

**M**

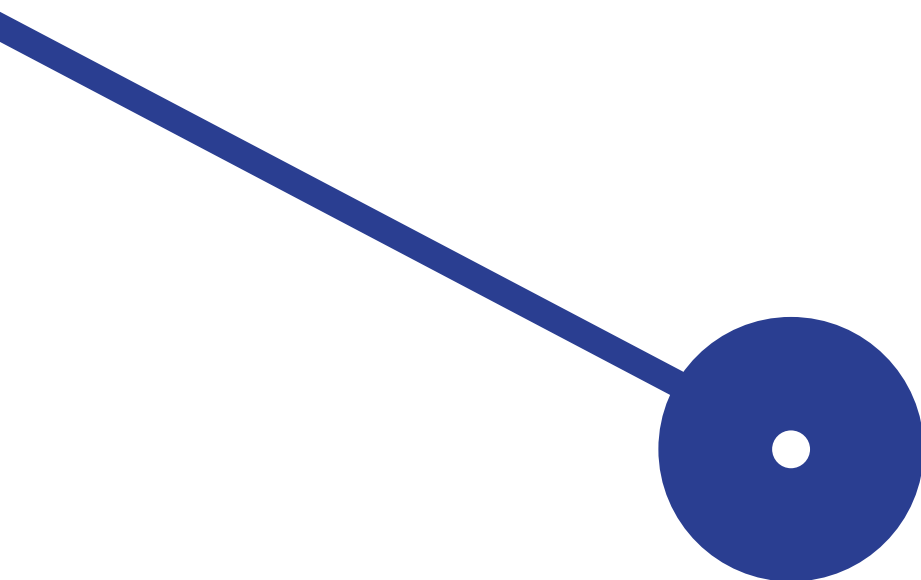
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Catarina Maria Capela Novais Pinho

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Maria Capela Novais Pinho

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Porto, julho de 2021

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”*

Saint-Exupéry

## AGRADECIMENTOS

É agora, ao sentir o fim deste processo iniciado há cinco anos, que penso como passou tão rapidamente e em todas as pessoas que dele fizeram parte. Todas elas tornaram este percurso possível e menos complicado, dando sempre a força e o apoio que precisei.

Aos meus pais, por serem o apoio de todas as horas, mesmo sem falar, era a presença deles que me tranquilizava e que reforçava que tudo se faz, nada é impossível. Obrigada por esta oportunidade, obrigada pelo amor, pela preocupação e pelo incentivo nos momentos mais difíceis ao longo destes cinco anos.

À minha Beatriz, que faz questão de me mostrar a simplicidade das coisas e desperta em mim o lado criativo, conceitos preciosos na vida.

Aos amigos, que me deram energia para continuar e manter o foco. À Mariana e à Joana, já andamos por aqui há uns anos, e é sempre convosco que me esqueço do que é desnecessário e vejo que é numa gargalhada e nas coisas simples que está a felicidade. À Anita e à Té, companheiras desta jornada, obrigada pela partilha de conhecimentos e por tantos momentos de discussão construtivos. À Inês, o meu par pedagógico, obrigada por este ano de partilha de conhecimentos e de vivências. À Joana e à Ângela, apesar de distantes nestes últimos anos, sempre presentes e fundamentais em grande parte deste percurso.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto envolvidos neste processo de formação, especialmente às Professoras Supervisoras Margarida Marta e Paula Flores, que sempre me apoiaram nesta jornada, obrigada pela partilha, pela disponibilidade e pelos ensinamentos. Aos profissionais com quem trabalhei e aprendi nos diferentes contextos, por toda a disponibilidade, colaboração, partilha e apoio que demonstraram desde o primeiro momento.

Um obrigada especial às crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar e acompanhar durante a PES. Foram estes momentos que validaram a intenção de ser educadora e professora, na eterna partilha de conhecimentos e de vivências que ficam gravadas na memória.

Obrigada a todos!

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento resulta do percurso de formação inicial nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que permite à futura docente a construção e habilitação de um perfil duplo, e, deste modo, a construção de conhecimentos acerca da especificidade de cada um dos níveis educativos e das dimensões que os unem.

Desta forma, os conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e investigativos foram mobilizados, articulando referentes teóricos e práticos, permitindo a realização de práticas fundamentadas e de reflexões críticas acerca das mesmas, e consecutivamente, a construção de saberes intrínsecas à docência. É ainda abordado o processo de colaboração entre o par pedagógico e entre as mestrandas, os orientadores cooperantes e as supervisoras institucionais, e a Metodologia Investigação-Ação, que permitiram a construção de futuras docentes observadoras, questionadoras e reflexivas sobre as suas práticas. Desta forma, foi possível o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras e motivadoras, sustentadas na observação sistemática, e que procuravam ir ao encontro das necessidades, interesses, capacidades e níveis de desenvolvimento das crianças em contexto.

Foi então possível a construção de uma Identidade Profissional Docente, ainda que numa fase inicial, em contextos diversos e reais, o que permite que a futura docente seja um ser ativo na comunidade do seu contexto educativo.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada.; Reflexão; Criança; Colaboração.

## **ABSTRACT**

This report is part of the curricular unit Supervised Educational Practice, included in the syllabus of the Master of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. This document is the result of the initial training course in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, which allows the future teacher to build and enable a double profile, and thus the construction of knowledge about the specificity of each of the educational levels and the dimensions that unite them.

In this way, scientific, pedagogical, didactic and investigative knowledge were mobilized, articulating theoretical and practical references, allowing the realization of well-founded practices and critical reflections about them, and consecutively, the construction of knowledge intrinsic to teaching. The collaboration process between the pedagogical pair and between the master's students, the cooperating advisors and the institutional supervisors, and the Research-Action Methodology, which allowed the construction of future observer, questioning and reflective professors about their practices, is also addressed. In this way, it was possible to carry out innovative and motivating pedagogical practices, supported by systematic observation, and which sought to meet the needs, interests, abilities and levels of development of children in the context.

It was then possible to build a Professional Teaching Identity, at an early stage, in different and real contexts, which allows the future teacher to be an active being in the community of her educational context.

**Keywords:** Reflection; Child; Collaboration; Supervised Educational Practice.

# ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE APÊNDICES

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO .....	3
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE .....	14
1.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE .....	23
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	32
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	42
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	46
3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	47
3.2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	57
METARREFLEXÃO .....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** - Diagrama de conceitos presentes nos Modelos Curriculares, de acordo com o observado na PES. (Adaptado de Costa 2001; Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2013)

**Figura 2** - Articulação entre PASEO e AE (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.9)

**Figura 3** - Modalidades da avaliação (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril)

**Figura 4** - Espiral Interativa de Investigação- Ação (Stringer, 1996, p.17)

**Figura 5** - Modelos do corpo humano expostos numa das paredes da sala

**Figura 6** - Momento de impressão do pé pintado na folha

**Figura 7** - Exemplos de textos escritos sobre o passado

**Figura 8** - Exemplos de fotografias alteradas na aplicação

**Figura 9** - História projetada no quadro em tempo real

## **LISTA DE ACRÓNIMOS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **LISTA DE SIGLAS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DL – Decreto-Lei

IA – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP – Metodologia Trabalho de Projeto

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e tem como objetivo descrever, fundamentar e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso formativo da futura docente que se desenvolveu ao longo dos dois contextos. O propósito da PES foca-se na mobilização de conhecimentos saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa, na construção do docente como um profissional reflexivo e investigativo, a problematização das exigências da prática profissional, e a capacidade de planificar e avaliar as ações pedagógicas, construindo aprendizagens ao longo da vida (Ribeiro, 2020).

Neste sentido, é necessário referir que não só a prática em contexto, mas também os seminários, as Orientações Tutoriais, e os *feedbacks* das supervisoras institucionais, foram elementos cruciais para o desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo o desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional e, assim, a criação de um quadro conceptual que possibilita a construção de uma identidade profissional

Assim, este relatório consiste numa conclusão de um ciclo de estudos que de acordo com o Decreto-Lei (DL) n. 979/2014, de 14 de maio habilita para a docência na EPE e no 1.º CEB. Este perfil duplo de docência habilita o docente de atitudes críticas que tomam maior atenção à transição entre os dois níveis de educação.

Por conseguinte este documento está organizado em três capítulos que se subdividem particularizando os dois contextos da PES, ao longo dos quais é feita uma reflexão acerca das práticas e das vivências ao longo da PES.

O primeiro capítulo aborda a fundamentação e a análise crítica do quadro conceptual teórico e legal, que foram a base para as ações desenvolvidas em contexto. Deste modo, é feita uma análise geral dos paradigmas da educação

ao longo dos tempos, seguidamente são explorados o perfil e a prática docente relativos à primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar e à primeira etapa da educação básica no processo educativo, que serão apresentadas pela ordem respetiva.

No segundo capítulo é realizada a caracterização dos contextos dos ambientes educativos, especificamente a caracterização dos grupos de crianças, a organização dos espaços, do tempo e dos materiais e, ainda, das interações entre os diversos elementos do ambiente educativo. Neste capítulo, é, ainda, desenvolvida a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), sendo esta um ponto fundamental na formação de docentes investigadores e cujas linhas orientadoras sustentam as ações desenvolvidas ao longo da PES.

O terceiro capítulo é constituído pela apresentação, fundamentação e reflexão das práticas desenvolvidas ao longo da PES, mobilizando e tornando evidente a articulação entre a teoria e a prática, e também a caracterização dos contextos. Deste modo, foi possível desenvolver práticas educativas contextualizadas e significativas, que contribuíram para o desenvolvimento das crianças, enquanto potenciavam o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Finalmente, a metarreflexão pretende demonstrar a construção dos conhecimentos através de uma reflexão retrospectiva sobre as práticas e o percurso formativo experienciado no processo de formação inicial docente.

# **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”

(Jena Piaget)

O processo de aprendizagem possui dois elementos-chave, a criança e o docente, ao longo dos anos a relação entre estes elementos foi evoluindo, assim como as metodologias de ensino-aprendizagem. É, então, importante refletir sobre esta evolução e os paradigmas a ela associados. Neste sentido, o presente capítulo aborda o progresso da educação, assim como o quadro teórico e legal que tem sustentado a ação educativa desenvolvida ao longo da Prática Educativa Supervisionada, estando dividido em três subcapítulos, o primeiro referente aos paradigmas gerais da educação e os dois últimos focados nos perfis e práticas docentes da Educação Pré-escolar e da educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

## **1.1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO**

A educação, de acordo com o 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é um direito fundamental de todos, para além disso, deve ser gratuita e ter como objetivo a expansão da personalidade humana, favorecendo valores como a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais ou religiosos. Cabe aos pais, ou encarregados de educação, a escolha da educação dada às crianças a seu cargo. A importância da educação é ainda reforçada na Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), onde o ensino primário é tornado obrigatório e gratuito para todos e são assegurados os níveis de ensino seguintes, encorajando a continuidade dos estudos através da igualdade de oportunidades, independentemente do contexto de cada criança, isto é, etnias, condições sociais, género, entre outros.

O mesmo documento indica ainda que a educação tem como objetivos promover o desenvolvimento da personalidade da criança e das capacidades mentais e físicas, preparando-a para ser um adulto respeitador dos direitos humanos, que valoriza a sua cultura, assim como as outras, e ativo numa sociedade livre. Apesar de todos estes documentos defenderem a educação como um direito indispensável ao desenvolvimento de uma sociedade justa, nem sempre houve um acesso igualitário.

