001b).

Após a planificação, segue-se a fase da ação, definida como a aplicação da planificação. A ação deve elencar, desde logo, a flexibilidade supracitada, pelo facto de envolver alterações no comportamento dos intervenientes (Cardoso & Rego, 2017). Durante a ação, procurou-se, por isso, envolver as crianças e os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, tendo-se sempre em consideração as suas sugestões e opiniões de forma que se sentissem escutadas e valorizadas, tornando, consequentemente, todo o processo definido colaborativo, inclusivo e cooperativo.

No que concerne à etapa da reflexão, presente na metodologia de I-A, esta pode definir-se como transversal a todas as outras fases. Em todas as fases, e tal como já foi referido, procurou-se fazer uma constante reflexão sobre a ação educativa, antes, durante e após recorrendo a diversas estratégias. Os guiões de observação e as conversas informais, permitiram fazer uma reflexão antes da ação enquanto que, por sua vez, o diário de formação permitiu fazer uma reflexão durante a ação procurando detalhar a prática pedagógica. Finalmente, após a ação foi possível realizar uma reflexão através do diário de formação e das narrativas colaborativas, realizadas em tríade e que permitiram adquirir competências de construção no discurso pedagógico (Ribeiro et al., 2007). Não descurando ainda, a importância do trabalho colaborativo desenvolvido em par pedagógico

na PES, que permitiu uma reflexão constante, bem como as orientações dadas pelas docentes supervisoras e orientadoras que se demonstraram essenciais para a reflexão pós-ação.

Neste seguimento, a ação desenvolvida, serve como ponto de partida para a formação de um novo ciclo, tendo em consideração todos os pressupostos teóricos elencados bem como os resultados obtidos (Latorre, 2008). Desta forma, a metodologia de investigação-ação, evidenciou-se fulcral ao longo da PES uma vez que, através dos seus ciclos foi possível, de uma maneira transversal, observar e analisar o grupo/turma, o que permitiu que se planificassem experiências ricas, com intencionalidade educativa indo ao encontro dos interesses e necessidades evidenciadas. De facto, através desta metodologia definiu-se como principal objetivo a transformação da prática pedagógica focada em proporcionar experiências ricas aos seus principais agentes, que lhes permitissem sentir-se valorizados, escutados e envolvidos, mas que ao mesmo tempo, e sendo este um dos aspetos mais importantes, colmassem as suas fragilidades. Para além do mais, esta metodologia permitiu o desenvolvimento de um olhar mais indagador, mais crítico e mais atento, características fulcrais para a construção do perfil do docente (Oliveira-Formosinho, 2002).

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Após a perceção do enquadramento teórico e legal apresentado previamente no capítulo I e a compreensão da caracterização do contexto e metodologia de investigação utilizada presentes no capítulo antecedente, o seguinte capítulo visa a apresentação das ações desenvolvidas em ambos os níveis educativos vivenciados ao longo da PES. Desta forma, o presente capítulo apresentará dois subcapítulos, pelo que o primeiro diz respeito a algumas das ações pedagógicas desenvolvidas no primeiro contexto experienciado, a EPE. Sucedendo-se, então, a apresentação das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB.

Importa referir, que o presente capítulo pretende não só apresentar de forma detalhada algumas das ações desenvolvidas em ambas as valências presentes no perfil duplo, como também visa a realização de uma análise crítica e reflexiva das mesmas, com o objetivo da identificação de potencialidades e necessidades de melhoria, tendo como objetivo, sempre, e indo ao encontro da metodologia de investigação utilizada, a melhoria e aperfeiçoamento da prática educativa, uma vez que, tal como Stenhouse refere, um profissional de educação não investiga e reflete para se tornar num investigador, mas sim, com o objetivo de se tornar melhor profissional (1981, citado por Castro, 2022).

Tendo em consideração, tal como referido, a presença de uma análise crítica e reflexiva que se pretende obter ao longo de todo este capítulo, importa mencionar ainda que o mesmo tenciona também, evidenciar a interligação entre as atividades planificadas com os dois capítulos antecedentes, de forma que nestas sejam evidentes todos os referenciais teóricos e legais elencados, não descurando nunca da caracterização do contexto, a partir do qual surgiram as ações desenvolvidas. Assim, todas as atividades apresentadas, emergem dos interesses, necessidades e conhecimentos prévios de cada criança, tendo sido estes evidenciados e percecionados através do recurso aos diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados utilizados, tal como referido no capítulo II.

3.1 PERCURSO VIVENCIADO E DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em consideração os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância presentes nas OCEPE já elencados anteriormente, e sabendo que a criança deve ser o principal “sujeito e agente do processo educativo” as atividades que irão ser apresentadas de seguida, detêm como objetivo central, o reconhecimento das experiências, conhecimentos, competências e características de cada criança, de forma a que lhes fosse possível proporcionar experiências únicas repletas de intencionalidade educativa que respondessem às suas individualidades e, contribuíssem para o seu desenvolvimento integral e holístico (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Seguidamente, e dada a impossibilidade de apresentar no presente Relatório de Estágio todas as ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES, será partilhada a análise crítica e reflexiva relativa a três ações desenvolvidas que se revelaram significativas e ricas para o grupo da Sala Vermelha.

A primeira atividade pedagógica corresponde a uma atividade de culinária e, por isso, importa referir que este tipo de atividades configurava um dos interesses evidenciados pelo grupo, tal como supramencionado no capítulo anterior. Esta ação pedagógica surgiu de um dos instrumentos de pilotagem presentes na sala de atividades, o Diário do Grupo, no qual as crianças, no final da semana, e após durante essa mesma semana, percecionarem o ciclo de vida da castanha e estarem entusiasmados com a aproximação do dia de São Martinho, solicitaram que fosse registado, na coluna “O que queremos fazer para a semana?”, várias atividades relacionadas com a festividade que se aproximava, tais como: D. “Fazer uma fogueira”, G.: “Saber quem é o São Martinho”, M.: “Fazer uma barraca para fazer um acampamento”, M.: “Assar *marshmallows* na fogueira”, R.: “Fazer um bolo” e (Todos): “O bolo podia ser de castanhas”. Assim, a concretização desta atividade pedagógica teve como ponto de partida uma proposta e interesse evidenciado pelo grupo. Após um diálogo em grande grupo, negociou-se a troca do bolo de castanha, por uma receita similar, nomeadamente, de bolachas de castanha por se tratar de uma receita menos complexa e mais acessível, no qual todo o grupo concordou, mantendo o entusiasmo presente aquando da proposta desta atividade.

A atividade pedagógica iniciou-se no tapete, no qual o grupo foi organizado em roda, sendo colocada num ponto estratégico e visível a todos a mesa da área da casinha, que serviu de apoio e suporte para a confeção da receita. Inicialmente, foi estabelecido um diálogo sobre os ingredientes que as crianças achavam que seriam necessários para a confeção das bolachas, sendo que a resposta mais obtida foi “castanhas”, visto que este era ingrediente principal. Assim, e após as crianças apresentarem várias hipóteses de ingredientes, foram colocados em cima da mesa todos

os ingredientes necessários. Uma vez dispostos todos ingredientes, solicitou-se ao grupo que os enumerassem, sendo que neste momento, algumas crianças afirmaram que um dos ingredientes era sal e outras afirmaram que era açúcar, por ambos terem aspetos semelhantes. Assim, neste momento, e depois de a C. afirmar que “O açúcar é doce e o sal é salgado”, as mestrandas proporcionaram às crianças uma experiência de degustação do ingrediente, de forma que a que as crianças o identificassem, recorrendo a um dos cinco sentidos, o paladar. Inicialmente, algumas crianças demonstraram-se inseguras com a degustação, mas com o encorajamento dado pelos colegas e pelas mestrandas, todas participaram, tendo-se tornado este um momento de partilha bastante agradável e de bem-estar. Após a descoberta do ingrediente “sal”, com recurso ao sentido do paladar, as crianças tiveram ainda oportunidade de ter outras experiências recorrendo a outros sentidos do corpo, maioritariamente, ao olfato.

Após identificarem todos os ingredientes necessários para a receita, foi estabelecido novamente um diálogo em grande grupo, de forma a serem exploradas as quantidades que seriam necessárias para a confeção das bolachas. Assim, as mestrandas optaram por explorar essas quantidades concomitantemente com a preparação da receita, de forma que estas fossem diretamente observadas pelas crianças. Com o intuito de enriquecer o vocabulário das crianças, as mestrandas solicitaram ainda às crianças a identificação dos utensílios necessários para a realização da receita.

Posteriormente a esta primeira fase de diálogo e exploração dos ingredientes e utensílios a utilizar, seguiu-se a confeção da receita, na qual as crianças tiveram oportunidade de se tornar “Super Chefes”. É de realçar, a importância que o grupo demonstrava face a estes momentos de faz de conta uma vez que, aquando da realização de uma atividade de culinária, as crianças de imediato, deslocam-se à área da casinha para buscar o chapéu de “Super Chefe”. Assim, é possível perceber que este objeto permitia às crianças envolverem-se num jogo simbólico no qual representavam uma situação real. Para além do mais, este tipo de atividades revelam ter “um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Desta forma, as mestrandas solicitaram às crianças que à vez, participassem na confeção da receita possibilitando, consequentemente, o desenvolvimento de competências e noções matemáticas no âmbito da contagem numérica.

É de realçar ainda que, ao longo da elaboração da receita, as crianças puderam sempre recorrer ao auxílio do adulto e dos pares, o que se revelou importante para o grupo dos três e quatro anos que desta forma se demonstraram empenhados, envolvidos e capazes. Neste seguimento, importa fazer destaque à relevância e riqueza do trabalho colaborativo e cooperativo uma vez que, através deste a criança se sente apoiada e simultaneamente estabelece relações positivas de confiança e proximidade com os adultos e com os seus pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Ademais, é importante referir que a receita teve de ser dobrada, para que se fizesse uma quantidade de bolachas suficiente para todas as crianças. Desta forma e reconhecendo que o conceito de “dobro” é um conceito demasiado complexo para as crianças desta faixa etária, a receita foi reproduzida duas vezes, e foi possível perceber que o grupo compreendeu então de forma implícita e sucinta este conceito. O facto de a receita ter sido realizada mais que uma vez, contribuiu também, para que todas as crianças pudessem participar e ter um papel ativo na concretização desta atividade.

Uma vez adicionados, na totalidade, os ingredientes da receita, todas as crianças do grupo demonstraram interesse e entusiasmo para procederem à concretização das bolachas através da massa obtida. Assim, cada criança procedeu à elaboração da sua bolacha colocando-a no tabuleiro que iria posteriormente ao forno. Após a conclusão, as bolachas de castanha seguiram para o forno da cantina escolar, tendo sido estas degustadas no lanche da tarde.

Seguidamente, em pequenos grupos, procedeu-se ao registo da receita (figura 2) confeccionada, de forma a esta, posteriormente, integrar a área da casinha. Assim, as mestrandas disponibilizaram diferentes materiais às crianças, de modo que estes escolhessem de que forma queriam registar a receita. As crianças decidiram recorrer sobretudo, a elementos naturais, tais como a canela e as castanhas, e ainda a imagens representativas dos ingredientes, recortadas de folhetos promocionais presentes na sala de atividades. Para além disso, algumas crianças optaram ainda por registar os diferentes passos da receita, recorrendo ao desenho. Ao longo do registo, e principalmente, com as crianças mais velhas do grupo que se demonstraram interessados em participar, as mestrandas recorreram à linguagem escrita, na medida em que, neste momento, algumas crianças demonstraram interesse em redigir pequenas diversas palavras presentes na fase do procedimento da receita. Para que as crianças pudessem então escrever de facto, as palavras anteriores, estas foram escritas primeiramente pelas mestrandas num papel, utilizando uma escrita em maiúscula de forma que as pudessem copiar. Este momento de registo, demonstrou-se fundamental na atividade, uma vez que permitiu não só que as crianças compreendessem as funções da escrita, através de um suporte de escrita distinto, a receita, como se apropriassem das mesmas, através do seu uso (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 2: Registo da receita

Após a realização da atividade, foi possível perceber que a mesma revelou ser pertinente e significativa, para o grupo da Sala Vermelha, não só pelas competências e conteúdos que a mesma permitiu desenvolver, como também pelo gosto e entusiasmo que o grupo demonstrou ao longo do dia, em diversos momentos da rotina, relativamente a esta atividade. Tudo isto foi evidenciado, sobretudo, no momento do lanche da tarde no qual as crianças puderam degustar pela primeira vez as bolachas, sendo que, na generalidade todas se demonstraram satisfeitas com o resultado, tendo surgido comentários como C.: “Estão mesmo boas, nem em acredito que fomos nós que fizemos!” e D.: “As bolachas de castanha com o iogurte ficam ainda melhor”. Para além disso, no final do dia no qual foi realizado esta atividade pedagógica, no momento de preenchimento do diário de grupo, as crianças solicitaram que fosse registado na coluna “O que gostei”, expressões como B.: “Gostei de fazer as bolachas” e F.: “Adorei comer as bolachas de castanhas que fizemos”, realçando o seu envolvimento e contentamento ao longo do desenvolvimento da atividade pedagógica.

Já no que concerne à segunda atividade pedagógica, esta surgiu de um diálogo entre crianças, no momento da canção dos bons dias no qual, a determinado momento da canção, se dizia individualmente “bom dia” a cada menino do grupo. Assim, durante este momento, uma das crianças do grupo referiu que o seu nome e o de outra criança rimavam, sendo que estes apenas tinham uma sílaba em comum, presente no meio de ambos os nomes. Neste momento, a Educadora de Infância Cooperante pediu ao D., que pronunciasse em voz alta ambos os nomes, recorrendo à divisão silábica de forma que este nomeasse o som final de cada um dos nomes e percecionasse que estes dois nomes não terminavam com o mesmo som, apesar de terem um som comum na segunda sílaba. Através deste momento foi possível também compreender que o D. apresentava algumas competências no âmbito da Consciência Fonológica, mas que a mesma ainda não se encontrava clarificada. Para além disso, é importante realçar que, de uma forma geral, as crianças da Sala Vermelha revelavam um interesse notório pela Consciência Linguística e Fonológica, sendo este visível em momentos de conhecimento de numa nova palavra, por exemplo, em que, regularmente algumas crianças do grupo de forma autónoma procediam à contagem do número de sílabas com recurso às palmas, fazendo evidência de cada sílaba que compunha a palavra. Ademais, e através de uma observação sistemática realizada de uma forma naturalista foi possível perceber, que principalmente as crianças do grupo dos cinco/seis anos, ao longo do dia faziam e descobriam rimas em conversas entre pares ou até em momentos em grande grupo.

Apesar de todo este gosto e conhecimento que o grupo evidenciava, foi possível perceber que no episódio relatado, quer nos restantes momentos em que se explorava uma nova palavra com o restante grupo, quando questionados sobre os “sons” das palavras, o grupo apenas

identificava sílabas, demonstrando dificuldade em identificar fonemas, tais como o som inicial de cada palavra. Assim, na semana na qual decorreu o episódio partilhado, aquando da reunião sobre a planificação semanal e tendo também em consideração o interesse e necessidade do grupo relativa a esta questão, as mestradas juntamente com a Educadora de Infância Cooperante decidiram desenvolver uma atividade de Consciência Fonológica que visasse a identificação de palavras que iniciassem com o mesmo fonema e sílaba inicial.

Desta forma, e para esta atividade foi elaborado, em díade, como recurso, um jogo didático com recurso a uma ferramenta digital, a plataforma *Gennially*, perspetivando a importância que os recursos digitais assumem nos dias atuais e no desenvolvimento de aprendizagens únicas e significativas. Para além do mais o recurso a ferramentas digitais na EPE, permite atribuir à criança “um papel ativo, solicitando reações, escolhas, exploração, tomada de decisão e realização de atividades” nas quais, consequentemente “estabelecem relação com a vida real” (Amante, 2007, p.56). A utilização deste recurso teve como objetivo promover a utilização de um recurso tecnológico, já presente na Sala Vermelha, o quadro interativo, que até ao momento não havia sido explorado pelas crianças. Para além do mais, o recurso a uma ferramenta digital tem em consideração não só a realidade lúdica como sendo a principal ocupação das crianças, bem como as potencialidades que o mesmo enverga no âmbito do desenvolvimento do gosto por aprender, do papel ativo da criança deve ter na descoberta do mundo que a circunda, e do aprender a aprender (Piaget, 1976).

Neste seguimento, na semana em que ocorreu a atividade pedagógica, o grupo estava a explorar “os animais, os seus habitats e as suas características”, pelo que no jogo didático desenvolvido, as mestrandas optaram por recorrer a animais e aos seus respetivos nomes, tendo em consideração assim, a consonância e coerência com as atividades anteriores e posteriores bem como o interesse do grupo.

O jogo didático criado, denominado “Identifica o som”, era constituído por imagens reais de animais com o respetivo nome associado a cada imagem com letras maiúsculas, e o mesmo apresentava duas fases: numa primeira as crianças tinham à escolha três animais e uma letra no canto superior direito, com o respetivo grafismo, tendo de identificar assim, a letra e o fonema que a mesma representava, para posteriormente descobrirem qual era o nome do animal que iniciava com esse mesmo fonema. Posteriormente, e numa fase mais avançada do jogo didático, as crianças apenas disponham dos animais e dos seus nomes, tendo de identificar dois animais com a sílaba inicial em comum.

A atividade iniciou-se assim, após o lanche da manhã, com um breve momento de diálogo de forma que as crianças compreendessem a natureza da atividade a realizar. Por se tratar de um jogo e, por puderem utilizar um recurso novo, que até então não haveriam experimentado, o grupo

mostrou-se bastante interessado e entusiasmado no desenvolvimento da atividade. Ademais, importa realçar que no decorrer do jogo foram exploradas outras noções para além das que o jogo compreendia, noções estas que partiram das crianças, quando transpunham os seus conhecimentos e davam exemplos de outras palavras.

Importa realçar que, as crianças mais novas do grupo foram também envolvidas na realização desta atividade pedagógica, ainda de forma diferente, explorando o nome e os diferentes animais representados nas imagens bem como reproduzindo as suas onomatopeias.

A segunda etapa do jogo referente à identificação de palavras com sílabas iniciais comuns (figura 3), possibilitou, e ao contrário do que era esperado, a realização do jogo com maior facilidade e rapidez. Assim, as crianças demonstraram maior facilidade em identificar a unidade sílaba, contrariamente ao que aconteceu com a unidade mais pequena, o fonema. Após uma reflexão sobre a prática desenvolvida, foi possível perceber que esta facilidade advém de a maior parte do grupo possuir de uma forma geral, consciência silábica. Desta forma, e mais uma vez através de um momento de reflexão, sendo este uma fase fulcral para a transformação e melhoria da prática educativa presente na metodologia de I-A, foi possível perceber que seria mais proveitoso e rico ter organizado o jogo de forma contrária, partindo de algo concreto que as crianças já conhecem, a sílaba, para algo abstrato e mais complexo, o fonema de forma a ser possível promover a consciência fonémica.



Figura 3: Exemplo de uma parte do jogo didático

O facto de as crianças terem também, durante a realização do jogo, disponível a letra e o seu respetivo grafismo, possibilitou o reconhecimento de algumas letras, tendo sido feitas associações e paralelo com outras palavras já conhecidas, como por exemplo: T.: “O meu nome também tem a essa letra”, D.: “A letra P é de presente” (fazendo alusão à letra que utilizam todos os dias no mapa mensal das presenças presente na sala de atividades).

Já no que diz respeito à organização do grupo, a atividade foi realizada em grande grupo, considerando o interesse e entusiasmo revelado por todos. Por sua vez, esta organização revelou-se uma das principais preocupações e dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica de modo a ser possível envolver e escutar todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Apesar

de toda atenção e cuidado na preparação da atividade pedagógica, esta estratégia não se revelou a mais pertinente e acertada, pelo que a certo momento o grupo começou a ficar inquieto e agitado uma vez que, o jogo não permitia que todos participassem de forma ativa em simultâneo. Assim cada criança teria de aguardar pela sua vez o que resultou na perda de interesse e motivação. Por vezes o tempo de espera também se alargou, pela preocupação da mestranda em, ao longo da atividade, respeitar o ritmo individual de cada criança. Assim, e após uma reflexão entre o par pedagógico e a Educadora de Infância Cooperante, compreendemos a importância de atividade ser interrompida de modo, a ser possível continuá-la, num momento em que as crianças estivessem predispostas e interessadas para tal. Assim e respeitando as crianças, as mestrandas optaram por interromper o jogo tendo sido este retomado num momento em que crianças se demonstraram interessados, envolvidos e motivados.

Relativamente ainda à organização do grupo, e fazendo uma reflexão crítica sobre a ação desenvolvida, é possível perceber que teria sido mais enriquecedor uma organização em pequenos grupos, permitindo dar uma atenção mais individualizada a cada criança e fomentar a intervenção de todas as crianças, incentivando ainda, a relação entre pares. A possibilidade da interação entre pares, por se tratar de um grupo heterogéneo iria possibilitar assim, a aprendizagem de todos, na medida em que “as ideias de uns influenciem as dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.25).

Assim sendo, e apesar de existirem aspetos que são alvo de melhoria futuramente, foi possível perceber que, após e durante a realização da atividade pedagógica as crianças começaram a interiorizar e a compreender as competências intrínsecas ao jogo. A escolha do recurso ao quadro interativo, revelou-se pertinente dado o seu interesse e curiosidade revelado pelas crianças na utilização dos recursos tecnológicos, tendo em consideração que o desenvolvimento de atividades desta natureza permite que as crianças percecionem e compreendam as potencialidades que as tecnologias apresentam (Lopes da Silva et al., 2016). Ademais, a realização desta ação pedagógica, demonstrou-se significativa e enriquecedora, dada a consideração que se teve da relevância que a realização de atividades de consciência fonológica assume na idade pré-escolar, idade esta em que se começam a desenvolver percepções sobre o funcionamento e estrutura da sua língua materna (Sim-Sim et al., 2008). Assim, revela-se fulcral por isso, promover a realização de atividades desta natureza pela relevância e relação que a consciência fonológica estabelece com a aprendizagem da leitura e da escrita de forma que, seja possível às crianças entenderem que a língua é mais que um meio de comunicação, devendo ser alvo de reflexão (Lopes da Silva et al., 2016).

A terceira, e última atividade pedagógica a ser apresentada no âmbito da EPE, desenvolveu-se em seguimento de uma atividade musical, que surgiu pelo gosto que o grupo revelava por

atividades relacionadas com o subdomínio da Música, visível através do entusiasmo, da motivação e do estado de relaxamento que estes demonstram aquando da realização das mesmas. Desta forma, primeiramente é relevante perceber e apresentar sucintamente esta atividade pedagógica, intrinsecamente, relacionada com o subdomínio da Música, de forma a, posteriormente, ser-se possível compreender a sequência e a interligação com a atividade que pretendo apresentar detalhadamente.

A primeira atividade teve então, como ponto de partida a exploração, em grande grupo da canção “Brilha brilha estrelinha” com recurso a diversos instrumentos musicais nomeadamente, os *BoomWhackers* e os instrumentos *Orff*. Para além da exploração da canção e dos instrumentos musicais, foi possível também realizar a exploração e identificação das cores com o grupo, pelas diferentes cores que os *BoomWhackers* possuem, correspondendo cada cor a uma nota musical. Assim, e no âmbito das cores, primeiramente, foi necessário que as crianças as identificassem, para que, posteriormente conseguissem fazer a associação dos instrumentos ao musicograma. O musicograma elaborado previamente, era constituído com círculos coloridos com as cores dos *BoomWhackers*, de forma que no seguimento deste, as crianças que tivessem o *BoomWhacker* com a cor do círculo tocassem o instrumento, e assim se formasse a melodia da canção. O desenvolvimento desta atividade teve em consideração a importância que a Música assume no desenvolvimento da criança no âmbito da interpretação do mundo que a rodeia, da expressão e da criatividade, que concomitantemente possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade e do sentido estético (Lopes da Silva, 2016).

Assim, após a realização desta atividade, seguiu-se a realização de uma atividade que surge, tendo em consideração não só a consonância com a antecedente, mas também, o interesse que especialmente o grupo dos cinco/seis anos, revela na realização de jogos lúdicos referentes à elaboração de sequências e padrões. Este interesse era evidenciado, sobretudo em momentos de escolha livre com recurso à uma observação atenta e detalhada. Por outro lado, e no que concerne às crianças do grupo dos três e quatro anos, as mesmas no momento da planificação e realização da ação pedagógica, evidenciavam necessidades no âmbito do reconhecimento das cores e da sequência numérica até ao numeral 10, por exemplo.

Neste seguimento, a atividade pedagógica foi realizada em pequenos grupos, tendo em consideração a heterogeneidade presente no grupo que por isso, evidenciava características, necessidades e interesses distintos, cabendo às mestrandas adotar práticas diferenciadas que correspondam a estas individualidades e permitam apoiar as aprendizagens e progressos de cada uma (Lopes da Silva et al. 2016). Assim, para a concretização desta atividade pedagógica, as mestrandas tiveram em consideração a importância da diferenciação pedagógica que, por sua vez, permitiu a adequação das aprendizagens às características de cada criança do grupo de forma a

ser possível, respeitar a individualidade de cada um (Perrenoud, 2000, citado por Clérigo et al., 2017).