Em Portugal, foi com a Reforma Pombalina do Ensino, em 1772, que surgiram os primeiros ideais acerca da educação primária, esta reforma guiou-se pelo liberalismo, esta ideologia defendia a necessidade do ensino elementar para a regeneração do povo. Os primeiros anos do século XIX foram um período em que não houve evolução neste campo, fruto das Invasões Francesas, apesar disto nos anos seguintes foram criadas algumas soluções pedagógicas como a criação do Ministério de Instrução Pública, em 1870, e a lei da descentralização escolar em 1878, assim como a criação de algumas escolas com o intuito de melhorar a educação do povo. A proclamação da República, em 1910, tinha como objetivo mudar a mentalidade do povo através da educação e da instrução pública, a atenção dos republicanos recaiu em problemas como o analfabetismo, o número parco de escolas primárias e a fraca preparação científico-pedagógica dos professores, assim como a sua mísera situação económica. Deste modo, em março de 1911, é lançado um Decreto, neste documento são definidas as bases gerais da organização do ensino, assim seria criado o ensino infantil - equivalente ao pré-primário - e o ensino primário, este último seria dividido em três níveis – elementar, complementar e superior - sendo que apenas o elementar, que tinha a duração de três anos, era obrigatório para todas as crianças, de ambos os géneros, dos 7 aos 14 anos de idade, com exceção de crianças que vivessem a mais de 2 km das escolas. Em 1923 é proposta uma Lei de Bases para a “Reorganização da Educação Nacional”, baseada nas opiniões de professores, que pretendia alargar a obrigatoriedade da escola dos 6 aos 12 anos e alertava para as relações entre a escola e o contexto social onde esta funcionava. Apesar das boas intenções, esta proposta

acaba por ser inviabilizado pela instabilidade política e pelas dificuldades económicas. Mais tarde, em 1926, com a instauração do regime militar, o Estado Novo desvaloriza a escola e a profissão docente, assim como a formação de professores. A escola e todos os agentes educativos passaram a ser controlados pelo regime, que se regia por valores nacionalistas, católicos e rurais e dado que para Salazar a escola era “a sagrada oficina das almas”, onde o carácter das futuras gerações era moldado e o professor era o “apostolo da verdadeira escola portuguesa” (Mónica, 1978, citado por Martins, 2004). O corte que a escola pública sofreu durante o salazarismo, fez com que esta se tornasse um meio de propagação da doutrina social e ideológica de Salazar. Além disso, este regime defendia que “a cultura suficiente a fornecer às crianças (rurais) era saber ler, escrever e contar, não se justificando haver grandes preocupações com a preparação científico-pedagógica dos professores primários” (Martins, 2004, p.29), o que levou à criação de postos de ensino com regentes escolares, que eram pessoas que tivessem idoneidade moral e intelectual. Todas estas alterações levaram ao retrocesso do processo escolar nas escolas públicas. No início do século 60, foi proposta a extensão da escolaridade obrigatória, pela falta de mão-de-obra qualificada e pela necessidade do desenvolvimento económico, em 1964 são criadas seis classes obrigatórias do ensino primário divididos em dois ciclos, quatro anos de ensino elementar e dois de ensino complementar, estas criações levaram a um avanço no sentido da educação básica ao alcance de todos, tendo sido notada uma maior afluência de inscrições naquele ano letivo. Neste mesmo ano, surge a Telescola, uma ferramenta equivalente ao ciclo preparatório do ensino técnico, destinada a populações suburbanas. A reforma de Veiga Simão, em 1973, teve como objetivo tornar os primeiros oito anos de ensino obrigatórios, sendo que os primeiros quatro anos eram ministrados em escolas primárias e os quatro restantes em escolas preparatórias ou pela Telescola, esta reforma teve um curto tempo de atuação, devido à revolução de 25 de abril de 1974 (Martins, 2004).

Foi a partir da Revolução dos Cravos, como é popularmente conhecida, que o ensino, tal como outras áreas da sociedade, se democratizou. Esta

democratização de direitos e de liberdades ficou assente na Constituição da República Portuguesa de 1976. É o 73º artigo que indica que todos têm direito à educação e que cabe ao estado promover a “democratização da educação e as demais condições para que a educação (...) contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância” (Constituição da República Portuguesa, 1976, artigo 73º) de forma que a sociedade progrida social e democraticamente. É este sentido que, a 14 de outubro de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), tornando possível uma reforma ampla do sistema educativo, estabelecendo um referencial normativo das políticas educativas que têm como objetivo o desenvolvimento da educação e do sistema educativo (Pacheco & Sousa, 2016). A LBSE institui o acesso igualitário à educação, incluindo a educação pré-escolar destinada a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, a educação escolar que engloba o ensino básico, secundário, superior e a educação extraescolar que tem como objetivo “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 26.º, ponto 1). Em 1989, são definidos planos curriculares para os ensinos básico e secundário, estes têm como objetivo “a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto) e pretendem intervir nos processos de ensino-aprendizagem e na flexibilidade e diferenciação pedagógica. Estes planos, constituídos por um equilíbrio entre as disciplinas estruturantes e as áreas de formação pessoal e social, pela interdisciplinaridade e pelo trabalho de projeto, serviram de base para a configuração curricular até à primeira década do século XXI. Na sequência do que havia sido definido na LBSE, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), estabelece a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, que em cooperação com a ação educativa da família deve potenciar o desenvolvimento

e a formação da criança para que esta possa ser um membro autónomo, livre, solidário e pertencente a uma sociedade (Comissão Europeia, 2021). No que concerne à educação pré-escolar, o estado criou um conjunto de orientações gerais no que concerne aos aspetos pedagógico e técnico, neste sentido, em 1997, surgem as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que são reestruturadas em 2016 e serão abordadas no subcapítulo seguinte.

No início do século XXI, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, introduziu uma reorganização curricular do ensino básico, esta tinha como propósito transpor a visão tradicional e uniforme da educação, onde todas as sala e crianças eram iguais, e iniciar uma educação contextualizada com cada escola e cada turma, com projetos curriculares de escola e de turma. Assim, era lançada a perspetiva de educação ao longo da vida, em que existe um conjunto de aprendizagens cruciais, mas que os modos como estas ocorrem seriam diferentes consoante os contextos das turmas e escolas. Neste decreto a educação básica é alargada, incluía somente os três ciclos e, a partir daqui, passa a incluir a educação pré-escolar.

Entre 1997 e 2001 são feitas algumas reformas curriculares, sendo publicado, em 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), documento basilar da elaboração dos programas e metas até 2012 (Comissão Europeia, 2021). É também em 2001 que é aprovado o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil de desempenho profissional comum do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estes perfis consistem num quadro orientador para os cursos de formação de docentes. Este documento assume o docente como um promotor das aprendizagens, que recorre aos seus conhecimentos específicos para sustentar as ações e tem em conta as relações com o grupo de crianças e com a comunidade escolar para facilitar as aprendizagens, de forma a ter uma prática ética e socialmente situada. É de notar que não é desconsiderada a formação ao longo da vida para uma continua capacidade de adaptação aos contextos e desafios que surgem ao longo da carreira docente (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

[preciso de ir à biblioteca para completar a informação que falta entre estes dois parágrafos e complementá-los]

Num passado mais recente, em 2009, foi alargada a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e a educação pré-escolar passou a ser universal para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). De modo a que sejam garantidas as melhores oportunidades educativas, independentemente do contexto em que cada criança se encontra, tornando a escola a mais abrangente, transversal e recursiva. Em 2017, é homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), este documento assume-se como um referencial para as decisões dos atores educativos no que concerne aos diversos níveis curriculares, ao planeamento, à realização e à avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. O PASEO pretende que, independentemente do percurso escolar de cada criança, “todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Camilo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017, p. 8), assim este documento encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Martins et al., 2017). No ano seguinte, 2018, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens de modo que as competências previstas no PASEO sejam alcançadas (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

No sentido de garantir uma educação inclusiva e abrangente, em que, independentemente do contexto social em que uma criança se encontra, lhe é garantido o direito a uma educação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, ao mesmo tempo que lhe atribui um sentido de pertença equiparada a um grupo, potenciando a coesão social, surge o Decreto-lei n.º 54/2018, 6 de julho, que institui as normas e princípios para que a inclusão seja um processo que responda às diversas necessidades e potencialidades de cada criança, tornando-a parte dos processos de

aprendizagem e da comunidade educativa. Este documento é orientado por princípios como a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima, assim, há uma gestão flexível do currículo, espaços e tempos, que permite a criação de planos individuais com mediadas que visem adaptações à prática educativa, de modo a beneficiar as crianças, note-se que estas personalizações devem ser coordenadas com os encarregados de educação existindo um trabalho de equipa que tenha como finalidade o sucesso da criança (Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Os métodos de ensino têm vindo a evoluir de um modelo mais tradicional para um modelo socioconstrutivista. O modelo tradicional de ensino, descrito por Paulo Freire como “um modelo opressivo, é um modelo que se reduz à ação do agente educativo, o qual possui todo o conhecimento, e que toma os alunos como recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (Freire, 2010, p. 37) e atribui-lhes a tarefa de serem os melhores, estimulando a competição (Marcon & Piaia, 2014). A organização da sala – de atividades ou de aula – é também uma importante característica deste modelo, Charlot (1979) descreveu a sala de aula tradicional, nela “é reforçada a importância dada ao professor, visto como o mestre empoleirado em seu estrado (...) dispondo do quadro negro sobre o qual se inscreve a verdade” (p. 164) e a ausência de interação de grupo e de interação entre as crianças que, como se sentavam em mesas individuais só viam as costas dos colegas e apenas tinham contacto visual com o professor, tornando a relação individual professor-aluno a predominante na sala (Charlot, 1979; Mizukami, 1986). É de referir ainda que a regra basilar da organização da escola tradicional é a disciplina e a falta desta é considerada um obstáculo à elevação ao absoluto (Charlot, 1979).

Partindo da ideologia do modelo tradicional, assumia-se que o saber de cor era equivalente a realmente conhecer e saber algo, apesar disto, ao longo dos anos, tem se vindo a constatar que a verdadeira aprendizagem é a que permite gerar conhecimentos e que para isso a relação professor-aluno precisa de ser alterada (Franco, 1991, mencionado por Leão, 1999). É neste sentido que

as teorias construtivistas, de Piaget, e a socioconstrutivista, de Vigotsky, começaram a ser aplicadas a nível pedagógico. O construtivismo, uma teoria cujo principal precursor foi Jean Piaget, é fundamentada no iluminismo, uma filosofia que afirma que o ser humano é dotado de razão, que precisa de ser desenvolvida ao longo da vida, assim cada um possui uma predisposição racional, que não é genética (Leão, 1999). De acordo com Fernando Becker (1994) o construtivismo transmite a ideia de que o conhecimento não é algo findado, é, ainda, constituído pelas interações entre o indivíduo e o meio físico e social que o rodeiam e com o mundo das relações sociais, deste modo a construção do conhecimento ocorre simultaneamente ao processo de construção do sujeito. Neste sentido, ao assumirmos a criança como um sujeito cultural ativo, esta não pode ser vista como uma tábua rasa, mas sim como um conjunto experiências e aprendizagens prévias às quais o agente educativo deve tomar atenção de modo adaptar as suas ações, criando possibilidades para que a criança não seja passiva, mas sim mais um agente ativo e central no processo de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento do pensamento, do raciocínio lógico e da argumentação (Becker, 1994).