Desta forma, o grupo foi subdividido em dois grupos, de acordo com a faixa etária e fase de desenvolvimento, isto é, apesar de na generalidade as crianças terem sido divididas de acordo com a idade, existiram criança sobretudo com quatro anos, que desenvolveram a atividade com o grupo dos cinco/seis anos, por já terem bem adquiridas e consolidadas as competências relativas às cores e sequência numérica. Assim, o grupo constituído, maioritariamente por crianças da faixa etária dos três/quatro realizou uma atividade pedagógica de classificação de objetos com um atributo comum, a cor. Para a realização da atividade foram espalhados pela mesa quatro caixas, cada uma com uma cor distinta, sendo estas: azul, verde, amarelo e vermelho e diversos objetos com estas mesmas cores, nomeadamente, pompons, paus e, figuras construídas previamente em cartolina. Com os objetos dispostos na mesa, as crianças demonstraram-se bastantes interessadas e curiosas com a atividade em questão, pelo facto de se tratar de recursos apelativos. Assim, foi solicitado que cada criança à vez, escolhesse um dos objetos disponibilizados, fazendo primeiramente uma identificação da sua cor e, posteriormente a colocasse no interior da caixa da cor correspondente ao objeto. Após a classificação de todos os objetos, que se demonstrou acessível para a generalidade das crianças, estes foram retirados e organizados em frente de cada caixa, passando-se à contagem de número de elementos de cada conjunto, de forma que a que as crianças estabelecessem comparações de quantidade entre os mesmos. Para a realização e auxílio destas comparações, foram colocadas questões às crianças, tais como “Qual acham que tem mais elementos?”, “Existem seis objetos vermelhos e quatro objetos amarelos, então há mais objetos vermelhos ou amarelos?”. Apesar de todos os conjuntos terem um número de elementos reduzido, tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças, a fase de comparação entre conjuntos não se demonstrou de fácil execução, sendo necessário um maior apoio e auxílio direto por parte das mestrandas, para a realização da mesma. Esta comparação entre conjuntos envolve não só o conhecimento do número como também, a sequência numérica, que por vezes, ainda não se encontra bem consolidada nesta faixa etária sendo uma das dificuldades intrínsecas à mesma. Assim, e após a realização desta atividade pedagógica aliada a uma reflexão pós ação, foi possível perceber que seria mais benéfico recorrer a outras estratégias de forma que, as crianças percecionassem e procedessem à organização entre conjuntos, como é o caso da organização dos elementos de cada conjunto na forma horizontal, de forma a ser possível fazer uma correspondência termo-a-termo e perceber qual o conjunto com mais e menos elementos. Para além disso, poderia ainda, ter sido usado como recurso, um material já presente na sala de atividades, os cartões numéricos expostos numa das paredes da sala de atividades que

representam a sequência numérica e quantidade que cada número representa, de forma que as crianças percecionassem concretamente a sequencialidade dos numerais.

Por outro lado, e existindo um conhecimento alargado do grupo em questão, pelo contacto e observação diária durante a PES, foi possível percecionar que a dificuldade na concretização desta atividade, esteve também relacionada com o tempo de concentração reduzido que as crianças desta idade revelam, e que por isso, ficaram facilmente agitadas e desmotivadas devido ao facto de as duas atividades terem sido realizadas de forma sequente. Assim, e percecionando que as crianças já não se encontravam concentradas, a díade optou por interromper a atividade, de modo que as crianças se pudessem envolver, brincar e explorar o espaço autonomamente. A escolha do espaço onde foi realizado a atividade, também foi alvo de reflexão após a atividade, pelo que, o par pedagógico percecionou que seria mais vantajoso recorrer à organização do grupo em roda no tapete, evitando assim a dispersão das crianças.

Apesar de a atividade apresentar, tal como foi referido possível melhoria, a ação pedagógica desenvolvida revelou-se significativa e rica para o grupo de crianças contribuindo para o desenvolvimento de competências e conteúdos matemáticos, nomeadamente, no âmbito da contagem, classificação e comparação. É importante realçar ainda, a importância e pertinência dos recursos utilizados e da intencionalidade educativa tida em consideração pelas mestrandas na construção dos mesmos, que possibilitaram e promoveram o interesse das crianças, potencializando assim, a ação desenvolvida e a apropriação das competências elencadas.

No que concerne ao grupo dos cinco/seis anos, a atividade foi dividida por fases, assim, primeiramente foram disponibilizadas na mesa, diferentes figuras construídas em cartolinas de diferentes cores, nomeadamente: estrelas verdes, quadrados azuis, triângulos vermelhos e círculos cor de laranja, bem como, cartões, previamente construídos com diferentes sequências e padrões (figura 4). Assim, e tendo à disposição os materiais elencados, a atividade foi iniciada recorrendo a um diálogo com as crianças, no qual as mesmas enumeraram as figuras elencadas, e percecionaram que estas figuras eram as constituintes dos padrões e sequências presentes nos cartões. Depois deste diálogo inicial, rapidamente as crianças compreenderam o objetivo da atividade, pelo que quando lhes foi entregue um cartão, começaram rapidamente a reproduzir com recurso às figuras disponibilizadas, a sequência presente no mesmo. Após esta reprodução, as crianças entre si trocavam os cartões para que pudessem reproduzir uma nova sequência. Ao longo destas trocas foi possível percecionar que as crianças, passaram da reprodução da sequência, para a elaboração da continuação da mesma, conseguindo demonstrar assim, a capacidade de identificação de um padrão e percepção da continuidade da sequência.



Figura 4: Exemplos dos cartões de sequências elaborados

Após esta primeira fase e percepção da compreensão de todas as crianças, foram distribuídos novos cartões com sequências às crianças, estando estas incompletas, pela falta de um elemento, sendo pretendido que as crianças identificassem o padrão de forma a completarem a sequência. Através da concretização desta segunda fase, foi evidenciado que as crianças conseguiram na primeira fase, interiorizar e compreender de forma implícita e lúdica que um padrão implica repetição e por isso, conseguiram realizar a atividade autonomamente, sem qualquer auxílio do adulto. Por último, algumas das crianças tiveram ainda oportunidade de completar sequências e padrões, com mais elementos em falta, tendo-se assim partindo de algo simples para algo mais complexo. É de realçar que esta atividade foi realizada respeitando o ritmo individual de cada criança, sendo que por isso, umas realizaram mais sequências do que outras durante o tempo no qual decorreu a atividade pedagógica. Apesar disso, todas demonstram grande interesse na concretização da mesma, tendo sido este aspeto evidenciado através da desilusão presente na cara de algumas crianças pela necessidade de se interromper a atividade para se proceder a um momento da rotina diária, o almoço. Tendo em consideração tudo o que foi referido, as mestrandas decidiram incluir este jogo na área dos jogos presentes na sala de atividades, de forma que a que este ficasse disponível para que as crianças o pudessem realizar em momentos de escolha livre.

Relativamente ao desenvolvimento desta atividade pedagógica em análise, a mesma apresentou diversas potencialidades, na medida em que permitiu uma envolvimento e participação de todas as crianças para além de, contribuir para que as crianças desenvolvessem um pensamento matemático, que lhes permite estabelecer relações, conexões e generalizações de forma que posteriormente, se tornem capazes de resolver problemas e raciocinar de uma forma abstrata (NTCM,1993, citado por Palhares & Mamede, 2002).

É de realçar ainda, que a escolha das cores presentes nos materiais e recursos elaborados para a concretização das duas atividades apresentadas, foi estrategicamente considerada de forma que estas coincidissem com as cores previamente presentes e exploradas na atividade anterior relacionada com Música. A organização do grupo em pequenos grupos, possibilitou também a concretização de atividades que tivessem sentido para todas as crianças, para além de possibilitar que fosse possível dar uma atenção mais individualizada a cada criança, apoiando-a assim sempre

que fosse necessário. A concretização de uma atividade no domínio da Matemática após realização da atividade no âmbito do subdomínio da Música e integrada no domínio da Educação Artística, possibilitou uma abordagem “integrada e globalizante” destes dois domínios, pertencentes à Área de Expressão e Comunicação, através de uma articulação entre eles (Lopes da Silva et al., 2016, p.6).

A articulação entre os diferentes domínios e subdomínios foi tida em consideração ao longo de toda a planificação desta sequência de atividades, evidenciada, por isso, desde a seleção dos recursos a utilizar, até ao tipo de estratégias utilizadas para a abordagem das cores, em ambas as atividades. Para além disso, estas foram planificadas de forma a ser existir uma consonância e seguimento entre as mesmas, o que permitiu às crianças adquirirem novos conhecimentos e consolidarem outros já adquiridos.

Em conclusão, é de realçar que em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, o par pedagógico teve sempre em atenção, o papel ativo da criança e a promoção do seu desenvolvimento global e holístico. Assim, e tal como foi possível evidenciar nas atividades acima descritas, a dade priorizou o envolvimento da criança ao longo de todo o percurso bem como, o respeito pelo tempo seu tempo individual, reconhecendo assim, as crianças como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

3.2 PERCURSO VIVENCIADO E DESENVOLVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tendo em consideração a postura reflexiva que o professor deve adotar em toda a sua prática profissional, com vista à melhoria da qualidade do ensino, este subcapítulo pretende apresentar, de uma forma descritiva e reflexiva, o percurso vivenciado na PES no contexto do 1.ºCEB, sendo detalhadas algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas.

É de realçar que todas as atividades, e à semelhança do percurso desenvolvido na EPE, partiram dos interesses e das necessidades dos alunos, nunca descurando dos seus conhecimentos prévios que, em concomitância, possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Ausubel, 1980). Para além disso, todas as atividades pedagógicas desenvolvidas tiveram em consideração os pressupostos teóricos e legais elencados no Capítulo I, nomeadamente o uso de metodologias ativas, recursos e estratégias que possibilitaram o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento ao longo do desenvolvimento das atividades. Neste seguimento, e tendo como alicerce as características do currículo do 1.º CEB anteriormente analisados, o percurso desenvolvido neste ciclo educativo procurou sempre ir ao encontro da articulação curricular, com o objetivo de promover aprendizagens contextualizadas

numa perspetiva em que esta permite aos alunos interligar e mobilizar saberes de diferentes áreas de conteúdo.

Tendo em consideração a importância que o uso de metodologias ativas assume no desenvolvimento global e holístico do aluno, ao longo da PES, foram mobilizadas abordagens pedagógicas e metodologias ativas que permitiram o envolvimento dos alunos em atividades cada mais complexas, nas quais tenham de tomar decisões e avaliar resultados, com o apoio e recurso de materiais relevantes (Morán, 2018). Primeiramente, importa fazer alusão uma vez mais, à MTP que norteou uma grande parte da ação pedagógica, nomeadamente no que concerne à conceção, desenho e implementação do projeto de intervenção intitulado “Aprender (com) Arte: Ser Criartista!”.

Sabendo que o professor de 1.º CEB, em regime de monodocência e, tal como referido no capítulo I, é dotado de conhecimento científico e didático das diferentes áreas que integram o currículo, e de forma a possibilitar a planificação de atividades pedagógicas que se sustentassem na articulação entre as diferentes áreas de saber e no desenvolvimento de aprendizagens significativas, demonstrou-se fulcral mobilizar os diferentes aspetos e etapas da metodologia de I-A, utilizada ao longo de todo o percurso na PES.

Desta forma, importa remeter para a primeira semana de PES, que se destinou apenas à observação, sendo esta uma das fases intrínsecas à metodologia I-A que, por sua vez, permitiu recolher informações sobre a turma nomeadamente no âmbito dos interesses, necessidades, conhecimentos prévios, rotina diária e características do espaço bem como, as metodologias de cariz ativo adotadas pela professora titular de turma. Já no que concerne à segunda semana da PES, esta permitiu para além da observação, uma colaboração com a professora titular de turma, o que possibilitou um contacto mais próximo com os alunos, de forma a conhecê-los melhor e a observar de forma mais direta, as suas necessidades e potencialidades nomeadamente em momentos de trabalho autónomo, nos quais sempre que necessário as mestrandas puderam auxiliar. Nesta ótica, estas duas primeiras semanas demonstram-se cruciais para os momentos seguintes de planificação, ação e reflexão realizados antes, durante e após a ação. Sabendo ainda que o ciclo da metodologia I-A é constante e que, por isso, o professor adota uma observação de cariz participante, diariamente, ao longo de toda a PES, foram recolhidas objetivamente informações de modo a, posteriormente, ser possível organizá-las e interpretá-las, para o desenvolvimento das fases seguintes com vista a ações pedagógicas contextualizadas e significativas para a turma em questão (Estrela, 1999).

A terceira semana do período da PES permitiu a realização de uma manhã em diade de planificação livre, que foi elaborada e refletida em colaboração com a professora titular de turma e que possibilitou a exploração livre de atividades no âmbito das diversas áreas de conteúdo, bem

como um contacto mais direto e próximo com a turma. Tal como referido, desde cedo, foram evidenciados alguns interesses e necessidades da turma assim, e remetendo para a MTP, que se evidenciou como um dos alicerces para o desenvolvimento da prática educativa ao longo do 1.ºCEB, na terceira de semana de PES, procedeu-se à realização daquela que se define como a primeira fase desta metodologia, de forma a ser-se possível elaborar um projeto de intervenção que culminasse no desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas.

A primeira fase do projeto, e respeitando as fases definidas por Vasconcelos et al. (2011) permitiu definir a temática a investigar, ou seja, “o assunto a estudar” (p.14). Desta forma, e tendo em consideração não só o que o que fora observado, como também a opinião da professora titular de turma, que revelava um conhecimento profundo sobre as características da turma em questão, procedeu-se a um momento de votação de forma a conhecer os gostos individuais de cada aluno. Neste seguimento, foram criados cartões de votos (figura 5), que pretendiam responder à questão “O que quero aprender?”, com oito opções de escolha nomeadamente, “Jogos”, “Ciência”, “Cultura”, “Emoções”, “Música”, “Artes”, “Histórias” e “Problemas matemáticos”. Num momento inicial foram distribuídos, por todos os alunos, os cartões de voto previamente elaborados, existindo ainda um momento de diálogo fazendo alusão à importância do voto, da sua responsabilidade e do seu carácter anónimo, permitindo uma ponte de diálogo e de analogia com o sistema eleitoral vigente em Portugal. Desta forma, numa atividade que à primeira vista parecia simples, foram trabalhadas inúmeras competências no âmbito da democracia e responsabilidade, reconhecendo que a democracia é uma forma de vida e por isso “deve acompanhar a escola através da busca do bem comum, da pluralidade e da criação de uma atmosfera de confiança” (Garcia & Montero, 2017, p.1). Deste modo, estas competências devem ser preconizadas desde cedo, permitindo aos alunos que participem na tomada de decisões e se posicionem de forma crítica face às situações do ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada pessoa é dotada de “voz e poder de decisão” (Romero, 2017, p.5). Por conseguinte, este tipo de atividades que prescrevem para a construção de processos democráticos e envolvimento de todos os autores possibilitam, consequentemente, o desenvolvimento de cidadãos democráticos, responsáveis, autónomos e ativos na sociedade (Zorzal, 2014, p.7; Direção-Geral da Educação, 2018).

 Jogos ☐	 Música ☐
 Ciência ☐	 Artes ☐
 Cultura ☐	 Histórias ☐
 Emoções ☐	 Problemas matemáticos ☐

Figura 5: Cartão de voto

Após a conclusão de todos os alunos, e respeitando o tempo de cada um no processo individual de tomada de decisões, foram recolhidos com o auxílio de um dos alunos, os cartões de voto para um saco opaco, de forma a garantir o anonimato e a possibilitar a simulação de uma “urna”. O conceito de urna foi também, explorado com os alunos, que, de uma forma geral, demonstraram um conhecimento prévio do ato eleitoral, pelo acompanhamento de familiares em períodos eleitorais. Recolhidos todos os votos, seguiu-se o momento de sua contagem sendo estes retirados um a um pelos alunos e registados numa tabela de frequência absoluta, permitindo fazer uma ligação com conteúdos a desenvolver, solicitados pela professora cooperante, sendo estes nomeadamente, no âmbito da Organização e Tratamento de Dados. Neste sentido, a Matemática surge nesta atividade pedagógica interligada a experiências do quotidiano reconhecendo que esta área curricular está presente em diversas situações do dia-a-dia e que esta apenas faz sentido para os alunos quanto tem em consideração o contexto no qual estão inseridos bem como os seus conhecimentos prévios (Serrazina, 2007). Através da ligação com o mundo real, os alunos estabelecem e constroem noções matemáticas, estruturam o pensamento e o desenvolvem aprendizagens integradas e contextualizadas (Cascalho et al., 2013). Por conseguinte, revela-se de extrema importância promover atividades pedagógicas no âmbito da Organização e Tratamentos de Dados uma vez que este tema permite desenvolver a literacia estatística no aluno, ou seja a sua “capacidade de ler, interpretar e argumentar criticamente as informações” de forma a compreender o mundo e a sociedade que integra (Costa et al., 2020 citado em Gomes et al., 2022, p.64).

A tabela de frequências absolutas (figura 6) foi dividida em três colunas: a primeira coluna correspondente às opções de voto presentes nos cartões, ou seja, os “desejos” dos alunos; a segunda coluna destinada à contagem, com uma representação pictórica através da utilização de traços (cada traço correspondente a um voto); e, por fim, a última coluna, denominada “frequência absoluta”. No final da elaboração da tabela, como uma forma de organização de dados, e antes de se passar à fase seguinte, estabeleceu-se um diálogo com a turma que permitiu explorar o número total de votos, de forma a fazer o paralelo com o número de elementos que tinham votado,

percecionando se todos os votos tinham sido contabilizados. Numa fase posterior, procedeu-se à elaboração de um gráfico de barras (figura 6) com base na tabela de frequências absolutas anteriormente construída permitindo, nomeadamente, compreender diferentes formas de representação e organização de dados, bem como a comparação entre os vários conjuntos de dados obtidos.

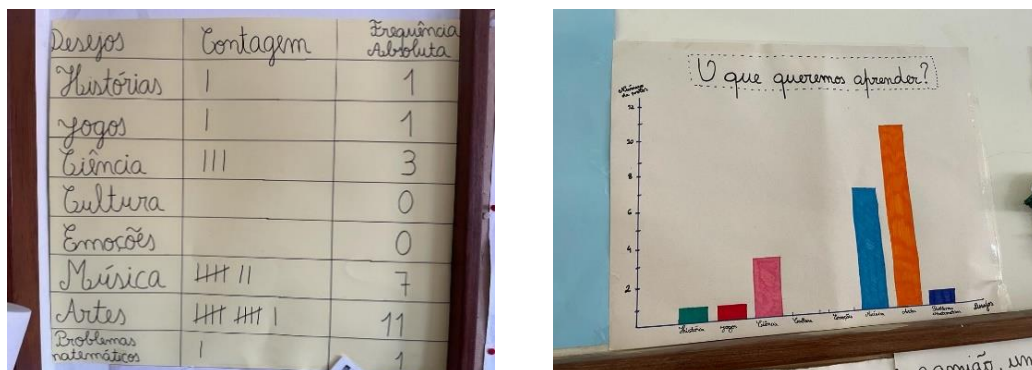


Figura 6: Tabela de Frequência Absoluta e Gráfico de Barras

Durante a atividade anteriormente descrita, a elaboração, compreensão e exploração do gráfico de barras, foi realizada pelos alunos, pelo que as mestrandas assumiram uma posição de mediadoras de conhecimento do aluno, possibilitando a compreensão do mesmo e, consequentemente, o desenvolvimento de conhecimentos no âmbito das três competências definidas por Ponte (1984): leitura, interpretação e construção. Para além do mais, importa realçar ainda que esta primeira fase do projeto de intervenção foi desenvolvida em articulação com diferentes áreas do saber, destacando-se a interligação entre Cidadania e Desenvolvimento através da exploração de conteúdos do domínio da Matemática. Através desta atividade foi ainda possível percecionar o interesse e gosto da turma por temas relacionados com as Artes e com a Música, tendo sido estas as opções que obtiveram a maioria do número de votos, estabelecendo onze e sete votos, respetivamente.

Concretizada esta primeira atividade pedagógica, a díade deu início à planificação do projeto de intervenção, tendo em consideração não só as informações previamente recolhidas, como também o projeto de intervenção anteriormente desenvolvido pela díade antecedente, uma vez que se sentiu necessária a continuação de certos aspetos do mesmo face às aprendizagens e conteúdos consignados num 1.º ano de escolaridade e, em concreto, para as especificidades desta turma.

Os momentos de reflexão e diálogo entre par pedagógico e entre par pedagógico e professora cooperante e supervisora institucional, permitiram formular “hipóteses” e “intenções flexíveis e

adaptadas às necessidades e interesses das crianças” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). Nesta continuidade, foi desenvolvido o projeto de intervenção *Aprender (com) Arte: Ser Criartista!* o qual apresentava como objetivo a exploração e conhecimento de diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas de renome a eles associados. Desta forma, foram explorados cinco estilos artísticos, nomeadamente a Escultura, a Pintura, a Música, o Barro e a Cerâmica e, por fim, o Teatro (com particular ênfase ao teatro tradicional de robertos). Em cada semana de percurso na PES, os alunos tiveram oportunidade de conhecer e explorar um estilo artístico diferente, conhecendo também um artista português, de forma a potenciar o desenvolvimento do sentido estético pelas várias formas de expressão artística e pelo património cultural português (Oliveira-Martins et al., 2017).

De forma a envolver os alunos foi realizada uma atividade pedagógica em pequenos grupos. Desta forma, a turma foi dividida em grupos de cinco elementos, sendo atribuído a cada grupo uma cor para que estes procurassem na Biblioteca Escolar um saco com a cor correspondente à do seu grupo. Após os alunos encontrarem o seu respetivo saco, voltaram à sala de aula e montaram o *puzzle* (figura 7) que se encontrava no interior do mesmo. Importa realçar que todos os puzzles eram diferentes sendo que cada um continha uma imagem alusiva a um estilo artístico. De seguida, cada grupo procedeu à apresentação do puzzle à restante turma, enunciando o estilo artístico representado. A realização desta atividade pedagógica, permitiu dar a conhecer o projeto à turma através da aprendizagem pela descoberta que permite “uma maior intervenção do aluno no processo da aprendizagem assim como lhe conferirá maior confiança nos resultados da sua aprendizagem” (Raposo, 1983, citado em Brito, 2009, pp. 5540-5541). Ademais, esta atividade tendo sido realizada na Biblioteca Escolar, reconhece a potencialidade que outros espaços educativos podem assumir no âmbito da curiosidade, motivação e participação que consequentemente, possibilitam o desenvolvimento de novas aprendizagens (Gohn, 2006). Concomitantemente importa realçar a importância que o espaço educativo no qual se realizou a atividade, a Biblioteca Escolar, assume no contexto escolar, tratando-se de um espaço que preconiza o “ensino e aprendizagem para todos” numa perspetiva de igualdade de oportunidades, proporcionando ambientes de aprendizagens ricos com recursos, atividades e serviços que se revelam “um portal de aprendizagem para a informação e enriquecimento” (IFLA, 2016, p.13; Todd, 2011, p.19).

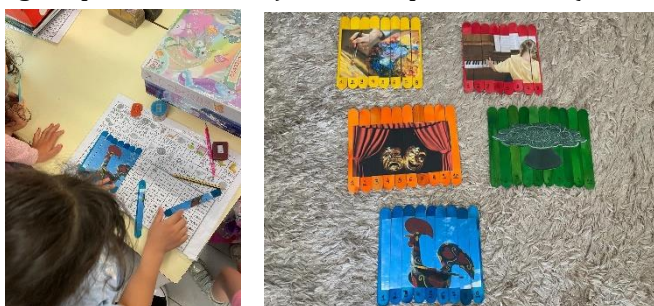


Figura 7: Montagem dos puzzles e resultado

As duas atividades pedagógicas descritas anteriormente foram, e tal como referido, ao encontro das duas primeiras fases da MTP, seguindo-se a terceira fase do projeto denominada “Execução” (Vasconcelos et al., 2011, p.16). Deste modo, esta fase diz respeito a todas as atividades desenvolvidas ao longo do percurso na PES previamente planeadas e refletidas em diáde com colaboração, orientação e auxílio das professoras cooperante e supervisora institucional. Desta forma, ao longo deste capítulo, e pela impossibilidade de apresentar o percurso completo, serão apresentadas apenas três atividades pedagógicas. As atividades a serem apresentadas pertencem a UA distintas de modo a ser possível obter uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento do projeto. Para além disto, importa realçar que todas as atividades pedagógicas foram desenvolvidas tendo como fio condutor o projeto de investigação, mas sempre com vista ao desenvolvimento do currículo do 1.º ano de escolaridade, de forma fluída, articulada e contextualizada.

A primeira atividade a ser alvo de reflexão e descrição, denomina-se “À descoberta da Pintura”, pertencente à UA *Em cada esquina uma Pintura, uma homenagem que perdura!*. O desenvolvimento da UA referida, permitiu explorar a pintura como um estilo artístico, sendo associado a este o artista português Alexandre Faro, reconhecido por Vhils. Durante a concretização da UA, os alunos tiveram oportunidade de conhecer o artista bem como as suas obras, percecionando que este tipo de atividade “favorece o desenvolvimento do juízo crítico (...) da capacidade de comunicação e expressão criativa” sendo ainda, grande impulsionadora da criatividade (Palhares, 2018, p.10). Através das obras de Vhils, os alunos tiveram ainda oportunidade de conhecer mais dois artistas portugueses conceituados, associados à Literatura portuguesa e à Música, sendo estes, José Saramago e Zeca Afonso.

A planificação desta UA e dos conteúdos a ela inerentes permitiu através da articulação curricular a interligação entre os vários domínios das áreas curriculares e o estilo artístico da semana bem como o seu artista associado. Desta forma, ao longo da UA foram explorados diversos conteúdos nomeadamente, a a letra Z e a letra S entre vogais (Português); os números de 40 a 49 e resolução de problemas (Matemática); os vizinhos e amigos (Estudo do Meio), a valorização do património cultural e sentido identitário e do conhecimento transversal (Cidadania e Desenvolvimento); o estudo da Pintura (Artes Visuais); e por fim, o sentido de orientação (Educação Física).