Por sua vez, o socioconstrutivismo é uma teoria desenvolvida com base nos estudos socio-históricos e construtivistas de Lev Vigotsky, que via a aprendizagem como “um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.51). A teoria socioconstrutivista complementa a construtivista, isto é, enquanto que Piaget defendia que a aprendizagem era a alavanca do desenvolvimento, Vigotsky vê o meio social em que a criança vive como a alavanca do desenvolvimento e da aprendizagem, mantendo a ideia de que estes processos se dão ao mesmo tempo, mas não ao mesmo ritmo (Rabello & Passos, 2011). A escola é tida como um espaço, mas também como um tempo em que o processo de ensino-aprendizagem se dá quando a criança interage com os pares e com adultos, são nas interações entre pares que se dá a aprendizagem, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). A ZPD é a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, isto é, a sua capacidade de resolver

problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a capacidade de resolver problemas quando auxiliado por alguém com mais experiência (Rabello & Passos, 2011). Cabe então ao agente educativo observar o aluno, para poder organizar o contexto de modo a que seja possível à criança “atingir um patamar mais elevado ou mais abstrato a partir do qual reflète” (Bruner, 1985, referido por Fino, 2001, p.7) onde por sua vez irá ser mais consciente das suas capacidades e dificuldades. Uma educação que considere a ZDP é uma educação de interação entre educador e o aprendiz, de forma a que este, ao interagir com um nível mais levado, possa interiorizar processos, conhecimentos e valores, mesmo que não os identifique quando os usa. Para além do professor ou do educador, os pares são igualmente importantes no que concerne à mediação da aprendizagem. King (1997, citado por Fino, 2001) reforça a importância da aprendizagem mediada por pares nas turmas contemporâneas, em que o número cada vez maior de crianças por grupo faz com que o docente tenha mais dificuldade em atender todas as necessidades individuais, assim ao criar a possibilidade das crianças ensinarem umas às outras, cria um meio natural de aprendizagem. Inicialmente, a criança menos apta tem de ser regulada pelo par mais apto, mas ao longo do processo de aprendizagem, à medida em que o aprendiz vai ganhando responsabilidade cognitiva acerca de uma determinada atividade e, assim, assimilando procedimentos e conhecimentos, a regulação exterior vai ser transformada em autorregulação. A ZDP é sempre dependente do grupo em contexto, visto que as janelas de aprendizagem das crianças podem estar mais ou menos sobrepostas, cabendo então ao agente educativo mediar as interações de forma a que todos os elementos do grupo possam ser afetados positivamente (Fino, 2001).

O papel do docente tem vindo a ser cada vez mais importante ao longo da evolução da educação, se no início era apenas um transmissor de conhecimentos a crianças vistas como tábuas rasas, com o passar dos anos o agente educativo possui, efetivamente, uma ação educativa, na medida em que é esperado que este observe cada um dos elementos do grupo e atue de acordo

com as necessidades e interesses de cada um deles. Neste sentido, a diferenciação pedagógica é um aspecto fundamental para que cada criança participe no processo de ensino-aprendizagem, visto que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (Grave-Resendes, 2002, p. 14, citado por Henrique, 2011, p.172) e que descentra a pedagogia do professor e do ensino igual para todos, centrando-a no grupo. A diferenciação pedagógica é então o processo de adaptar ou modificar o currículo e os meios de ensino-aprendizagem de acordo com as diferentes idades, competências, necessidades e interesses das crianças de um mesmo grupo, para que, por meios diferentes atinjam objetivos comuns (Perner, 2004; Henrique, 2011). A diferenciação pedagógica tem a criança como autor da sua própria aprendizagem e parceiro do docente e dos colegas, é a cooperação entre estes que permite a prática da inclusão, da integração e da participação democrática (Niza, 1998, referido por Henrique, 2011). Para que esta diferenciação ocorra podem ser tomadas diversas medidas, consoante as necessidades evidenciadas, o docente poderá dividir o grupo em pequenos grupos com interesses comuns, mas mistos no que concerne às aptidões, de modo a que pela ZDP as crianças com mais dificuldades possam aprender com as que têm mais experiência num determinado assunto (Perner, 2004).

A atribuição de maior autonomia às escolas e aos professores, no que diz respeito à organização do coletivo escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, tem vindo a reforçar a importância do trabalho colaborativo entre docentes. Vigotsky já havia referido a importância do trabalho realizado em grupo e das vantagens que este trazia para todo o grupo, dado que o ser humano é um ser social. A colaboração é mais do que a cooperação e não devem ser confundidas, nesta última há uma noção de executar e fazer funcionar em conjunto, podendo haver relações desiguais entre os membros; enquanto que na colaboração se compreende o trabalhar e desenvolver algo, em conjunto, com um objetivo comum em que todos são responsáveis pelas ações tomadas (Costa, 2005, mencionado por Damiani, 2008). O trabalho colaborativo entre

docentes, cria uma “cultura de coletividade” (Araújo, 2004, citado por Damiani, 2008) que pressupõe a partilha de experiências, e consequentemente de aprendizagens, que vão potenciar o desenvolvimento das capacidades de análise, de resolução de problemas e de tomar decisões, e por conseguinte possibilitando o sucesso da tarefa pedagógica (Damiani, 2008). Os grupos de trabalho existentes numa mesma instituição podem ser várias modalidades, focados num ciclo específico, por exemplo, constituídos só por educadores na educação Pré-escolar, formados pelos professores titulares e pelos professores das diferentes expressões no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por outro lado podem ter um carácter mais abrangente e englobar docentes de diferentes ciclos de ensino e, assim, potenciando transições entre ciclo mais proveitosas (Leite & Pinto, 2016). De qualquer das formas, momentos de trabalho individual não devem ser desvalorizados, dado que é nestes que se dão reflexões sobre o que foi tratado em grupo. Retomando Vygotsky e conceitos da ZDP, o trabalho colaborativo é também essencial para as crianças, ao colaborarem na execução de uma tarefa são potenciadas aprendizagens a três níveis, a nível social ganham noções de convivência, de democracia e superam o egocentrismo, característico em crianças entre os dois e os sete anos – estágio pré-operatório de acordo com Piaget; ao nível da aquisição de competências, pela ZDP, aprendendo com pares mais aptos e estes consolidando conhecimentos; e finalmente ao nível da aspiração escolar, isto é, ao estarem num ambiente positivo de aprendizagem as crianças vão querer aprender mais dado que associam a aquisição de conhecimentos a um ambiente que lhes transmite confiança (Damiani, 2008).

O trabalho de projeto é uma metodologia de trabalho independente dos modelos curriculares, deste modo qualquer docente poderá utilizá-la com o seu grupo. Pode então ser considerado “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012, p.10), que se desenvolve em quatro fases. Na fase I é feita a formulação do problema ou das questões a investigar, são definidas as questões a responder e o assunto a explorar, nesta fase o grupo reúne-se para partilhar

informações e esquematizar o que já é conhecido e o que há para esclarecer, formando “teias iniciais”. Na fase II é elaborada a planificação e o desenvolvimento do trabalho, as teias de ideias são retomadas, definindo-se o que se irá fazer e como se vai fazer, dividindo tarefas entre as crianças e a comunidade educativa, quando necessário. Na fase III, é feita a execução do projeto, as crianças experimentam para conseguirem responder às questões das fases anteriores, mas também para conferirem o que achavam que já sabiam, após as experimentações são feitos novos registos com as conclusões das mesmas. Note-se que para este tipo de execução a sala de atividades tem de ser um espaço de criação livre e não um conjunto de áreas estáticas, para que possa funcionar como um laboratório de experimentação. Finalmente, na fase IV, é feita a divulgação e a avaliação de todo o processo do projeto. Esta fase possibilita uma aprendizagem social, visto que toda a comunidade educativa poderá aprender através da exposição do trabalho do grupo, através de cartazes, álbuns ou portefólios. De seguida é feita a avaliação, esta já ocorre ao longo do projeto, mas é neste momento que se reflete sobre as diversas intervenções, a qualidade da informação obtida, as competências adquiridas e a capacidade de entreajuda, é possível que neste momento sejam formuladas novas hipóteses e daí nasçam novos temas para novos projetos. É importante referir que todas estas fases não são estanques, mas que se sobrepõem e cruzam havendo a liberdade de voltar a uma das fases para reformular ideias e questões.

## **1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE**

A educação pré-escolar é destinada a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, no 1º CEB (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Foi em 1979, com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação que foram publicados os Estatutos do Jardim de Infância, um conjunto de orientações para a prática pedagógica dos educadores

e instituições (Cardona, 2008). Já em 1997, surgem as primeiras as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a criação destas teve em conta a Voz dos educadores de infância que analisaram o documento e puderam sugerir alterações. As OCEPE são um conjunto de princípios que visam auxiliar os educadores nas decisões que tomam na sua prática educativa e têm como principal objetivo a melhoria da educação pré-escolar através do quadro de referência que constituem (Vasconcelos, 1997), em 2016 estas orientações são revistas. As OCEPE são constituídas pelo Enquadramento Geral, pelas Áreas de Conteúdo e por um capítulo final acerca da Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento geral, direciona de uma forma geral o trabalho pedagógico, começando pelos princípios da pedagogia para a infância, na perspetiva do desenvolvimento e do processo de aprendizagem das crianças, abordando também a intencionalidade educativa, isto é, a ação do educador como agente constantemente reflexivo, e terminando com a organização do ambiente educativo que é constituído pelo espaço físico e pelos materiais nele presentes, pelo tempo e pelas interações. As Áreas de conteúdo encontram-se divididas em três grandes áreas, a Área de Formação Pessoal e Social que é a que está presente em todos os momentos sendo, assim, a mais transversal de todas; a Área de Expressão e Comunicação, dividida ainda por domínios – Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática – que representam as diferentes formas de linguagem pelas quais as crianças se podem expressar; e a Área do Conhecimento do Mundo que pretende proporcionar à criança uma melhor perceção do mundo que a rodeia, através de um “processo de questionamento e de procura organizada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p.6), uma das alterações sofridas foi a inclusão do mundo tecnológico através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que permitem uma a criação de novos meios de interação entre as crianças e entre as crianças e o educador, assim como meios de pesquisa para os projetos. Finalmente, o capítulo que diz respeito à Continuidade educativa e transições pretende orientar o educador e encarregados de educação para que estes estimule o desenvolvimento das potencialidades das crianças de modo a que,

apesar de no momento da transição não estarem todas ao mesmo nível, dadas condições sociais, de idades e o facto de não terem frequentado o mesmo número de anos de EPE, a transição para o 1º CEB seja equilibrada e que os conhecimentos sejam transportados de um ciclo para o outro. Assim, uma ação educativa baseada nas OCEPE, em modelos curriculares, na experiência profissional e pessoal do educador e no conhecimento deste acerca do contexto e das crianças nele inseridas, permite o desenvolvimento, por parte das crianças, de múltiplas capacidades, tornando-as aptas a adquirirem novos conhecimentos de diversas formas.

Assim, serão apresentados alguns modelos curriculares de Maria Montessori, o de Reggio Emilia, o High/Scope e o Movimento da Escola Moderna. O modelo curricular de Maria Montessori teve a sua génese aquando da criação da primeira *Casa dei Bambini*, em 1907, a educação montessoriana tem como foco principal “levar o ser ao conhecimento consciente do real” (Costa, 2001, p.307), para isso recorre ao método experimental para que a criança seja consciente do mundo interior e exterior. Para Montessori o ambiente é também um agente educativo, pelo que cabe ao educador a tarefa de o organizar. O educador deve, ainda, “estar ao serviço dos seus alunos” (Montessori, 1961, p.17, citada por Costa, 2001, p. 307), focando-se em cada criança individualmente, ouvindo-a e observando-a e, apenas quando for necessário, intervir para a orientar (Costa, 2001).