A atividade pedagógica diz então respeito à realização de um *peddy-paper*, com o objetivo de os alunos obterem, de forma ativa, informações alusivas à pintura e ao pintor a ela associado, o Vhils. Importa realçar que os alunos na atividade antecessora, e através da técnica de pintura invisível (figura 8), tiveram oportunidade de descobrir uma mensagem secreta alusiva ao estilo artístico a explorar durante a semana tendo como objetivo captar o interesse, motivação e

curiosidade dos alunos para o desenvolvimento da UA. Nesta linha de pensamento, importa salientar que as atividades de motivação se revelaram de extrema importância para o desenvolvimento e decorrer das UA uma vez que, esta fase inicial da aula é fundamental para estabelecer um clima de sala de aula produtivo em que os alunos se sintam motivados e interessados e por isso, disponíveis a novas aprendizagens (Libâneo, 2013). Para além do mais, a fase da motivação para além de suscitar a atenção e curiosidade dos alunos permite uma ativação cognitiva de forma a estimular os seus conhecimentos prévios e, a incitar ao desenvolvimento de novas aprendizagens e competências (WoodWard, 2002).



Figura 8: Técnica da Pintura Invisível

Posto isto, a atividade pedagógica foi iniciada com um diálogo em grande grupo de modo a ser possível que os alunos compreendessem a natureza da atividade, dada esta ser uma experiência nova para a turma. Este diálogo inicial permitiu ainda, em grande grupo, estabelecer regras para a concretização da atividade, dada a sua realização em diversos espaços da escola o que consequentemente, possibilitou a sensibilização para a importância que as “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade” assumem “na relação com os que lhe são próximos” (Direção-Geral da Educação, pp. 8-9). A turma foi dividida e organizada em dois grupos de maneira que cada grupo tivesse possibilidade de ser acompanhado por uma mestrande, numa perspetiva em que o docente é considerado mediador no processo de ensino e de aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005). Antes de iniciarem a atividade, foi distribuído a cada grupo uma carta de prova, que permitiu a orientação dos alunos ao longo da realização da atividade percecionando que “é através da experiência e da experimentação em atividades espaciais concretas que (...) [a orientação] espacial se vai desenvolvendo” (Breda et al., 2011, p.9). Neste sentido, a orientação espacial revela um papel de extrema importância no âmbito da compreensão e interpretação do mundo uma vez que, quando realizam atividades desta natureza os alunos “aprendem a orientar-se a partir de diferentes perspetivas e são capazes de descrever caminhos” (Breda et al., 2011, p.10).

Para a elaboração do *peddy-paper* foram definidos seis postos em diversos locais da escola sendo estes, o campo de jogos, o escorrega, o polivalente, a porta de entrada destinada ao 1.º CEB,

as escadas e o ponto de água comum existente no átrio. A escolha destes locais assume uma preocupação entre a alternância do espaço interior e o espaço exterior, tendo em consideração que “os processos de aprendizagem acontecem dentro e fora da sala de aula” e que, o espaço exterior deve ser mais utilizado uma vez que, apresenta diversas potencialidades, permitindo diversas oportunidades de aprendizagem ao aluno que aprende sobre si próprio, sobre os seus pares, sobre o mundo que o rodeia e, ainda, sobre as relações que pode estabelecer com todos (Gudín de la Lama & Moscos, 2015, p.88; Bento, 2015). Por sua vez, a carta de prova era então constituída por diversos desafios, estando estes divididos e organizados com o número de cada posto. Neste seguimento, em cada posto existia um envelope enumerado de um a seis, contendo no seu interior a respetiva pista do posto que permitia responder às questões colocadas na carta de prova. Para além disso, em cada envelope estava contido ainda um pequeno desafio que, assim que descoberto, remetia para a estação seguinte.

Após os grupos compreenderem as indicações dadas pela mestrande e possuírem a carta de prova, procedeu-se à realização da atividade, na qual todos conseguiram responder na totalidade e de forma correta aos diversos desafios. Ao longo da realização do *peddy-paper*, os alunos possuíram um papel autónomo e ativo tendo sido estes responsáveis pela leitura e preenchimento da carta de prova e das pistas, com o auxílio dos colegas e da mestrande sempre que necessário. Sabendo que todas as crianças revelam diferentes ritmos de aprendizagem e tratando-se de uma turma de 1.º ano, o trabalho em grupos permitiu que os alunos se encorajassem e se auxiliassem entre si, numa perspetiva de trabalho colaborativo e de entre ajuda. Após uma reflexão durante e pós a ação, foi possível perceber que todos estes fatores são de extrema importância uma vez que, a cooperação e colaboração entre os alunos, num ambiente onde todos se encorajam entre si e celebram as suas conquistas permite desenvolver competências sociais (Pereira et al., 2017).

Após os grupos completarem o guião, e tal como referido na pista presente no último posto, os alunos regressaram à sala de aula tendo-se seguido um momento de partilha das informações obtidas. Durante este momento, as crianças referiram os postos por onde passaram, algumas das questões colocadas e ainda o artista descoberto, não se esquecendo das suas técnicas que até então desconheciam. Afere-se que o *peddy-paper* se denotou uma estratégia que permitiu a construção do conhecimento em relação à vida e obra do artista em estudo, de forma autónoma e eficaz. De modo a possibilitar a consolidação do *peddy-paper* e a compreender as aprendizagens obtidas pelos alunos, em grande grupo foi realizado um jogo na plataforma digital *Educaplay*, alusivo às informações obtidas e registadas na carta de prova, que por sua vez permitiu não só consolidar conhecimentos como também fomentar “saberes e competências uma vez que as crianças aprendem com a ferramenta no jogo” (Graça et al., 2021, p.98).

O desenvolvimento desta atividade revelou-se significativa, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de várias competências e aprendizagens durante e após a sua concretização. De uma forma interativa e lúdica, os alunos tiveram oportunidade de conhecer a Pintura, os materiais mais utilizados na pintura, o artista Vhils e as suas principais técnicas. Para além disso e através das pistas e dos desafios contidos nas mesmas, os alunos adquiriram e consolidaram ainda outros conhecimentos, demonstrando que este tipo de atividades possibilita a interligação entre vários saberes, conteúdos e domínios, tendo esta atividade possibilitando uma panóplia de aprendizagens nomeadamente, no âmbito dos símbolos nacionais e da nacionalidade (Estudo do Meio), das propriedades da adição e da subtração bem como, do desenvolvimento das estratégias de calculo mental (Matemática) ampliando, ainda o seu conhecimento e cultura geral dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018; Direção-Geral da Educação, 2021). Para além do mais, foram ainda desenvolvidas competências no âmbito da autonomia, do trabalho de equipa, do espírito de equipa e de ajuda e, por isso do trabalho colaborativo e cooperativo sendo possível assim demonstrar que o processo de aprendizagem se deve desenvolver como um “todo coerente, implicando uma concentração das experiências das aprendizagens” (Brown, 2006, p.38).

Tendo em consideração que foi a primeira vez que os alunos contactaram com este tipo de atividade, é de realçar o interesse, empenho e concentração com que concretizaram a atividade. Apesar da realização ter corrido como expectável, os dois grupos continham a mesma organização da carta de prova e, por isso, a ordem pela passagem dos postos era a mesma, o que resultaria em tempos de espera desnecessários e visualização da prova do outro grupo. De modo a evitar a segunda situação, um grupo iniciou a prova primeiro sendo que, o outro grupo procedeu à leitura e análise da parte inicial da carta de prova ainda dentro da sala de aula. Deste modo, e após uma reflexão, foi possível perceber que teria sido mais benéfico que a organização das cartas de prova fosse diferente para os grupos, de maneira que a ordem de passagem pelos postos fosse também distinta, evitando os constrangimentos mencionados. Apesar disto, a realização desta atividade pedagógica demonstrou-se adequada para a turma em questão, culminando no desenvolvimento de aprendizagens significativas num clima de bem-estar e trabalho colaborativo.

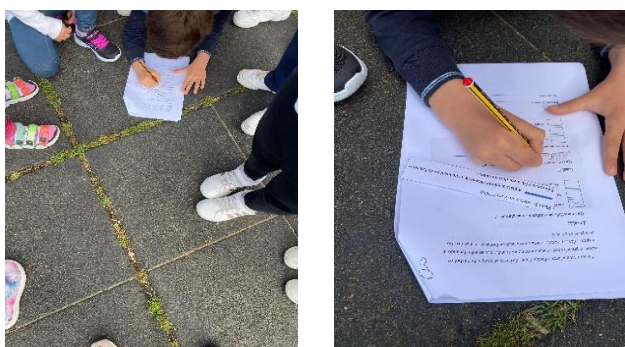


Figura 9: Realização do Peddy Paper

A segunda atividade pedagógica insere-se na UA *Aprendo a modelar, o que a Natureza tem para me dar!* alusiva à exploração da Cerâmica e do Barro, com o artista Bordallo Pinheiro. Nesta linha de pensamento, a atividade pedagógica surge no âmbito do domínio Educação Literária, com a exploração da obra *A ovelhinha preta* (1997), de Elizabeth Shaw, de carácter obrigatório no currículo do 1.º ano de escolaridade. Tendo em consideração o papel que o desenvolvimento da leitura assume, num 1.º ano de escolaridade importa remeter para a importância e potencialidade que a Educação Literária representa neste âmbito visto que segundo as autoras Pereira & Balça (2018) a tarefa de promover e formar leitores deve ser concretizada através “de uma educação literária de qualidade” (p.116). Nesta ótica, a literatura para além de permitir à criança conhecer e compreender o mundo permite ainda, alargar o “leque de leitura das crianças favorecendo a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (BUESCU et al., 2015 citado em Pereira & Balça, 2018, p. 117).

Assim, e num momento antecessor à realização da atividade, os alunos tiveram oportunidade de participar num momento de motivação e de preparação para o desenvolvimento das atividades, descodificando uma adivinha, previamente adaptada pelas mestrandas, cuja resposta era “ovelha”. Após a resposta à adivinha, a mestranda estabeleceu e conduziu um diálogo com os alunos de forma a perceber os conhecimentos prévios dos mesmos, relativamente a este animal e às suas características. Consequentemente, este diálogo permitiu remeter para a obra referida, já anteriormente escutada no “Hora do conto” semanal proporcionado pela Biblioteca Escolar.

Tratando-se, portanto de uma obra já conhecida pelos alunos, contada pela professora bibliotecária, utilizando como recurso o *Kamishibai*, procedeu-se, numa fase inicial, à exploração da capa da obra de forma a possibilitar a recordação da história por parte dos alunos. Através desta exploração, a mestranda remeteu ainda para o título da obra, solicitando que um dos alunos o redigisse no quadro, o que permitiu que, rapidamente, estes identificassem numa das palavras-“ovelhinha” - os dois casos de leitura explorados nos dias anteriores, nomeadamente o “lh” e o “nh”. Após este momento, foram dispostas no quadro, de forma aleatória e desordenada imagens alusivas aos vários momentos da história de forma que, os alunos identificassem os momentos da obra, ordenando-os e enumerando-os formando a sequência de acontecimentos correta. Assim, previamente foram selecionadas seis ilustrações do livro que remetessem para os seis momentos da história definidos anteriormente com a turma. Esta atividade foi realizada em grande grupo, sendo que os alunos que assim o quiseram, dirigiram-se ao quadro de forma a definirem a sequência correta de acontecimentos. Apesar de nem todos se dirigirem ao quadro, todos conseguiram participar, auxiliando os colegas, em momentos de diálogo nos quais expuseram as suas ideias e opiniões.

Concluída a atividade anterior, e sendo notório o conhecimento de todos relativamente à obra em questão, sucedeu-se o desenvolvimento de uma atividade que pretendia a realização do reconto da história, salientando que este tipo de atividades se evidenciava como uma das necessidades apresentadas pela turma. Para além disso, importa refletir sobre as potencialidades que as atividades de reconto de histórias apresentam no desenvolvimento da linguagem oral e da ampliação da estrutura interna da linguagem ao permitirem o diálogo, o conjunto de ideias e a expressão do pensamento ou seja, neste sentido recontar permite a "apropriação de matrizes de textos e de uma retórica particular, envolvendo estruturas discursivas lexicais específicas, como forma de alargar o conhecimento de formas discursivas distintas das dominadas (...) e de conduzir à adaptação do texto a outras situações de comunicação" (Zanotto, 2003; Costa et al., 2010, p.112).

Desta forma, e de maneira a aproveitar e beneficiar da organização da sala de aula, a atividade foi realizada em pequenos grupos de quatro elementos. Neste seguimento, foi distribuído um enunciado da atividade por cada grupo constituído por seis vinhetas, representativas da sequencialidade da história anteriormente ordenada. No interior de cada vinheta encontrava-se, para além da ilustração alusiva a cada parte da história, um espaço destinado à redação de frases sendo por isso, solicitado aos alunos que nesta atividade elaborassem uma frase para cada um dos momentos da obra. Durante o desenvolvimento desta atividade pedagógica, foi evidenciado o trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os grupos, na qual todos os elementos tiveram um papel ativo na construção e/ou escrita das frases. Neste sentido, foi visível, o debate, a negociação, o acordo e sobretudo a colaboração entre todos, demonstrando-se capazes de "trabalhar em equipa e usar diferentes [formas] para comunicar presencialmente" (Oliveira-Martins et al., 2017, p.25).

Após todas as vinhetas completas, os alunos procederam, então, à ilustração das imagens da obra tendo sido assim feito um apelo à criatividade e imaginação dos alunos, pelo facto de as ilustrações da obra serem todas a preto e branco. De facto, importa realçar a importância dos conceitos de criatividade e imaginação sendo estes comprovadamente desenvolvidos quando associados à Literatura Infanto-Juvenil visto que, esta por sua vez apresenta como funções o estímulo do pensamento livre, da criatividade, da imaginação e da curiosidade e por isso, do nível intelectual e artístico (Cervera, 1989).

Numa fase posterior, e de forma a ser possível fomentar o desenvolvimento das competências comunicativas orais reconhecendo que estas são fundamentais na formação futuros cidadãos ativos e competentes linguisticamente capazes de produzir discursos coerentes, claros e eficazes, cada grupo procedeu à apresentação do seu reconto à turma (Sá & Luna, 2016; Monteiro et al., 2013). Anteriormente à apresentação, cada grupo obteve o apoio das mestrandas de maneira a existir um tempo orientado de preparação para a apresentação. Estes momentos de apresentação

e partilha de produções entre turma demonstra-se riquíssimo na medida em que os alunos se sentem valorizados e escutados possibilitando ainda, a partilha de ideias, opiniões e comentários pelos colegas que assistem, com vista ao contributo e à melhoria. Ao longo do percurso desenvolvido, foram em diversos momentos proporcionadas atividades pedagógicas neste sentido, tendo em consideração que a escola deve ser um espaço que promova a livre expressão dos alunos de forma a garantir a comunicação, que permite e dá sentido social às aprendizagens desenvolvidas (Niza, 1998).

O desenvolvimento desta atividade possibilitou, concomitantemente, ir ao encontro de duas necessidades evidenciadas pela turma, o trabalho colaborativo e o reconto de histórias. Deste modo, é de realçar que a estratégia adotada, na qual primeiramente o reconto foi realizado em grande grupo, se demonstrou adequada e vantajosa para a turma em questão. Para além disto, a organização da atividade e do seu enunciado, previamente elaborado e refletido, permitiu por si só orientar a atividade o que se revelou na autonomia demonstrada pelos alunos durante a sua realização, não solicitando o auxílio das mestrandas, mostrando-se ativos e empenhados na sua concretização. Tendo em consideração que se trata de uma turma de 1.º ano de escolaridade, a mestranda procurou auxiliar os alunos sobretudo no âmbito da escrita de modo que estes representassem “por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” e, consequentemente, redigissem frases “legivelmente (e com) com correção (orto)gráfica” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp.7-8).

Não obstante, importa ainda remeter para a potencialidade da atividade pedagógica no âmbito da Educação Literária, que possibilitou não só o reconto de histórias, como também uma manifestação de “ideias, emoções e apreciações geradas” pelas obras literárias (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9). Assim, ao longo do desenvolvimento de atividades, alguns alunos sentiram-se encorajados a partilhar os momentos que gostaram mais e menos da obra, realçando várias vezes a importância e riqueza da mesma, que como referido pela turma contém a mensagem: “todos somos diferentes, mas todos somos iguais e especiais”. O tema da obra e a sensibilização demonstrada com carinho e respeito pelos alunos acerca da mesma revelou-se fulcral tendo em consideração a diversidade cultural evidenciada nesta turma em questão.

Posteriormente a esta atividade, e de forma a realçar e evidenciar a presença da articulação curricular ao longo de todas as UA, seguiu-se uma atividade relacionada com as obras do artista Bordallo Pinheiro em ligação com a resolução de problemas no domínio da Matemática. Assim, todos os problemas foram elaborados tendo em vista a sua contextualização e interligação com a obra literária e as obras do artista em exploração.

A terceira e última atividade a ser apresentada, denomina-se “O fantoche preferido da turma 1JUN1” inserida na UA 1,2,3: *Silêncio que o Teatro vai começar!* e integrada na semana de exploração do último estilo artístico explorado, o Teatro. É de salientar que na UA em questão as mestrandas tiveram em consideração o trabalho do património português, nomeadamente o teatro de Robertos de modo a aumentar o conhecimento e a sensibilizar os alunos para as tradições portuguesas no que concerne ao texto dramático, percecionando que esta sensibilização possibilita “a construção da consciência identitária, portanto, cidadã, atenta às diversidades regionais, bem como a manutenção da ativação das tradições locais” (Saballa, 2007, p.23). Neste sentido, anteriormente à realização da atividade pedagógica a ser descrita, os alunos tiveram oportunidade de visualizar um teatro de fantoches alusivo ao teatro de Robertos realizado pela diáde, bem como conhecerem e exploraram outros géneros e formas teatrais. Para além disso, durante esta UA os alunos conheceram através de uma videochamada via *Zoom* um ator de Teatro reforçando a pertinência de “envolver (...) a comunidade nos projetos a desenvolver” de modo a incrementar um clima facilitador de aprendizagens (DL n.º 241/2001, 2001, p. 5573. Assim, desde uma fase inicial da UA, os alunos demonstraram interesse e motivação na criação de fantoches, pelo que estes foram desenvolvidos nos dias anteriores a atividade pedagógica a ser apresentada de seguida.

Após a elaboração dos fantoches procedeu-se, então, ao desenvolvimento da atividade pedagógica em questão, que pretendia a exploração do conteúdo Organização e Tratamento de Dados através do Gráfico de Pontos no âmbito do domínio da Matemática. Importa salientar que a atividade pedagógica a ser alvo de reflexão foi planificada tendo em conta não só a articulação curricular e os conteúdos a abordar, como ainda a fomentação da partilha e divulgação dos conhecimentos e envolvimento do projeto de intervenção à restante comunidade educativa nas práticas. Deste modo, e através de um diálogo conduzido pela mestranda em grande grupo, toda a turma se demonstrou motivada, empenhada e entusiasmada com a possibilidade de partilhar os trabalhos elaborados. Após, em grande grupo, a turma decidir que queria apresentar os seus fantoches à turma 1Jun1, a mestranda foi colocando questões que permitiram orientar e incitar os alunos para aquele que seria o objetivo da atividade: a elaboração e exploração do gráfico de pontos. Assim, em resposta às questões colocadas pela mestranda, “Mas vamos só apresentar os fantoches? E os colegas só vão poder observá-los? Como é que sabemos se eles gostaram? E como podemos saber qual o fantoche que gostaram mais?”, os alunos referiram que a turma 1Jun1 poderia votar no seu fantoche preferido, remetendo para atividades realizadas anteriormente nas quais o voto foi utilizado como meio de escolha.

Seguidamente, foram eleitos, em grande grupo, cinco alunos para serem os representantes da turma na apresentação dos fantoches e recolha dos votos. Esta atividade pedagógica e à

semelhança da atividade realizada numa primeira fase do projeto, revela a intencionalidade em incentivar e envolver os alunos nos processos de negociação e de tomada de decisões de forma que estes, desenvolvam competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos, participativos e democráticos (Delval, 2012). Desta forma, estes alunos acompanhados de uma das mestrandas dirigiram-se à sala da turma 1Jun1, apresentaram os fantoches e solicitaram que cada um dos alunos votasse no seu fantoche preferido, assinalando-o num cartão de voto, previamente elaborado em díade. Assim que todos os alunos votaram, os cinco representantes regressaram à sala de aulas, procedendo-se à contagem dos votos, com a construção da tabela de frequências absolutas na qual a mestranda orientou as “crianças na organização de tabelas de contagem” de modo a compreenderem as vantagens de agrupamentos de cinco em cinco elementos (Direção-Geral da Educação, 2021, pp.32).

Depois de todos os votos contabilizados, os alunos referiram que se seguiria a construção do gráfico de barras, por ser este o procedimento atual, pelo que a mestranda afixou o gráfico de pontos incompleto no quadro e solicitou que os alunos, à vez, fossem colocando o número de pontos correspondentes ao número de votos de cada fantoche. Estando o gráfico de pontos completo (figura 8), os alunos rapidamente, e através da composição do mesmo, conseguiram chegar ao nome da tipologia do gráfico seguindo-se o momento da sua análise através de questões como, “Quantos alunos votaram?”, “Quantos alunos existem na turma 1JUN1?”, “Qual o fantoche com o maior número de votos?”, “Qual o fantoche com o menor número de votos?”, que possibilitaram explorar conceitos como maior, menor e igual e ainda, o conceito de diferença nomeadamente, entre o maior de votos e o menor número de votos.



Figura 10: Gráfico de Pontos

De facto, esta atividade permitiu não só que os alunos desenvolvessem competências no âmbito da Organização e Tratamento de Dados, percecionando que “um gráfico é a melhor maneira de compreender e resumir dados”, como também, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, no desenvolvimento de diálogo e respeito pelo outro e pela sua opinião, competências estas que têm

como referência os direitos humanos, nomeadamente “os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.33; Direção-Geral da Educação, 2018, p.6). Para além disto, a colaboração e participação de outra turma durante a atividade permitiu o trabalho colaborativo perspetivando a ideia da escola como uma cultura de colaboração, contradizendo a ideia do isolamento, na qual todos aprendem com todos, no desenvolvimento de “aprendizagens sociais” (Freitas & Freitas, 2002, citado em Pereira et al., 2017, p.107).

Tendo sido, e tal como referido, o Teatro o último meio artístico explorado, no qual durante a respetiva UA a turma, tal como referido, realizou uma atividade de elaboração de fantoches em articulação com outras áreas e domínios do saber, os alunos manifestaram a sua vontade em realizar uma peça de teatro. Deste modo, a díade, e tendo em consideração a opinião e interesse dos alunos, optou pela realização de um teatro de fantoches de forma a ir ao encontro da última fase da MTP, sendo esta a fase IV destinada à Divulgação e Avaliação (Vasconcelos et al., 2011).

De forma a desenvolver o teatro de fantoches, o par pedagógico optou por uma obra já conhecida pelos alunos tendo sido esta explorada numa das semanas anteriores nomeadamente na semana destinada à exploração da Música. A escolha da obra *Os Músicos de Bremen* (2001), da Editorial Estampa, tem como ponto de partida o gosto e entusiasmo revelado pela turma aquando da sua escuta, tendo sido esta também apresentada recorrendo ao formato de teatro de fantoches. Tratando-se de uma turma de 1.º ano, a díade optou por uma obra anteriormente explorada, mas nunca descurando a importância e relevância do interesse dos alunos que deve nortear a prática educativa. Após a escolha da obra, os alunos procederam, e tal como referido anteriormente, à elaboração dos fantoches, tendo sido atribuída uma personagem da história a cada grupo.

Neste seguimento, importa remeter para a construção dos fantoches, elaborados em pequenos grupos com recurso a materiais recicláveis e materiais não convencionais, previamente solicitados aos Encarregados de Educação (EE) que, prontamente, colaboraram com meias, botões, diferentes tipos de tecido, etc. Para além disto, a díade também disponibilizou alguns materiais de forma a possibilitar uma maior diversidade de materiais e, por isso, de escolha dos alunos para a sua elaboração. A colaboração e envolvimento dos EE durante esta atividade e ao longo do percurso na PES, corroboram com a ideia de que estes “são os primeiros educadores da criança” e que por isso, a escola e os pais devem estabelecer uma relação de partilha e de parceria, no sentido de “repartição de responsabilidades e na ideia de que a escola é uma comunidade educativa” que deve contar com a colaboração e empenho de todos (Galvão & Marques, 2018, pp.38-46).

Durante a realização dos fantoches, as mestrandas e a professora cooperante auxiliaram sempre que necessário os alunos que se demonstram empenhados e entusiasmados com o desenvolvimento da atividade e, posteriormente com o resultado obtido. A escolha dos materiais

a utilizar para a realização dos fantoches preconiza a ideia de que a escola e o docente assumem um papel preponderante na “formação dos jovens enquanto cidadãos de pleno direito, preparando-os para o exercício da cidadania ativa, responsável e esclarecida face às problemáticas da sociedade civil” revelando-se por isso, fundamental a consciencialização e sensibilização dos alunos para questões ambientais (Câmara et al., 2018, p.5). Nesta linha de pensamento, o par pedagógico optou pela utilização de materiais recicláveis e reutilizáveis indo ao encontro do “do modelo dos «5 R’s», que permite a redução de recursos e a reutilização de materiais” de forma a promover a Educação Ambiental e a Sustentabilidade em contexto educativo (Maia, 2020, p.42).