O modelo de Reggio Emilia nasceu da vontade do povo de reconstruir a cidade homónima, devastada pela guerra, a através da formação humana, partindo das escolas para as crianças mais jovens. Este modelo foi desenvolvido em torno de uma imagem da criança como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114), e de uma dimensão estética, ou seja, uma preocupação com o ambiente que se reflete nos cuidados com materiais e objetos da sala, assim como o recurso ao *atelier* como espaço para o desenvolvimento das diversas formas de comunicação. O espaço é considerado o terceiro educador, isto é, como já foi referida a preocupação com a dimensão

estética, a organização de todo o espaço da instituição tem uma intencionalidade, as escolas de Reggio Emilia são constituídas por uma *piazza*, um espaço comum que liga as três salas de atividades e onde está presente a área da expressão dramática e uma área de exploração natural com caleidoscópios, plantas, animais e materiais de construção, para além deste espaço comum existe também o *atelier* onde podem ser exploradas as artes gráficas e visuais com o auxílio de um ateliarista, o arquivo onde estão guardados vários tipos de documentos relacionados com a instituição, a biblioteca onde existem enciclopédias, livros e computadores, a sala de música onde se encontram diversos instrumentos convencionais e não convencionais construídos pelas crianças, o refeitório a cozinha e as casas de banho. É nestes espaços comuns que se dão os encontros diários entre crianças e adultos que possibilitam a partilha de experiências e de conhecimentos entre a comunidade. Em torno da *piazza*, encontram-se as salas dos 3, 4 e 5 anos, nestas existem mini *ateliers* e áreas de construções, de jogos, da casa e de ciências e experiências, divididas por materiais que possibilitem uma visão global do espaço da sala e a comunicação entre as crianças e os adultos. É ainda importante que existam locais pequenos e protegidos onde a criança possa estar sozinha ou com um par. Tomando o espaço como terceiro educador, é nas paredes que as crianças vão expor a documentação produzida por elas no âmbito de projetos e de experiências, sendo mais um ponto de partilha com a comunidade que transmite a identidade da instituição e permite à criança recordar o que fez, aprender com o que os outros fizeram e valorizar os trabalhos expostos num sentido estético. O espaço exterior, como também pertence à instituição, tem também um papel muito importante e é também planeado e organizado com intencionalidade educativa, sendo uma extensão do espaço interior e possui zonas naturais com terra, areia e água, locais de sombra, locais que permitam trazer as atividades do interior para o exterior e áreas que permitam à criança observar e criar animais e cultivar plantas. A rotina de Reggio Emilia é iniciada com uma assembleia em cada uma das salas, em que as crianças decidem o que vão fazer, iniciar um projeto, dar

continuidade a outro ou até fazer uma atividade sem ligação a um projeto, para além destas atividades em grande grupo, pequeno grupo ou individuais realizadas ao longo do dia, existem ainda um conjunto de rotinas como pôr a mesa, dar apoio na cozinha, tratar das plantas e dos animais e limpar os materiais dos *ateliers* que devem ser realizadas diariamente. Este modelo curricular, centra-se numa metodologia da escuta, esta escuta é num sentido metafórico, visto que pressupõe uma audição com todos os sentidos, isto é, interpretar, dar sentido e significado às “cem linguagens” com que o ser humano se expressa, desde a fala, à expressão plástica até mesmo aos silêncios. Esta escuta pressupõe uma legitimação e valorização da linguagem de quem comunica, ou seja, o educador precisa de aceitar o outro sem fazer juízos de valor ou preconceitos, estando aberto a múltiplas diferenças. Ao escutar as crianças o educador deve identificar as suas potencialidades e necessidades de modo a ser capaz de fornecer o apoio necessário, entrando na ZDP e facilitando as aprendizagens (Lino, 2013).

O modelo High/Scope surge na década de sessenta, baseado numa perspetiva desenvolvimentista da teoria de Piaget, que assume que o ser humano se desenvolve por estágios sequenciais e que este desenvolvimento está dependente das interações do individuo com os objetos, pessoas e acontecimentos. As salas de High/Scope são constituídas por diversas áreas que permitem diversas aprendizagens, existem a área da casa, da expressão plástica, das construções, da biblioteca, entre outras, que podem ser representativas de espaços do quotidiano das crianças, como um consultório medico ou uma estação dos correios, sendo que as crianças fazem parte do processo de construção das áreas ganhando noção dos materiais e objetos que as constituem e assim facilitando o diálogo sobre determinado tema. Consoante os interesses e as necessidades das crianças estas áreas são adaptadas, sendo passíveis de alterações ao longo do ano letivo. High/Scope não se guia por um conjunto de atividades pré-estruturadas, nem por uma total liberdade da ação educativa, é num ponto intermédio destes dois extremos que se situa a organização do tempo no currículo High/Scope. A organização do tempo, tal

como a do espaço, é feita em conjunto pelo educador e pelas crianças, cabe ao educador conhecer as necessidades e os interesses das crianças de modo a ter um projeto educacional e a preparar o contexto para o grupo de crianças, assim os materiais e a organização do ambiente fazem parte da ação educativa, sendo o espaço mais um interveniente da ação educativa. A rotina diária é importante neste modelo curricular, visto que é através dela que a criança adquire autoconfiança e autonomia ao conhecer a sequência de acontecimentos do seu dia e sendo capaz de, progressivamente, fazer as várias atividades ao longo do dia sem a ajuda do educador, dado que sabe o que a espera em cada um dos momentos e o que sucede a cada um deles. Esta rotina é pensada pelo educador, mas são as crianças que a vão construir consoante as suas motivações. A independência das crianças permite ao educador uma melhor observação de cada criança, assim é capaz de auxiliá-las quando acha necessário e recolher material a utilizar em futuras planificações (Oliveira-Formosinho, 2013).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surge, em Portugal, no final da década de sessenta, e baseia-se nas interações sociais como motor de aprendizagem, seguindo os ideais de Vigotsky e de Bruner. O MEM pressupõe um envolvimento em comunidade em todos os momentos do processo educativo, desde a planificação à avaliação das atividades, assim a escola é uma “comunidade de partilha das experiências culturais da vida de cada um” (Niza, 2013, p.144) e é desta forma cooperativa e interativa que as crianças irão apropriar-se das aprendizagens, como já defendia a ZDP de Vigotsky. A ação educativa do MEM possui princípios estruturais que têm por base a prática democrática, a educação é vista como um contrato, isto é, a negociação é uma ação que está progressivamente mais presente nos diálogos entre educador e crianças e entre crianças, assim ao terem estes acordos no que toca às atividades a serem desenvolvidas, aos momentos e à organização dos espaços, estes irão dar um significado às ações e motivarão as crianças. Existe ainda uma grande partilha de saberes culturais que enriquece toda a comunidade educativa e torna as crianças aptas a transporem as ações do contexto do jardim de infância para o contexto exterior, reforçando o sentido social da escola. O

espaço educativo do MEM organiza-se numa área central de trabalho coletivo e em sete áreas de atividades ou oficinas, são estas a área da biblioteca, a oficina de escrita e reprodução, a área do laboratório de ciências e experiências, uma área de carpintaria e construções, uma área de atividades plásticas e expressões artísticas, uma área de brinquedos, jogos e “faz de conta e uma área da cozinha, esta última é, idealmente, uma cozinha real à disposição das crianças. Um dia num jardim de infância do MEM é iniciado no acolhimento, momento em que é feita uma conversa com todas as crianças de forma a concentrá-las neste momento o educador deve tomar atenção aos interesses das crianças para que os possa retomar, de seguida é feita a marcação de presenças e a planificação das atividades ou projetos a desenvolver, esta é baseada na conversa feita no acolhimento ou no balanço do dia anterior, o momento seguinte é destinado à realização das atividades e projetos que as crianças, em grupos ou individualmente, se propuseram a realizar, durante este tempo o educador deve apoiar discretamente as atividades. Após uma hora nas áreas, deve ser realizado a pausa da manhã que dura cerca de trinta minutos e engloba o lanche e tempo de recreio livre. Finalmente, é feita uma arrumação do espaço e, antes de irem para almoçar, as crianças partilham as aprendizagens e observações daquela manhã, segue-se então o momento de higiene antes de almoçar. A existência de uma cozinha e zona de refeições ao nível das crianças permite que sejam estas por as mesas e a ajudar a servir as refeições. Após o almoço, as crianças que necessitem devem ir fazer uma sesta e as restantes vão para o recreio. O momento do recreio é orientado e pode integrar jogos e canções tradicionais. Após cerca de uma hora todas as crianças são reunidas numa atividade coletiva, estas atividades culturais do MEM costumam ter uma organização semanal, isto é cada dia da semana está destinado a um tipo de atividade, como Hora do Conto, momentos em que pais ou outras pessoas vêm falar sobre algum tema, iniciativas das crianças e conselhos semanais onde são discutidos acontecimentos da semana, criadas leis, e distribuídas funções ligadas à organização do espaço escolar (Niza, 2013).

Como pudemos observar estes modelos possuem pontos comuns, pelo que numa sala de educação pré-escolar é possível identificar pontos característicos de cada uma das abordagens e, ao mesmo tempo, características que se incluem em mais do que uma delas. Assim, durante a prática educativa supervisionada (PES) foi possível observar e atuar de acordo com alguns pressupostos de alguns modelos curriculares, serve o esquema 1 como síntese desses pressupostos e da sua posição relativa aos modelos, considerando a interseção entre eles



Figura 1 - Diagrama de conceitos presentes nos Modelos Curriculares, de acordo com o observado na PES. (Adaptado de Costa 2001; Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2013)

Apesar de todas as orientações criadas para a educação pré-escolar, há algo que nunca pode faltar à criança, e é talvez a partir daí que surgem muitas das aprendizagens, o brincar. É através do brincar que a criança desenvolve competências sociais e linguísticas, competências perceptivas e cognitivas e competências motoras e potencia o desenvolvimento humano através de experiências com envolvimento. Idealmente, a criança teria a liberdade de sair

de casa e explorar a natureza com outras crianças, observando o ecossistema e valorizando-o, mas a evolução tecnológica e das sociedades impede que tal ação aconteça com mais frequência, as cidades têm poucos espaços verdes e as crianças mostram grandes dependências em aparelhos eletrônicos (Neto, 2017). Neste sentido é importante saber utilizar as TIC para que estas sejam uma mais-valia e não uma distração (Marta, 2017), sendo necessária a criatividade por parte do educador para criar momentos que interliguem as TIC com outras áreas, tendo em conta as necessidades e interesses e assim proporcionando momentos lúdicos e motivadores para o grupo de crianças. Assim, é possível interligar as tecnologias com o espaço exterior, partindo de um método possivelmente motivador para a exploração do espaço exterior ou vice-versa, partir da exploração do espaço exterior para a investigação recorrendo às TIC (Marta, 2017). O espaço da escola ou do jardim de infância torna-se, assim, um local único e propício a uma exploração de jogos sem a interferência das tecnologias, cabe então ao educador potenciar momentos de brincadeira, possibilitando às crianças o sentimento de felicidade física e mentalmente. O brincar na infância possibilita o desenvolvimento da capacidade de “adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia dos limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e nas relações sociais” (Neto, 2017, p.23), a aquisição de segurança e autonomia, e, através do faz-de-conta e do jogo da imitação, da aprendizagem acerca da cultura dos adultos. A importância do brincar justifica-se pelo desenvolvimento cognitivo, pelo aumento da complexidade das operações mentais, pela evolução da linguagem, pela forma privilegiada que é para se transmitirem tradições e culturas de geração em geração, pela atividade física, que se revela cada vez mais necessária e pelo desenvolvimento da socialização, visto que é através do brincar que surgem amizades e são processos de identidade entre pares (Neto, 2017).

### **1.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE**

Segundo a LBSE, o Ensino Básico tem como objetivo principal “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...) [interrelacionando] o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (alíneas a) e b) do Artigo 7.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento das educações física e artística e a aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a promover o sentido estético, criando condições para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, (Artigo 7.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). O 1.º CEB é, tal como o nome indica, o primeiro de três ciclos sequenciais que constituem o Ensino Básico, tem a duração de quatro anos e é destinado a crianças entre os 6 e os 10 anos.

Neste ciclo, o ensino é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a) do Artigo 8.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), deste modo, o professor titular é o principal responsável pela turma, assim, deve manter uma boa relação de confiança mútua com as crianças, de forma a potenciar um ambiente seguro onde as crianças estão motivadas para os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento de saberes, atitudes e competências.