Posteriormente à construção dos fantoches (figura 11), e em negociação com a turma, os alunos foram organizados em grupos de seis elementos, distribuindo-se, por cada grupo, as seis personagens da história (burro, cão, gato, galo, ladrão e dono do burro). A realização e apresentação da peça teatral em pequenos grupos teve como sustento a participação e o papel ativo de todos os alunos bem como, a dificuldade encontrada em organizar a peça Teatral de modo a ser concretizada em grande grupo, pela falta de tempo de preparação e construção de um biombo de maior dimensão. É de salientar ainda que, a cada aluno, foram atribuídas pequenas falas do texto pelo que estas foram previamente impressas para que as pudessem treinar em casa com as suas famílias. Antes de se proceder à apresentação do teatro foram também realizados alguns ensaios em sala de aula, com cada um dos grupos, de forma a ser possível que as crianças treinassem a sua leitura.



Figura 11: Fantoches elaborados pelos alunos

De forma a divulgar o projeto e o Teatro a ser realizado, foi elaborado um cartaz pelas mestrandas, previamente afixado no contexto educativo em dois lugares estratégicos, no átrio da Educação Pré-Escolar e no átrio do 1.º CEB. O cartaz anunciava a apresentação de uma peça de teatro e continha a frase enigmática “Estejam atentos, porque a qualquer momento, o Teatro vai começar!” de modo a incitar a curiosidade da comunidade educativa.

A apresentação da peça de teatro “O músico de Bremen” (figura 12) foi realizado recorrendo a um biombo e esta foi apresentada a quatro grupos/turmas do contexto educativo tendo em

consideração que se trata de uma “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al.,2011, p.17). Assim sendo, cada grupo realizou a apresentação numa sala diferente, tendo sido envolvidas turmas/grupos desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º ano de escolaridade. Ao longo da apresentação do teatro de fantoches, as mestrandas mostraram-se sempre presentes, orientando os alunos nas suas falas e participando na peça realizando o papel de narrador. A escolha de uma das mestrandas como narrador da história teve por base a extensão de texto e a orientação dos alunos no seguimento da história, o que de facto se demonstrou vantajoso.



Figura 12: Registos da apresentação do Teatro de Fantoches

Inicialmente, a díade tinha pensado em realizar a apresentação do Teatro de Fantoches no polivalente da escola, convidando toda a comunidade educativa e as famílias, o que após diálogo com a professora cooperante não se tornou possível devido à falta de disponibilidade dos EE. Para além disso, não se tornou possível realizar uma só apresentação envolvendo a turma toda, devido ao número elevado de alunos da turma, bem como à pequena dimensão do biombo e das personagens construídas. Tendo em consideração a indisponibilidade presencial das famílias na divulgação do projeto, a díade filmou, com prévia autorização, a apresentação dos “Músicos de Bremen” de cada grupo de forma a, posteriormente, partilhar esses vídeos com as famílias.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, todas as atividades foram partilhadas com as famílias, utilizando como meio de partilha a plataforma *Padlet*, que permitiu de forma organizada partilhar registos das atividades realizadas em cada fase do projeto. Para além disso, nesta plataforma, foi disponibilizado o *Podcast* produzido pela turma, denominado “Os artistas (também somos nós)!” com episódios semanais que permitiam partilhar com as famílias as aprendizagens desenvolvidas relativas a cada estilo artístico explorado. A ferramenta digital *Podcast*, que por si só “apresenta diversas potencialidades e promove um conjunto de boas práticas”, possibilitou o desenvolvimento de diversas competências no âmbito da tríade oralidade leitura e escrita ao longo da sua utilização (Moura & Carvalho, 2006, p.2). Nesta linha de pensamento, a realização

semanal desta atividade que envolvia o reconto sendo estas uma das necessidades evidenciadas pela turma, revela o cuidado e preocupação no desenvolvimento de atividades pedagógicas que preconizassem aprendizagens no âmbito das competências comunicativas e por isso, ao nível da oralidade, tendo em consideração que o estímulo e desenvolvimento da linguagem oral, se revela um fator crucial para o sucesso e desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita, que ao contrário da linguagem oral não se revelam processos naturais (Freitas et al., 2007). Previamente à sua gravação, era e cumprindo com as três fases da escrita, planificado (com recurso ao reconto), textualizado e revisto um texto com a colaboração das mestrandas, que possibilitava aos alunos desenvolverem competências no âmbito da escrita, nomeadamente a competência compositiva referente à “forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Pereira, 2000; Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). Posteriormente à redação, o texto era dividido em frases, sendo estas distribuída pelos alunos, permitindo desenvolver o treinamento da leitura com a dicção e “articulação correta e prosódia adequada” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8). Intrinsecamente à realização de um *Podcast* estão também as potencialidades associadas ao uso das TIC em sala de aula que possibilitaram a utilização de “diferentes meios e aplicações que permitem a colaboração com públicos conhecidos” e a “colaboração com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital” de forma a “apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp.7-8). Neste sentido, as TIC assumiram-se como um “instrumento poderoso” que quando utilizadas como recurso didático possibilitaram dar “sentido à aprendizagem” estimulando a motivação, curiosidade e atenção, “elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional” dos alunos (Flores & Ramos, 2017, pp.202-203). Para além do mais, e através de todo o processo de gravação do *Podcast* denotou-se evidente “um diálogo com distintas áreas do conhecimento” evidenciado que este tipo de ferramenta digital de “gênero oral” promove e patenteia uma aprendizagem interdisciplinar (Aráujo et al., 2022).

Finalmente, é de salientar a importância e pertinência que o desenvolvimento do projeto revelou para a turma, possibilitando o desenvolvimento de competências e aprendizagens em articulação com todas as áreas curricular, num nível de transdisciplinaridade. Para além disso, foi notório e gratificante evidenciar o desenvolvimento de competências que inicialmente foram evidenciadas como necessidade como é o caso do trabalho colaborativo e o respeito pelo outro. De facto, esta foi uma das preocupações das mestrandas ao longo do percurso na PES, tendo planificado atividades pedagógicas no sentido de desenvolver nos alunos competências no âmbito da entreaajuda e da sensibilização pelo respeito ao próximo sabendo que este tipo de trabalho “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de

pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (Pato, 1995, citado em Pereira et al., 2017, p.107).

Para além das competências adquiridas, e ainda mais gratificante, foi poder presenciar e cooperar com alunos diariamente empenhados, envolvidos, motivados e felizes, com vontade de aprender sempre mais. Para além disso, o desenvolvimento de competências aconteceu não só por parte dos alunos, mas certamente por parte da mestrandia, que apesar das dificuldades, angústias e incertezas, procurou constantemente ir de encontro ao processo cíclico inerente à metodologia I-A de forma ser possível proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas, mantendo sempre presente o uso de metodologias ativas que colocam no centro o desenvolvimento holístico da criança.

METARREFLEXÃO

Aproximando-se o fim desta etapa de formação inicial que possibilitou o desenvolvimento de várias competências a nível social, profissional, teórico e pedagógico, importa remeter para uma reflexão retrospectiva de todo o percurso desenvolvido e vivenciado nos dois níveis educativos nomeadamente, na EPE e no 1.º CEB. Deste modo e apesar de este ter sido um percurso demarcado pelos constantes desafios, dificuldades e angústias que requereram muito esforço, dedicação e perseverança por parte da mestranda, este foi sobretudo um caminho repleto de aprendizagens e evolução pessoal e profissional. A constante tentativa de interligação entre a teoria e a prática, da investigação, da reflexão, da utilização de metodologias ativas e de recursos didáticos e estratégias de aprendizagem adequadas de forma a promover aprendizagens contextualizadas e sustentadas revelaram-se um contínuo ao longo de todo este percurso. Neste sentido, e voltando a atenção, desta vez numa perspetiva reflexiva e crítica, para os objetivos definidos para a PES, acredita-se que estes foram cumpridos.

Salientando a ideia que é através da colaboração e da cooperação que o docente pode ensinar mais e melhor, importa evidenciar a notória relevância e presença do trabalho colaborativo e cooperativo ao longo deste percurso (Roldão, 2007). Desta forma, este foi desenvolvido procurando envolver todos os intervenientes do processo educativo nomeadamente, a díade, as professoras cooperante e supervisoras institucionais, as auxiliares de ação educativa, a comunidade escolar, as famílias e as crianças, com vista ao desenvolvimento dos saberes pessoais e profissionais. É de realçar a riqueza deste tipo de trabalho, que se caracterizou pela partilha de ideias, opiniões, incertezas, dúvidas e reflexões que, conseqüentemente, potenciaram o crescimento pessoal, social e profissional (Fullan & Hargreaves, 2001). Seguindo esta linha de pensamento, e creditando as potencialidades da colaboração e cooperação em contexto educativo, revelou-se evidente ao longo de todo o percurso desenvolvido, a promoção de práticas pedagógicas assentes numa cultura de colaboração com vista à formação de “cidadãos participativos” repletos de competências consideradas “necessárias à participação dos indivíduos na sociedade” (Pereira et al., 2017, p.106).

O desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e indagadora só se denotou possível através da metodologia de investigação adotada. A metodologia de I-A, que orientou e direcionou toda a prática educativa, permitiu através das suas quatro fases (observação-planificação- ação-reflexão) a adoção e desenvolvimento de um olhar crítico, observador e atento que possibilitaram, por sua vez a planificação de atividades inclusivas, inovadoras e significativas, sustentadas no respeito das necessidades, interesses, preferências, conhecimentos prévios e ritmo individual de cada criança/aluno. A utilização desta metodologia permitiu ainda, compreender a importância

da presença constante da investigação na vida profissional docente, perspetivando este como um indivíduo em constante aprendizagem no sentido de “planear, actuar, observar e refletir” com o objetivo “de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996 citado em Coutinho et al., 2009, p.363).

O carácter deste mestrado, que habilita para um perfil duplo de docência, possibilitou ainda que fossem vivenciadas inúmeras experiências no decorrer do percurso em cada um dos níveis educativos. Por sua vez, e através destas experiências, foi possível visualizar as suas potencialidades no âmbito das transições educativas, que potenciam por si só, um olhar sequencial e crítico acerca de ambas as etapas educativas considerando que a transição educativa revela ser uma “etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro et al., 2018, p.324). Nesta ótica, através das aprendizagens proporcionadas ao longo deste percurso, foi possível denotar que o docente de perfil duplo, detentor de um conhecimento teórico e legal no âmbito dos dois níveis educativos, é capaz de “promover projetos de articulação de saber transversais aos dois níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes a família, o contexto e a escola” (Ribeiro et al., 2018, p. 331). Assim, o perfil duplo fomenta a promoção de um percurso educativo conciso, gradativo e contextualizado refletindo-se, consequentemente, em transições educativas suaves e positivas.

Reconhecendo que é através da prática e da experimentação que se consegue perceber aquela que é a essência da prática docente, este revelou-se sem dúvida um percurso desafiante, marcado por constantes adversidades, dificuldades, medos, inquietudes, superações, alegrias e conquistas. Percurso este repleto, também, de momentos de observação, de registo, de planificação, de reflexão, de avaliação e sobretudo de resiliência e persistência, visando sempre a promoção e desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentadas e significativas para o desenvolvimento daquele que é o principal sujeito da ação educativa, a criança.

A experiência vivenciada ao longo da PES revelou-se, sobretudo, um processo de transformação, caracterizado pelo constante autoquestionamento e reconstrução do “sentido dessa mesma experiência” (Vieira, 2011, p.9). Desta forma, a mestranda foi constantemente desafiada a experimentar, inovar e sobretudo reinventar, o que culminou em novas aprendizagens e conhecimentos fundamentais para a construção profissional e para os novos desafios que se avizinham. Assim, são estes conhecimentos, aprendizagens e experiências que a mestranda leva para a vida profissional futura, acreditando que esta será marcada pela paixão, dedicação, desafio, criatividade, encorajamento, mediação e promoção de conhecimentos e aprendizagens creditando sempre a criança como um sujeito com papel ativo, que aprende e que ensina.