O docente mobiliza os conhecimentos científicos, relativos às diferentes áreas e conteúdos, os conhecimentos humanísticos e os conhecimentos pedagógicos, de forma a articulá-los para proporcionar ambientes e ações que potenciem as aprendizagens significativas. Tardif (2002) menciona que estes saberes são temporais, dado que ao longo da carreira docente vão sendo alterados consoante as experiências vividas e o contexto em que o docente se insere. O mesmo autor, foca-se também nos saberes pessoais e sociais associados à conceção do processo de ensino-aprendizagem, isto é, as experiências que o docente teve enquanto aluno, como pré-profissional,

condicionam a sua visão da educação e, consecutivamente, a sua prática. Portanto, o saber dos docentes é “plural, compósito, heterógeno, porque envolve (...) conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2002, p. 8). Tendo em conta a vertente social, é também papel do docente conhecer os seus alunos, os diversos contextos em que estão inseridos e os conhecimentos prévios de cada um, para que o desenvolvimento do processo de ensino seja contextualizado e intencional.

O 1.º CEB, ao contrário da EPE que se orienta por objetivos globais definidos nas OCEPE, possui um conjunto de objetivos específicos, a serem atingidos pelos alunos, relativos a cada ano de escolaridade e a cada uma das áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Musical e Educação Artística). O Decreto-Lei n.º 55/2018 apresenta as matrizes curriculares, que integram os planos curriculares e a carga horária destinada a cada uma das áreas curriculares, de acordo com o ciclo de estudos e o ano letivo. No 1.º CEB a carga horária semanal é de sete horas para português, sete horas para matemática, três horas para estudo do meio, cinco horas para as educações artística e física e, no 1.º e 2.º anos, três horas de apoio ao estudo e oferta complementar, e no 3.º e 4.º anos, uma hora de apoio ao estudo e oferta complementar e duas de inglês, totalizando vinte e cinco horas semanais. As ofertas complementares são criadas pelas escolas de acordo com os contextos e projetos curriculares de cada uma. Estes tempos presentes na matriz são geridos pelas escolas de uma forma autónoma e flexível, integrando e articulando conhecimentos múltiplos das diversas áreas de conhecimento, tendo como objetivo o desenvolvimento do PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Tendo em conta os objetivos programáticos e flexibilidade do currículo, o docente organiza as práticas, gerindo o tempo, para respeitar a carga horária, definida previamente, destinada a cada uma das áreas curriculares. Assim, a reorganização curricular do ensino básico, definida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e criação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

fizeram com que as cargas horárias estipuladas não se tornassem um impedimento à transdisciplinaridade, nem à dinamização de trabalhos de projeto. Permitiram, ainda, que as escolas e os docentes pudessem gerir os tempos da forma mais positiva para a turma e para o contexto em que se encontravam, indo ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, desde que cumprissem os objetivos presentes nos PMC. Neste seguimento, foi ainda criado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que veio reforçar a importância da transversalidade dos saberes e das aprendizagens significativas. O PASEO está organizado em princípios, visão, valores e áreas de competências, e “constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º). Com a implementação do PASEO, os Programas de Ensino Básico e Secundário ficaram obsoletos, passando a ser tidos como orientações para a prática educativa e levando à criação das Aprendizagens Essenciais (AE). Estas são documentos de orientação curricular que estabelecem o conjunto de conhecimentos a adquirir, e identificam, de acordo com o ano de escolaridade, “os conteúdos de conhecimento estruturado, (...) capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º). A organização dos documentos é feita por anos letivos e por áreas curriculares e, cada uma delas é constituído por Domínios, Conhecimentos, capacidades e atitudes, Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos e Descritores do Perfil dos Alunos. Assim, as AE, que visam promover as competências inscritas no PASEO, delineiam os conhecimentos, capacidades e atitudes que as crianças devem adquirir até ao final de cada ano educativo, nas diversas áreas curriculares, constituindo, em conjunto com o PASEO, um referencial para a avaliação externa (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, toda a ação do professor é planificada e desenvolvida com base numa articulação enquadrada e harmoniosa entre os conhecimentos, capacidades, atitudes e

valores do PASEO e as orientações das aprendizagens essenciais, tendo em conta as suas especificidades (Figura 2).

Dadas estas alterações dos últimos anos, é necessário repensar as metodologias utilizadas, para que as práticas estejam de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos e do contexto em que estes se inserem, que, muitas vezes, não se cingem ao currículo e chegam à formação de cidadãos que fazem parte de uma sociedade e são capazes de tomar decisões conscientes no seu dia-a-dia, reforçando a importância de um processo de ensino baseado no PASEO. É importante que o docente utilize recursos didático-pedagógicos diversos e que recorra às novas tecnologias, com o intuito de motivar e envolver as crianças nos momentos de aprendizagem e concomitantemente potenciar aprendizagens significativas.

Ao invés de recorrer a metodologias transmissivas e passivas no processo de ensino-aprendizagem, deve ser privilegiada a prática de metodologias de

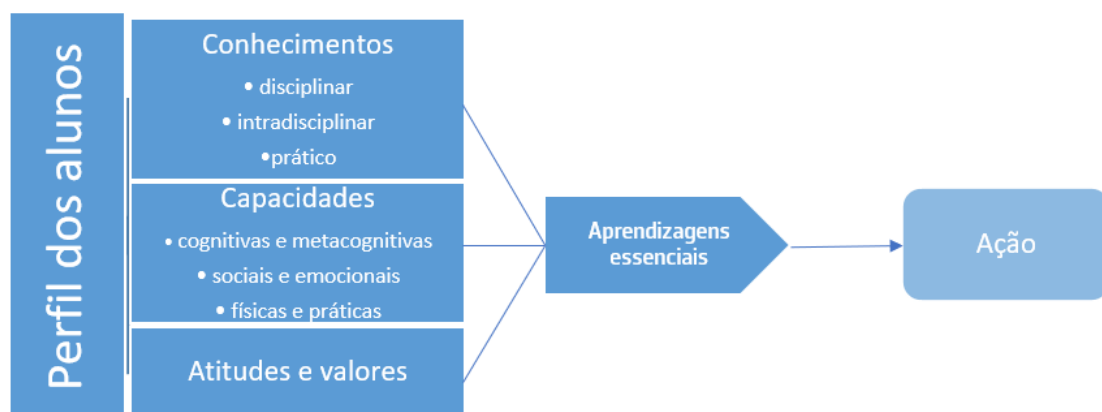


Figura 2 - Articulação entre PASEO e AE (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.9)

ativas de ensino. Isto é, práticas que consideram o sujeito e que o fazem aprender através de problemas em torno de diversas temáticas do seu contexto, aprendendo pelas suas vivências (Dewey, 2002). O PASEO refere ainda a importância das relações entre os alunos e a sociedade, entre o passado e o futuro e, com isto, prende-se a evolução do conhecimento científico e do recurso às TIC, que estão cada vez mais presentes no quotidiano de qualquer criança. É, então, importante que a escola, recorrendo às novas tecnologias,

dote os alunos de capacidades a nível social e tecnológico para que estes cidadãos sejam capazes de viver na sociedade atual.

O recurso à utilização das TIC permite ao docente uma maior “possibilidade de diferenciar as estratégias pedagógicas e oportunidade de atender às diferenças individuais dos alunos” (Flores, Escola & Peres, 2009, p. 720), deste modo a diferenciação pedagógica torna-se mais exequível, visto que através de uma mesma plataforma o professor consegue criar tarefas e desafios de diferentes níveis. Permitindo que alunos em níveis diferentes tenham objetivos diferentes numa mesma tarefa, por exemplo, quanto ao tempo de resolução, assim o processo de aprendizagem pode ser ajustado “às necessidades, competências e ritmos de aprendizagem do aluno tornando o ensino mais justo ao envolver todos os alunos independentemente do seu nível de sabedoria” (Flores, Escola & Peres, 2009, p.721). Desta forma, é conferido ao aluno um papel na gestão da sua aprendizagem, que o irá motivar e criar interesse pela aprendizagem. As TIC possibilitam, ainda, a conexão entre diferentes comunidades educativas, abrindo portas a projetos colaborativos a nível nacional ou até internacional, o que permite às crianças aprender sobre outros locais ao mesmo tempo que desenvolvem competências de comunicação, linguagem e de aceitação do outro e das diferenças. É importante ressaltar que o uso das TIC deve ter intencionalidade e não ser só mais uma moleta do ensino transmissivo, se um professor mantém uma postura transmissiva, em que usa um PowerPoint com muita informação escrita, é certo que recorreu às TIC, mas não o fez de modo a motivar a sua turma, dado que não houve mudanças nas metodologias. Assim, torna-se fundamental que na formação de professores exista um reforço do uso das TIC como motor de novas metodologias que permitam a existência de aulas interativas e extensivas ao mundo exterior, ao mesmo tempo que as escolas têm de investir nos recursos tecnológicos para que todas as crianças tenham acesso a estes. A ligação à família é também um ponto positivo do uso das TIC, os encarregados de educação podem ter acesso aos assuntos tratados nas aulas e, assim, acompanhar e auxiliar as crianças fora da escola, desta forma a escola e a família trabalham em conjunto para

potenciar as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos (Flores, Escola & Peres, 2009).

Dada a situação pandémica em Portugal, foi aplicado um ensino remoto de emergência, para tal recursos como as TIC e a plataforma “#EstudoEmCasa” foram fundamentais para que a escola e o ensino não parassem, pelo menos de uma forma geral. O “#EstudoEmCasa” surgiu de uma parceria entre o Ministério da Educação e a RTP, como forma de fazer chegar a todas as crianças do ensino básico os conteúdos que estariam a ser desenvolvidos no ensino presencial, visto que foi notável a quantidade de crianças que não tinha acesso à internet ou a computadores para estarem presentes nas aulas *online* criadas pelos seus professores titulares. Esta plataforma, criada no 2.º período do ano letivo 2019/2020, continuou a emitir os conteúdos televisivos no presente ano letivo, mas, desta vez, com um recurso complementar de apoio aos alunos e aos docentes, passando a incluir o ensino secundário. No que concerne ao 1.º CEB, as diversas áreas são abordadas nos blocos da parte da manhã. Nos casos em que era possível à criança aceder às aulas *online*, por videochamada em múltiplas plataformas (*GoogleClassroom, MicrosoftTeams, Zoom*), era ainda mais importante que o docente conseguisse desenvolver aulas mais interativas ou que criasse desafios para que as crianças, assincronamente, continuassem a desenvolver capacidades múltiplas. O ensino remoto de emergência impôs uma transformação de pedagogias, visto que foi necessária “uma pedagogia da implicação, da participação, da autonomia, da colaboração, da produção, da criação” (Alves & Cabral, 2021, p.5). O apoio das famílias, ou dos adultos responsáveis por acompanhar a criança, foi também muito importante dada a iliteracia tecnologia de algumas delas nesta idade.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.ºCEB deve organizar, desenvolver e avaliar os processos de ensino “com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Anexo n.º 2, II alínea c) do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), Deste modo, os momentos de

avaliação são fundamentais para o sucesso da prática educativa, pelo que é importante que o professor avalie as aprendizagens dos alunos ao mesmo tempo que avalia a sua ação, para que posteriormente melhore a sua prática com o objetivo de melhorar as aprendizagens e assim consecutivamente. Os instrumentos a usar na avaliação devem estar articulados com o processo de ensino e incluir os alunos, desenvolvendo nestes “hábitos de autorregulação da aprendizagem” (Anexo n.º 2, II alínea h) do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Existem três modalidades de avaliação, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, como podemos observar na figura 3.

<b>Avaliação Diagnóstica</b>	<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Avaliação Sumativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ocorre no momento inicial das unidades didáticas</li><li>• Avalia o nível de desempenho do aluno e as suas dificuldades</li><li>• Utilizada para planear as práticas futuras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ocorre diária e sistematicamente</li><li>• Recolhe informação detalhada acerca do desenvolvimento das crianças</li><li>• Utilizada para ajustar os processos e as estratégias</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ocorre no final de cada período</li><li>• Possui um carácter quantitativo</li><li>• Utilizada para tomar decisões quanto à progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada aluno</li></ul>

Figura 3 - Modalidades da avaliação (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril)

## **CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Se o ambiente educativo é concebido para promover identidades plurais, a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivalidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis.”  
(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24)

O presente capítulo destina-se, numa primeira parte, à caracterização dos contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a Prática Educativa Supervisionada (PES) foi realizada. Na segunda parte, é abordada a metodologia de investigação utilizada em ambos os contextos, a Metodologia de Investigação-Ação, uma metodologia cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, estas fases têm um papel importante no que concerne ao conhecimento do docente sobre o grupo e às decisões que este toma.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES decorreu num agrupamento de escolas localizado na zona do grande Porto. Um agrupamento de escolas que integra estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, um dos objetivos desta unidade organizacional é assegurar e fortalecer a coerência do Projeto Educativo (PE), da qualidade pedagógica nos diferentes estabelecimentos e também proporcionar um percurso sequencial na transição entre os níveis de ensino. O PE é um documento onde são comunicadas a missão, os princípios, os valores e as metas da escola, de acordo com a sua autonomia pedagógica, curricular, cultural e administrativa (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 6.º).

Com o lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, o agrupamento visa criar ambientes acolhedores, onde as crianças

encontrem condições que lhes permitam crescer de forma harmoniosa e saudável, possibilitando o desenvolvimento de competências que os tornem capazes de enfrentar os desafios da sociedade do século XXI (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018). Deste modo, a visão, a missão e os valores do agrupamento estão de acordo com as OCEPE e com o “Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” que tem como objetivo dotar cada criança de conhecimentos, competências e valores que lhes permitam “analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Oliveira-Martins, 2017, p.14), ao mesmo tempo que se tornam cidadãos conscientes e respeitadores de si mesmos e do mundo em seu redor, aptos a viver numa sociedade democrática, sabendo os seus direitos e deveres e, finalmente, capazes de lidar com a constante mudança de um mundo em transformação (Oliveira-Martins, 2017).

A instituição cooperante, com valência de 1.º CEB e Jardim de Infância, é composta por dois edifícios, que distam 50 metros, note-se que esta distância diminui a possibilidade de projetos articulados entre os dois níveis de educação. O Jardim de Infância encontra-se num edifício de raiz, construído em 2007, composto por duas salas, para dois grupos de crianças, uma sala para as educadoras de infância, uma sala das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), uma cantina, duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os adultos, e, dado o panorama atual de Pandemia pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), uma sala de isolamento (antiga sala de atendimento) preparada de acordo com as recomendações da Direção Geral de Saúde (DGS). O 1.º CEB situa-se no edifício do Plano Centenário, que tem capacidade para quatro turmas, e a Casa do Professor, onde se encontra a cantina, a sala dos professores e o local onde são lecionadas as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O espaço exterior circundante aos edifícios possui o chão alcatroado e algumas árvores, é de notar que, dada a criação de grupos bolha com o intuito de evitar possíveis contaminações, o espaço exterior está delineado com umas marcas no chão, para que, quando as várias turmas estão no exterior, não tenham contactos entre

si. Existem, ainda, quatro quadros de giz num coberto no exterior que permitem transportar a dinâmica do interior da sala para o exterior e também é utilizado livremente pelas crianças nos momentos de recreio.

## **2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Iniciada em meados de outubro, a PES em contexto de EPE foi realizada numa sala de 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Para além da díade, na sala de atividades, estão presentes uma educadora de infância e uma assistente operacional. Neste JI existe outra sala com outro grupo de crianças, outra educadora e outra assistente operacional. Para além dos quatro adultos já referidos, existem também uma assistente técnica, outras duas assistentes operacionais e uma professora de inglês que está presente uma manhã por semana.

Como Zabalza (1987, citado por Forneiro, 2005, p.267) afirma, “o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo de ensino”, assim, a sala é um espaço amplo e iluminado, organizado por áreas de interesse, característica defendida pelo modelo curricular High/Scope: a área dos jogos, a área da casinha, a área da garagem, a área das construções, a área do acolhimento, a área da Expressão Plástica e a área das Ciências. Na área dos jogos existem jogos como puzzles, jogos de memória e associação, blocos lógicos, *tangrams*, que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da memória e da noção de sequências, assim como da motricidade fina e da prática democrática nos momentos em que são partilhados. A área da casinha fomenta o jogo simbólico, pela presença de brinquedos representativos de uma casa real, como mobiliário de cozinha e os utensílios e objetos característicos (pratos, copos, chávenas, alimentos de plástico), uma cama, um roupeiro e uma cómoda e até um tanque, um estendal e uma tábua de passar a ferro de madeira. Neste espaço as crianças podem desenvolver a sua identidade e

autonomia, enquanto desenvolvem o respeito pelo outro e por si mesmo. A área da garagem e a área das construções são muitas vezes fundidas, isto é, as brincadeiras que nelas acontecem estão muitas vezes relacionadas, na primeira existem carros, barcos, aviões e, na segunda, blocos de madeira, jogos de encaixe, material de enfiamento – fio, botões e contas, pistas de comboio de madeira e animais, estes permitem às crianças desenvolver a motricidade fina, a criatividade – quando criam uma história ou escolhem a ordem das peças do enfiamento ou da sua construção – também noções de sequência. Estas três áreas são as que as crianças demonstram mais interesse, pelo que a educadora tem de ter especial atenção à afluência destas, apelando às crianças à sua gestão ao nível de frequência de forma a experienciarem todas as áreas de interesse. A área da Expressão Plástica é constituída por um cavalete para pinturas com guaches e por 3 mesas para atividades como pinturas, recortes, colagens ou moldagem de plasticina, material de desenho (lápis de cor, lápis de cera, marcadores de várias espessuras), afixadores, tesouras, nesta área as crianças podem desenvolver a sua criatividade, o seu espírito crítico, a sua sensibilidade estética e, também, a motricidade fina. É nesta área que a criança contacta com diversas formas de se expressar, de se representar e de representar os outros e o ambiente que a envolve, manipulando e explorando diversos materiais. A área do acolhimento é onde se encontra o tapete, no centro da sala, esta é utilizada tanto para momentos de conversação e partilha de ideias em grande grupo e onde as crianças podem fazer jogos e construções. A área das Ciências é maioritariamente utilizada para a exploração de elementos naturais trazidos do exterior, possui lupas, pinças, casinhas para insetos e alguns materiais naturais, como cortiça e galhos, permitindo uma observação mais atenta destes elementos. As paredes da sala, por estarem decoradas com produções artísticas produzidas pelas crianças, tornam-se “uma forma de comunicação, (...) representativa dos processos desenvolvidos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26) e um meio que permite ao grupo, e a quem entrar na sala, saber o que está a ser feito e dá aso a conversações acerca do mesmo, entre pares ou entre as crianças e o agente educativo.

O espaço exterior do JI possui uma pequena área verde, um parque com baloiços, escorrega e cordas para escalar, e uma área em cimento para outro tipo de jogos, principalmente jogos com recursos a bola, estas áreas permitem às crianças desenvolver capacidades físicas, como saltar, correr, trepar e jogar jogos de regras, desenvolvendo competências sociais, comunicacionais e de convivência, assim como a independência e a autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). Este espaço é maioritariamente utilizado nos momentos de brincadeira livres – depois do lanche e do almoço-, por vezes, são feitas algumas atividades, propostas pela educadora, relacionadas com o meio ambiente, como a recolha de elementos naturais a serem utilizados posteriormente em produções artísticas ou a observação de algum animal que por vezes potencia uma discussão e pesquisa sobre o mesmo.

A rotina das crianças é composta por diversos momentos, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2013, p. 27), “ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo”, assim, o dia é iniciado pelo acolhimento, onde cada criança, ao entrar na sala, se dirige ao mapa de presenças para fazer o seu registo – algumas crianças já conseguem escrever o seu nome, as outras colocam a sua fotografia no respetivo dia da semana –, de seguida sentam-se no tapete onde são cantados os bons dias, partilhadas algumas ideias sobre o dia anterior e o dia atual entre as crianças, educadora e as estagiárias e é feita a seleção do chefe do dia, posteriormente as crianças vão para as áreas de interesse ou para uma atividade proposta pela educadora de infância e/ou pelas estagiárias. Por volta das 10 horas, com indicação da educadora, de uma das estagiárias ou da assistente operacional, as crianças começam a arrumar a área onde estiveram, estes momentos, em que todo o grupo participa ao mesmo tempo e com o mesmo objetivo são importantes para que as regras adquiram mais sentido para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). De seguida iam realizar a higiene e vão lanchar para a cantina e, finalmente, para o espaço exterior, se as condições meteorológicas o permitissem, ou para a sala das AAAF, a ver um filme. A segunda parte da manhã, era passada no espaço

exterior, onde as crianças brincam livremente, ou era utilizada para que as crianças continuassem as suas tarefas. Às 11h45 as crianças voltam a arrumar e vão lavar as mãos para irem almoçar e, posteriormente, para o espaço exterior. Na parte da tarde, quando o grupo regressa à sala de atividades, todos se sentam no tapete para o chefe fazer as contagens de quantos rapazes e raparigas estão na sala e preencher o quadro do tempo, que consiste na seleção de elementos como sol, nuvens, relâmpagos, chuva, guarda-chuva ou casacos, para serem colocados no quadro. Após este momento, tal como na parte da manhã, as crianças vão para as áreas de interesse ou fazem atividades propostas até à hora do lanche, por volta das 14h30, quando arrumam a sala e tratam da higiene. Devido ao panorama atual de Pandemia pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), algumas regras foram introduzidas na rotina das crianças, de modo a manter a segurança de todos, assim, quando chegam e saem do JI trocam de sapatos, as mãos são desinfetadas sempre que entram na sala e quando espirram e assoam o nariz, esta última regra já era executada no ano letivo anterior, resultado de um projeto da educadora acerca da contenção de vírus. Para além destas novas regras, já existiam regras como “Recolher e arrumar os materiais”, “Arrumar a cadeira junto à mesa”, “Fala sem gritar”, “Esperar pela minha vez”, “Ser amigo de todos”, “Rodar o sinal quando vou à casa de banho” e “Colocar o lixo no caixote”, estas foram estabelecidas entre a educadora e as crianças e estão expostas numa das paredes da sala juntamente com fotografias das crianças que as representam, para que a qualquer momento possam ser recordadas.

Ao longo destas semanas, foi possível observar que grande parte das crianças já demonstra, autonomia nas rotinas, grande parte já é capaz de trocar de sapatos sem ajuda e já desinfeta as mãos ao entrar na sala, sem ser necessário alguém o dizer. Algumas já apresentam autonomia na marcação de presenças e muitas já identificam quem será o chefe só olhando para o Quadro do Chefe, já compreendem que o chefe hoje é a criança a seguir à que foi chefe ontem. A rotina no JI transmite à criança segurança, dado que, ao conhecer a rotina, é capaz de prever os acontecimentos do dia e, assim, estar menos incerta

e ansiosa, é também através da rotina que a criança ganha autonomia e independência do adulto, ganhando autoconfiança e capacidades de cuidar de si mesma.