Por fim, e estando a findar este que se revelou um processo de construção formativo e pessoal, é de salientar o sentimento de gratidão e satisfação por todo o percurso desenvolvido, culminando numa experiência repleta de aprendizagens. Neste ponto de vista, demonstrou-se notório e gradativo não só o crescimento profissional ao longo do percurso, como também o crescimento e evolução pessoal que o percurso possibilitou, resultando numa mestrandia mais paciente, resiliente, dinâmica e sobretudo, apaixonada pelas crianças e pela profissão que escolheu. Por outro lado, é possível reconhecer que este é ainda o primeiro passo para o início da construção da identidade profissional e do longo e permanente processo formativo, presente ao longo de toda a vida docente (Flores & Simão, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcântara, E. (2020). *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias e Técnicas*. Editora FERP.
- Amante, L. (2007). *As TIC na educação em Portugal: Concepções e Práticas Infância, escola e novas tecnologias*. Porto Editora.
- Araújo, J., Costa, I., Hipolito, T. & Silva, A. (2022). O podcast como ferramenta metodológica para uma prática interdisciplinar. *Ceará Científico*, 1 (1), 142-150. <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/660/235>
- Ausubel, D. (1980). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In M. Moreira (Ed.), *Teorias de Aprendizagem* (pp. 151-165). Editora Pedagógica e Universária LTDA.
- Barbeiro, F., Pereira, A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas. *Investigar em Educação*, II^a Série, 4, 127-140. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17517/1/Inf%C3%A2ncia%20e%20espa%C3%A7os%20exteriores.pdf>
- Bernini, D. (2017). Uso das TIC como ferramenta na prática com Metodologias Ativas. In Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., Andrade, I., Portal, L., Chaga, M., Arruda, M., Ribeiro, O., & Dias, S., *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas* (pp. 102-115). Contexto digital. [https://www.researchgate.net/publication/322926134 PRATICAS INOVADORAS EM METODOLOGIAS ATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/322926134_PRATICAS_INOVADORAS_EM_METODOLOGIAS_ATIVAS)
- Bidarra, M., & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Brito, A. (2009). Caça ao Tesouro: Uma aprendizagem pela descoberta. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, 9-11 de setembro (pp.5535-5544). Universidade do Minho.
- Brown, S.A. (2006). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 37-58). Campo das Letras.
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1), 97-118. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32928/1/25652746.pdf>

- Camara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M. & Castro, S. (2018). *Referencial da Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*, (5), 21-33, https://issuu.com/belmirorego/docs/livro_olhares_sobre_a_educacao.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cascalho, J., Melo, T. & Teixeira, R. (2013). Estabelecer conexões com outras áreas e domínios do currículo: Uma forma de cativar as crianças para a aprendizagem da Matemática. *Educação e Matemática*, 124, 12-18. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2390>
- Castro, L. (2022). El legado de Lawrence StenHouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreia Diálogos*, 7 (1), pp. 3-20.
- Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Clérigo, B., Alves, R., Piscallo, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para uma prática inclusiva. *Revista da UI_ IPSantarém*, 5 (1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação – acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 445-47. Universidade do Minho: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%ca7%ca3o_Ac%ca7%ca3o_Metodologias.PDF
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In N. Fernández, F. Pérez & A. Fernández (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 37-46, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Edição). Porto Editora.

- Fernandes, D. (2020). *CrITÉrios de AvaliaÇão*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. https://www.researchgate.net/publication/339956041_Criterios_de_Avaliacao
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Edições Pedago.
- Flores, P. & Ramos, A. (2017). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. InED- Centro de Investigação e Inovação em Educação.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Orgs.), *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação* (1  ed., pp.3-25). Penso.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.  ed., pp. 9-24). Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freschi, M. & Ramos M. (2009). Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e senso científico. *Revista eletr nica de Ense anza de las Ciencias*, 8 (1), 156-170. https://www.researchgate.net/publication/28319862_Unidade_de_Aprendizagem_um_processo_em_construcao_que_posibilita_o_transito_entre_senso_comum_e_conhecimento_cientifico
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Galvão, J. & Marques, R. (2018). Como envolver os pais nas práticas educativas na Educação Pr -Escolar e ensino do 1.  Ciclo do Ensino Básico?. *Revista da UIIPS- Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santar m*, VI, 1, pp.37-46. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v6.i1.16108>
- Garcia, D. & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado em la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 71, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227175>
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 50 (1-3), 27-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>

- Gomes, M., Rodrigues, R., Santos, P., Rato, V., & Martins, F., (2022). Organização e Tratamento de Dados e a Promoção de Literacia Estatística no 1.ºCEB. *Revista APEduc Journal*, 3 (1), 63-80. <https://apeducrevista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/230/114>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. In C. Fernández; B. García; M. Miranda; H. Delgado (Ed.), *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 98-110). Editorial DYKINSON.
- Gudín de la Lama, E. & Moscos, M. F. (2015). Enseñanza-aprendizaje del espacio en el aula de infantil. In E. Gudín de la Lama (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación Infantil* (pp. 87-104). Unir.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- IFLA. (2016). *Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares*. Conselho Executivo da International Association of School Librarianship.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (5ª edição). Editorial GRAÓ
- Leite, C. (2012). A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.097>
- Libâneo, J. (2013). *Didática*. (2.ª edição). Cortez Editora.
- Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., Andrade, I., Portal, L., Chaga, M., Arruda, M., Ribeiro, O., & Dias, S. (2018). *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas*. Coleção Coccinelle. Contexto digital. https://www.researchgate.net/publication/322926134_PRATICAS_INOVADORAS_EM_METODOLOGIAS_ATIVAS
- Maia, E., (2020). *Desafio zero- Guia prático de redução de desperdício, dentro e fora de casa*. Manuscrito.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. (pp. 5346-5369). Porto: CIIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Monteiro, C., Viana, F, Moreira, E., Bastos, A. (2013). A avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa da Educação*, 26 (2), 111-138. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248/2622>
- Morán, J. (2018). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*, 39 (12), 10-13. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Moura, A., & Carvalho, A. (2006). Podcast: para uma aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In L. P. Alonso, et al. (eds), *8th Internacional Symposium on Computer in Education*. Universidad de León, León, 2, 379-386. <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/480/Podcast.LusoGalaico.2006.pdf?sequence=2>
- Müller, L. (2002). A Interação professor-aluno no processo educativo. *Integração- Ensino-Pesquisa- Extensão*, VIII (31), pp. 276-280. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12959398/a-interacao-professor-aluno-no-processo-educativo>
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11 (1), 77-98. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 49, 181-199. 21232_1681-5653_181-199.pdf (ul.pt)
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *A Escola Vista pelas Crianças* (1.ª ed., pp. 13-29). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp.25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 61-108). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Coleção Infância., pp. 9-18. Porto Editora.
- Palhares, P., & Mamede, E. (2002). Os padrões na matemática do pré-escolar. *Revista Educare-Educere*, 10 (1), 107-123.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4268/3/Wpag107_123.pdf
- Palhares, S. (2018). A educação artística no presente e no futuro. *Revista Saber & Educar*, 24, 1-11.
https://www.researchgate.net/publication/329500619_A_Educacao_Artistica_no_Presente_e_no_Futuro_Arts_Education_present_and_future
- Pereira, B., Cardoso, A. & Rocha, J. (2017). Avaliação das competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Extr., 6, 106-110.
<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5038/1/Av.Comp.Coop. Rev.Est.Inv.Psic.YE d.Corunha.pdf>
- Pereira, C. & Balça, A. (2018). Educação Literária na escola: A importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *EDUC. ANÁL*, 3 (1), 113-132.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26411/1/Pereira%26Bal%C3%A7a_2018.pdf
- Pereira, M. (2000). *Escrever em Português: didáticas e práticas*. ASA.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma do fracasso*. Artmed.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ponte, J. P. (1984). *Function reasoning and the interpretation of cartesian graphs*. (PhD Thesis, University of Georgia). APM.
- Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários- Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, C. (2007). *Diários Colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos*. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida, L. (Eds.), Livro de Actas do Congresso Internacional Galelo-Português de Psicopedagogia. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación* (3115-3127). Universidade da Corunã.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, Bragança, 4-5 maio 2018 (pp.324-333). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.

- Rodrigues, E. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulfl063639_TM.pdf
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Romero, C. (2017). *Educación para la justicia social en una escuela libre y democrática*. Children European Association Conference, Belgium. https://www.researchgate.net/publication/317544916_Educacion_para_la_Justicia_Social_e_n_una_Escuela_Libre_y_Democratica
- Sá, C. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.
- Saballa, A. (2007). Educação Patrimonial: “Lugares de Memória”. *Revista MOUSEION*, 1 (6), 23-25. https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Lugares%20de%20Memoria%20SABALLA_V.pdf
- Serrazina, L. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo*. Texto Editores.
- Silva, C. (2004). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%A7%C3%A3o_Anci_a_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. In *Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa (EIELP)*, Coimbra, 30junho-1 julho 2008 (pp.111- 118). EXEDRA: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4, 11 (5-8), 162-187. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3300>
- Todd, Ross. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. Rede Bibliotecas Escolares. https://www.rbe.mec.pt/np4/file/672/01_bibliotecarbe.pdf

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Viana, I., Costa, A., Serrano, A., Silva, A., Sampaio, B., Silva, C., Candeias, I., Sousa, J., Morgado, J., Palhares, L., Gomes, M., Magalhães, M., Correia, N., Pinheiro, R., Vilaça, T. & Timmerman, V. (Eds). (2018). *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA*, 2, 9-25. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5038/1/Av.Comp.Coop.Rev.Est.Inv.Psic.YE.d.Corunha.pdf>
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge.
- Zabalza, M. (2001a). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ª edição). Edições ASA.
- Zanotto, M., (2003). Recontar Histórias- Atividade importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do professor*, 74, 5-9. <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>.
- Zorzal, G. (2014) Democracia representativa e democracia participativa: limites e complementaridade. *Anais da Semana de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo*, 1, 11, p.1-21. <https://periodicos.ufes.br/scsufes/article/view/8567>

NORMATIVOS LEGAIS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação 11/04/2011. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf>

Decreto-Lei n.º 17/2016, do Ministério da Educação (2016). Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 65, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001, do Ministério da Educação e da Ciência (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Diário da República n.º 201, 1.ª Série A de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério da Educação (2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 46/86, de Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de Ministério da Educação (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação de aprendizagens. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de Ministério da Educação e da Ciência (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 6/07/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho normativo n.º 6/2018 do Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018). Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos. Diário da

República n.º 72, 2.ª Série de 12/04/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805>

Despacho-Normativo n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017).

Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128, 2.ª Série de 05/07/2017.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho-Normativo n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018).

Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República n.º 138, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19/07/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho-Normativo n.º 7414/2020 do Gabinete do Secretário Adjunto e da Educação (2020).

Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Diário da República n.º 143, 2.ª Série de 24/07/2020. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/cidadania e desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística- Artes Visuais*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/1 c artes visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/1%20c%20artes%20visuais.pdf)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Música*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/1 c musica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/1%20c%20musica.pdf)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística- Expressão Dramática/Teatro*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/1 c teatro.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/1%20c%20teatro.pdf)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, 1.º ano*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/1 estudo do meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/1%20c%20estudo%20do%20meio.pdf)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico –Português, 1.º ano*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/a e 1.o ano 1o ciclo eb portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/1%20c%20e%201o%20ano%201o%20ciclo%20eb%20portugues.pdf)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias da Informação e Comunicação*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/o_c_1_tic_1.pdf

DGE (2021). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico –Matemática, 1.º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/a_e_mat_1.o_ano.pdf

Diário de Formação, 2022/2023

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf> Série de 14/10/1986.

Lei n.º 5/97, da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º 34, 1.ª Série I-A de 10/02/1997. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

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

Ministério da Educação (2020). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D*. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-04/Orienta%C3%A7%C3%B5es_para_o_trabalho_das_Equipas_Multidisciplinares_de_Apoio_%C3%A0Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_na_modalidade_E@D.pdf

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

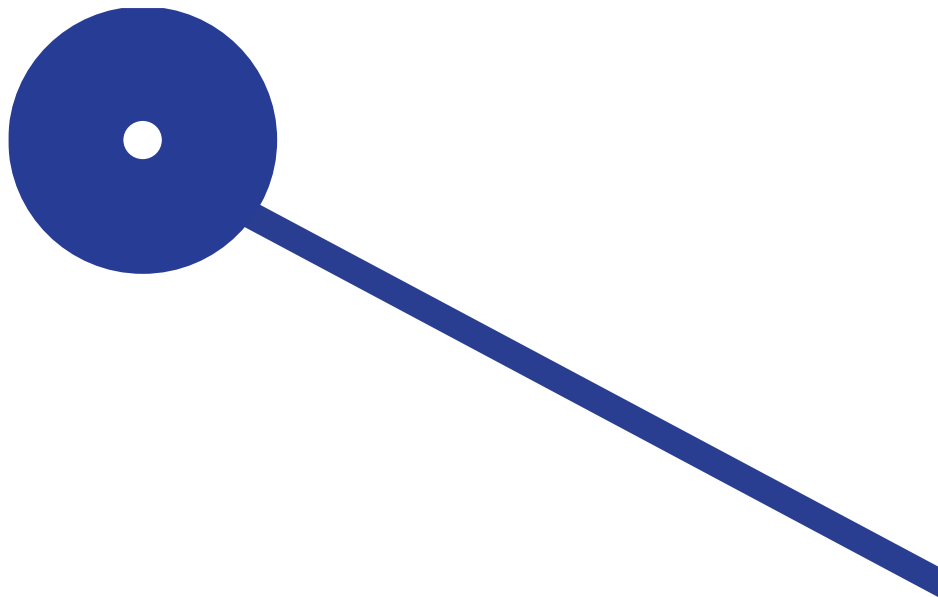
PEAE. (2021-2025). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas*.

Projeto Curricular de Turma (2022/2023).

Ribeiro, D. (2022/2023). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf



M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Cristiana Daniela dos Santos Mendes