As crianças do grupo têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, Lopes da Silva et al. (2016) afirma que a existência de crianças de diferentes idades, em momentos distintos de desenvolvimento e com diversos saberes potencia o desenvolvimento e as aprendizagens, enriquecendo as interações e promovendo os momentos de aprendizagem entre as crianças. Três das crianças têm outra língua materna para além do português, duas delas o polaco e a outra o espanhol, assim é, também, importante valorizar a língua materna de cada criança, tornando esta uma forma de educação intercultural, mas também de valorização das crianças e das suas culturas, potenciando a autoestima e a identidade de cada criança esta (Lopes da Silva et al., 2016). Em alguns momentos, a educadora falava em espanhol com uma das crianças, visto que esta se mostrava tímida quando falavam português com ela e assim sentia-se mais confortável em expressar-se, com as crianças que falavam polaco era mais difícil a transição entre as duas línguas, mas por vezes as saudações eram feitas em polaco, como forma de valorizar a cultura e os conhecimentos destas crianças e do restante grupo aprender novas expressões numa outra língua.

De acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo designados por Piaget, as crianças nesta faixa etária encontram-se no segundo estágio, o pré-operatório. Através de uma observação participante, sistemática e naturalista, foi possível observar uma das características das crianças neste estágio, o egocentrismo, notada em grande parte das crianças, por exemplo, em momentos de conversa em grande grupo, quando não sabem esperar pela sua vez para participar ou mesmo nas áreas da sala, quando não querem partilhar um brinquedo com outra criança. Apesar de terem características comuns, a diferença etária faz com que as necessidades e os interesses sejam diferentes, deste modo a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas é essencial, isto é, a educadora e as estagiárias têm de adaptar a sua ação consoante a criança com que interagem, “de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças

condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10) que lhes proporcionem momentos de aprendizagem, favoráveis ao desenvolvimento de todo o seu potencial, criando as melhores formas para a transição para o 1.ºCEB (Lopes da Silva et al., 2016). A diferença entre os ritmos de aprendizagem mostrou-se uma vantagem para todo o grupo, visto que as crianças com mais dificuldades numa determinada ação, pela ZDP, aprendiam com as que já tinham mais facilidades a executá-la, ao mesmo tempo que as crianças mais desenvolvidas desenvolviam o respeito e a tolerância pelos outros e reforçavam os seus conhecimentos. A interação com crianças de outras idades também é facilitadora das transições educativas, tanto pela independência que as crianças criam, como, quando se mantém no AE, podem já conhecer algumas das crianças na nova escola e, assim, acabam por estar mais confortáveis e dispostas a aprender.

### **2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O início da PES coincidiu com o regresso ao ensino presencial, pelo que foi possível observar a transição do ensino à distância para o presencial e, ao mesmo tempo, compreender como a receção das crianças foi feita. Num primeiro momento, o professor recebeu todas as crianças à entrada da sala, certificando-se de que todas eram bem recebidas e que cumpriam as regras de higiene, desinfetando as mãos. De seguida, existiu um momento de partilha em grande grupo em que todos puderam falar acerca de vários temas, durante esta grande conversa, o professor apresentou as estagiárias e as crianças puderam fazer-nos algumas perguntas. Finalmente, o professor distribuiu uma folha branca por cada criança e pediu que, dividindo a folha em quatro partes, fizessem um registo sobre quais achavam ser os pontos positivos e negativos do ensino à distância e do ensino presencial, estes registos poderiam ser frases,

textos e até ilustrações, neste momento as crianças tiveram a possibilidade de registrar algumas das ideias exploradas na conversa em grupo e, assim, o professor conseguiu perceber melhor o que as crianças valorizavam na educação presencial e o que poderia melhorar tanto no ensino presencial como no à distância (caso seja necessário voltar a esta modalidade).

Este segundo momento da PES foi realizado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, que pertence à mesma instituição que o JI do primeiro momento da PES, mas que se encontra num edifício diferente. O contexto da PES foi uma sala do 3º ano do ensino básico com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre 8 e 9 anos, sendo que duas destas crianças não têm frequentado as aulas, tanto presenciais como à distância, desde o início da pandemia pelo vírus Covid-19. Assim o grupo do contexto é constituído por 19 crianças, das quais 12 elementos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. É de salientar que algumas crianças têm familiares com nacionalidades que não portuguesa, nomeadamente brasileira e venezuelana, pelo que possuem uma pronúncia diferente e, consecutivamente, algumas dificuldades na articulação verbal. Apesar de, de uma forma geral, este ser um grupo homogéneo, há algumas crianças que apresentam mais dificuldades em acompanhar o ritmo do restante grupo principalmente nas tarefas relacionadas com matemática. O grupo é empenhado, curioso, afetuoso e bastante participativo, sendo que a maior parte das crianças apresenta um grande interesse por atividades relacionadas com as Expressões, especialmente na Expressão Motora e na Expressão Plástica.

O horário semanal da turma é bastante flexível, assim, apesar de existirem tempos destinados às diferentes disciplinas, o professor gere-os de acordo com os interesses e as necessidades do grupo nos diferentes momentos, articulando as diferentes áreas do conhecimento e não as tomando como blocos fechados. Apesar da flexibilidade do horário, existem alguns momentos fixos ao longo da semana, como o Projeto Fénix, o Inglês e os momentos *Mindfulness*. O Projeto Fénix realiza-se às terças e quintas durante cerca de uma hora e meia, nestes momentos uma professora vem para a sala e fica a trabalhar com o

grande grupo, revendo e consolidando conhecimentos, enquanto o professor dá apoio, num espaço exterior à sala, a um pequeno grupo de crianças que apresente mais dificuldades, deste modo estas crianças têm momentos mais individuais com o professor titular e podem estar mais concentradas nas aprendizagens, durante a PES, num dos dias uma das estagiárias ficava na sala e a outra acompanhava o professor e o pequeno grupo e no outro dia trocavam. Às segundas e quartas, a turma tem uma hora de inglês, em que ficam só com a professora de inglês na sala. Os momentos de *Mindfulness*, que acontecem às terças e quintas de manhã, consistem em alguns minutos com música calma e uma voz que guia o grupo por um ambiente imaginário que potencia a calma, o relaxamento e a imaginação, e são conduzidos pelo professor ou por um dos alunos. Uma das alunas tem sessões semanais de Cinoterapia na escola, estas têm o objetivo de melhorar a concentração e autoconfiança dela, de modo a estimular as suas aprendizagens. Para além disto a escola ainda oferece, como AECs, atividades como Teatro, Academia das Ciências, TIC, Academia dos Sons e Academia do Desporto.

A organização da sala sofreu alterações ao longo do ano letivo. O professor cooperante informou-nos que no início do ano letivo as mesas se encontravam organizadas em cinco grupos de trabalho, mas que no regresso à escola em março, após o período de confinamento com aulas à distância, voltou a colocar as crianças sentadas individualmente ou em pares com acrílicos a separá-las, mas sempre com a intenção de voltar à disposição por grupos, visto que acredita que desta forma o processo de aprendizagem se torna mais rico, dado que as crianças não aprendem só os conteúdos curriculares, mas também ganham competências de vivência democrática em grupo e de entreajuda. No início do 3.º período, foi possível voltar à organização da sala por grupo, o que se mostrou um fator bastante positivo para o ambiente da sala de aula e também para as crianças, visto que, em grupo as crianças com mais dificuldades podem ser apoiadas pelos seus pares, e pela ZDP compreender os diferentes conceitos de uma forma mais eficaz, ao mesmo tempo que as crianças com mais facilidade e rapidez a concluir as tarefas podem apoiar os seus colegas de grupo,

consolidando os seus conhecimentos e adquirindo novas formas de pensar sobre um mesmo assunto. Este tipo de organização da sala é uma das estratégias de diferenciação pedagógica, visto que desta forma o professor tem a possibilidade de dar atenção a um aluno num momento específico, sem que o restante grupo seja prejudicado, tenha de interromper uma tarefa ou de ficar à espera de que tarefas sejam concluídas para avançar.

As paredes da sala estão preenchidas por produções das crianças e por posters informativos acerca de alguns conceitos já aprendidos. Todos estes elementos têm um carácter temporário, sendo que vão dando lugar a outros registos de acordo com as temáticas a serem abordadas. Através destes elementos, as crianças valorizam os seus trabalhos e dos seus pares, ganhando noções de sentido estético, ao mesmo tempo que podem consolidar ou recordar conceitos. Assim, como refere Folque (1999) e de acordo com a abordagem pedagógica MEM, a disposição da sala de aula torna-se um suporte que potencia as aprendizagens das crianças.

A nível das interações entre pares, de uma forma geral, as crianças da turma revelam que sabem colaborar tanto na execução de tarefas como em momentos de brincadeira no recreio em que é possível observar a turma toda reunida a jogar o mesmo jogo, como o “lencinho vai na mão” ou corridas. Quanto às relações entre crianças e adultos é notável um respeito mútuo, os ritmos, interesses e necessidades das crianças são tidos em conta pelos adultos, ao mesmo tempo que as crianças se mostram interessadas e cooperam nas diferentes atividades propostas. Dado o momento de pandemia, as interações entre a escola e a família foram alteradas, sendo que as comunicações e partilhas são maioritariamente feitas online, seja pelo Google Classrooms ou por reuniões por videochamada, ainda assim, de uma maneira geral, as famílias mostram-se bastante interessadas pelo percurso escolar das crianças, procurando cooperar com o professor sempre que possível.

No que concerne aos recursos e materiais didáticos a que o orientador cooperante recorreu, foi possível observar que os manuais escolares foram utilizados como auxílio e método de consolidação de algumas aprendizagens,

isto é, o professor desenvolvia diversas atividades, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, e, de seguida, se fosse oportuno, recorria aos manuais. Estes também eram utilizados em atividades realizadas em pequenos grupos, por exemplo, nas atividades em que os grupos tinham de escrever textos ou criar enunciados de problemas matemáticos podiam consultar os manuais para compreenderem as estruturas dos textos ou tirarem ideias para as diversas criações. Eram também utilizados diversos recursos digitais que, por serem novos e diferentes, se revelaram elementos motivadores, a utilização destes tornou-se mais frequente a partir do momento em que se iniciou o ensino à distância e foi necessário reforçar este tipo de práticas, que acabaram por se manter, dado o sucesso que mostraram no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

O sistema de avaliação que foi possível observar foi formativo, dado que no final do 2.º período o professor decidiu não realizar avaliação sumativa porque grande parte do período tinha sido à distância, e a PES terminou antes da avaliação sumativa do 3.º período. Assim, foi através da avaliação formativa que o professor e as estagiárias conseguiram obter dados que permitissem desenvolver práticas fundamentadas e intencionais e melhorar o processo ensino-aprendizagem. É de notar que este tipo de avaliação é preferencial dado que é de carácter contínuo e sistemático, e que se baseia em vários instrumentos de recolha de informação adequados aos tipos de aprendizagem dos alunos e aos diferentes momentos em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Assim, todos os atores do processo educativo, professor, alunos e encarregados de educação, têm a possibilidade de obter informações acerca do desenvolvimento do aluno e, desta forma, adequar as práticas de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

## 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação é concebida como uma ação intencional, propositada, que se rege por regras sociais e não por leis científicas (Latorre, 2003). De acordo com Dec. Lei nº 43/2007 (citado por Vieira, Silva, Vilaça, Parente, Vieira, Almeida, Pereira, Solé, Varela, Gomes e Silva, 2013, p.2) o papel do profissional de educação deve afastar-se de um funcionário ou técnico e aproximar-se de “um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”.

Um profissional de educação, de modo a ter ações intencionais e fundamentadas, deve possuir conhecimentos acerca do ambiente educativo do seu grupo, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, mas também deve saber refletir de uma forma crítica sobre a sua prática, investindo na sua formação e, assim, evoluindo pessoal e profissionalmente, tornando-se capaz de combinar a teoria à prática. Assim, a metodologia de investigação-ação (MIA) revelou-se uma boa estratégia para apoiar o desenvolvimento da ação educativa.

A investigação-ação (IA) é vista por Altricher et al (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) como método que apoia os docentes para lidarem com os desafios das práticas e, assim, conseguirem melhorar as mesmas de uma forma reflexiva. Esta melhoria das práticas através da constante investigação amplia a competência profissional docente e, consecutivamente, o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de IA é descrito por Latorre (2003) como uma investigação prática realizada pelo profissional de educação, de uma forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão. De acordo com as definições de Lewin (1946), Kolb (1984) e Carr e Kemmis (1988), a IA é uma espiral de ciclos de investigação e ação, constituídos por 4 fases: planificar, atuar, observar e refletir (Latorre, 2003). Santos (2017), defende que o processo de IA é intrínseco à educação, isto é, o docente é um

investigador que toma ações baseada nas observações., ao mesmo tempo que reflete sobre a sua prática profissional. Existem várias definições de IA, mas todas afirmam que esta é um recurso através do qual o docente adquire conhecimentos sobre o contexto e assim irá planificar e agir de acordo com as necessidades e interesses das crianças de forma a potenciar a aprendizagem das mesmas Santos (2017).

A IA é vista por Stringer (1996) como uma espiral interativa, isto é, os ciclos de observação, planificação, ação e reflexão não são estáticos, mas sim renováveis (figura 4).

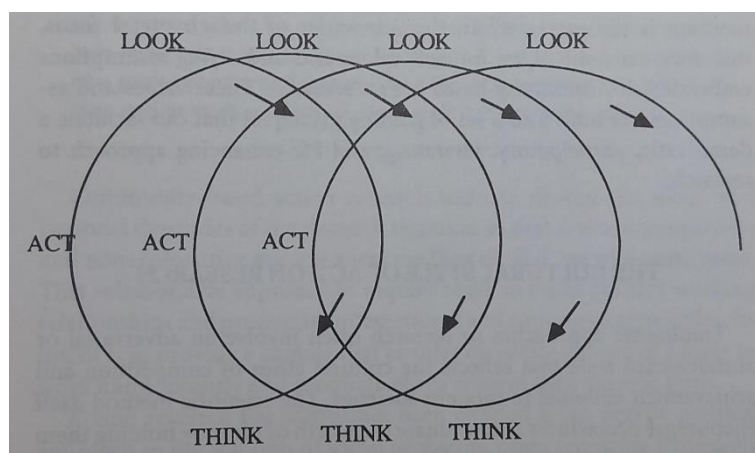


Figura 4 - Espiral Interativa de Investigação- Ação (Stringer, 1996, p.17)

Esta visão espiral interativa da IA reflete o carácter evolutivo da mesma, e não estaque, ou seja, as diferentes fases deste ciclo nunca são iguais, mas sim cada vez mais completas, tendo em conta os conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores. Através desta conceção, torna-se evidente a importância deste processo ao longo da PES e ao longo da vida profissional do docente para que as práticas desenvolvidas sejam contextualizadas e motivadoras para os grupos em questão (Stringer, 1996).

Visto que esta IA é aplicada num contexto de comunidade, torna-se importante a relação social criada entre o investigador e os restantes elementos do grupo. A qualidade destas relações vai condicionar todo o processo, ou seja, se as relações forem orgânicas e de proximidade, as crianças vão estar mais à vontade e agir mais naturalmente na presença do docente e, assim, este tem a possibilidade de observar reações autênticas e, partindo delas, irá tirar

conclusões e desenvolver práticas adequadas ao grupo (Stringer, 1996). Em suma, e retomando a visão espiral interativa da IA, visto que ao longo do tempo as relações vão sendo melhoradas, então, ao mesmo tempo, as fases da IA vão sendo cada vez mais completas, dado que a proximidade ao grupo de crianças permite que a observação, a planificação, a ação e a reflexão sejam mais focadas em determinados aspetos de cada um dos elementos, permitindo o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a PES foi realizada uma observação participante, naturalista e sistemática, direta e indireta, armada e desarmada, onde a díade foi exposta a todo o ambiente educativo, possibilitando o conhecimento das características do mesmo, para uma posterior planificação e ação fundamentadas. Os registos através de fotografias e no diário de formação são fundamentais para a recolha de informação, pois eram mais detalhados e descritivos, para além de poderem ser consultados posteriormente. A existência de guiões de pré-observação, fez com que o momento de observação pudesse ser preparado e, assim, mais focado em alguns aspetos, apesar de a observação não se limitar ao previsto no guião e sim a todo o ambiente.

Após a recolha dos dados e análise dos mesmos, foi realizada a planificação das atividades a ser propostas durante a semana, baseada na observação dos interesses e necessidades das crianças do grupo, construída em trabalho colaborativo entre o par pedagógico e o orientador cooperante. Assim, ao planificar, foi importante conhecermos o grupo, de modo a adaptar as metodologias e as estratégias, potenciando aprendizagens significativas.

A planificação apresenta um carácter flexível, ou seja, deve “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016). Rivillia e Mata (2002, referidos por Diogo, 2010) reúnem sete características essenciais numa planificação, são estas a coerência, a contextualização, a utilidade, o realismo, a colaboração, a flexibilidade e a diversidade, assim ao planificar é tido em consideração o PE e o contexto educativo da instituição, do grupo de crianças e das crianças em particular, as atividades planificadas devem ser passíveis de

serem postas em prática e devem possuir uma intencionalidade, é ainda importante o carácter flexível da planificação, visto que esta é uma previsão e não inclui as repostas do grupo de crianças, que podem ser fios condutores de alterações durante a ação. O ato de planificar deve ser baseado nas observações prévias e é importante a colaboração com outros docentes, de forma a enriquecer as práticas e que estas recorram a múltiplas recursos e modelos didáticos (Diogo, 2010).

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

“A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.”

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9)

O presente capítulo tem como objetivo descrever, analisar e refletir acerca da ação pedagógica desenvolvida nos dois contextos educativos da PES. Deste modo, este capítulo possui um caráter reflexivo baseando-se na articulação entre o quadro conceitual teórico e legal (cf. Capítulo I) e o conhecimento acerca dos grupos em contexto, sustentada por uma reflexão constante, orientada pelas fases da MIA (cf. Capítulo II). Encontra-se, ainda, dividido em dois subcapítulos, o primeiro referente à prática na EPE e o segundo à ação no 1.ºCEB, considerando a sequência natural entre estes níveis educativos e a ordem do desenvolvimento na PES.

Dado que a criança é o elemento central da ação educativa, as atividades que serão apresentadas ao longo deste capítulo foram desenvolvidas com base num paradigma socioconstrutivista e tendo em conta as necessidades, interesses e competências das crianças. Assim, foi realizada, por parte do par pedagógico, uma observação atenta, sistemática e contínua, acompanhada por uma escuta ativa, para que cada momento se tornasse motivador e significativo para as crianças e para que estas pudessem construir o seu processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

De um modo geral, considerando a pandemia global vivida atualmente, a primeira parte da PES foi realizada com algum sucesso, apesar de ter sido interrompida em dois momentos, possibilitando a construção de saberes por parte do par pedagógico e evidenciando a necessidade de uma planificação de carácter flexível e que tem por base os interesses e motivações intrínsecos do grupo de crianças com o qual se conviveu e se trabalhou em contexto educativo.

Nas duas primeiras semanas da PES, o par pedagógico realizou uma observação participante e naturalista, com o objetivo de recolher informações sobre o grupo e o espaço em contexto, dado que só tendo conhecimentos sobre as crianças e espaço é que possível construir uma prática educativa adequada e intencional (Nabuco, 2000, citado por Craveiro, 2004). Estes momentos de observação permitiram a identificação dos interesses, motivações, dificuldades e competências das crianças, assim como a avaliação do seu progresso e as interações entre a crianças e os diferentes elementos e atores educativos - objetos, adultos e crianças. Apesar deste momento mais intensivo de observação, ao longo de toda a PES ocorreu uma observação constante, de modo que as planificações fossem constituídas por conjuntos de atividades contextualizadas.

O papel do educador é ser um orientador e criador de situações que permitam à criança construir conhecimentos (Cury, 2012). Assim, a prática foi pensada, planeada, desenvolvida e refletida em tríade, de forma a potenciar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças a um nível holístico. Por conseguinte, como é defendido pelas pedagogias participativas, as crianças foram agentes centrais e ativos durante toda a PES, sendo que todas as atividades foram planeadas e desenvolvidas a partir dos interesses e motivações das crianças.

Durante a PES foi desenvolvido um projeto, intitulado pelas crianças, “O meu corpo”, ideia para o este surgiu quando, durante a Fase I de Definição do Problema, escutamos o diálogo de algumas crianças acerca das suas alturas e de quem seria a criança mais alta do grupo e também quando observamos algumas crianças a brincarem com o seu reflexo no espelho localizado na área da Casinha. Assim, na Fase II, referente à Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, em reunião em grande grupo conversamos sobre o corpo humano de forma a compreender o que cada criança conhecia, o que queriam aprender e como o iriam fazer, para que não estivessem muito tempo em grande grupo, o que se torna maçador para algumas crianças, o quadro conceptual (ver apêndice A1), registo conclusivo da discussão, onde podíamos ver claramente três colunas com três questões “O que queremos saber?”, “O que já sabemos?” e “O que vamos fazer?”, foi elaborado posteriormente num pequeno grupo, com o auxílio das estagiárias, e finalmente apresentado por este pequeno grupo aos restantes elementos. Na primeira coluna, referente aos conhecimentos prévios do grupo, havia referências a aspetos físicos mais visíveis, como as diferenças nas cores dos cabelos ou dos olhos e a diferença de alturas, peso e género. Na coluna que evidencia os interesses das crianças, estas mostraram curiosidade em explorar alguns dos conhecimentos prévios, como perceber qual a altura de cada um para compreenderem qual o mais alto e o mais baixo, saber quantos rapazes e raparigas constituem o grupo e até o que podemos fazer com o nosso corpo. Finalmente, na terceira coluna, para conseguirem responder a estas questões, o grupo decidiu, fazer medições, pesagens, contagens (rapazes e raparigas; crianças de 3, 4, 5 ou 6 anos), ver livros e observarem-se entre si para poderem perceber o que cada um fazia com o corpo.

Na Fase III, que foi a que durou mais tempo, o grupo de crianças partiu para a experimentação e exploração do corpo de forma a conseguir tirar conclusões, estes momentos foram planificados e desenvolvidos de uma forma colaborativa, não só entre as crianças, o par pedagógico, mas também com a educadora cooperante. Assim, ao longo do projeto foram realizadas várias atividades (Apêndice A2), algumas delas serão alvo de reflexão nos relatórios

do par pedagógico, pelo que o segundo elemento da díade irá refletir acerca das atividades intituladas “Mãos e Pés”, “Eu consigo, e tu?” e a “Carta ao Pai Natal”, enquanto neste documento refletir-se-á acerca das atividades “Os órgãos do corpo humano”, “Mão aqui, Pé ali” e uma das atividades presentes no “Passaporte dos Sentidos”, a impressão dos pés.

As primeiras atividades realizadas no âmbito deste projeto foram as pesagens e medições de cada criança assim como os registos destas informações. O registo alturas foi feito com recurso a fio colado num dos armários da sala, dispostos por ordem decrescente, com uma fotografia e a altura de cada criança, a representação dos pesos foi feita num conjunto de desenhos de balanças com diferentes tamanhos, dispostos por ordem crescente, acompanhados da fotografia e do peso da criança, expostos numa das paredes da sala. Sendo que estes primeiros registos foram feitos em outubro, foram realizadas novas medições e pesagens no início do 2.º período para que as crianças pudessem comparar os valores e perceber a evolução que ocorreu.

Foi realizada a observação de raios x e foi elaborado um modelo do esqueleto humano com recurso aos tubos de cartão dos rolos de papel de cozinha. Para construir o modelo do esqueleto, primeiramente foi feita uma conversa em grande grupo de forma que fossem decididos o número e a localização dos ossos no corpo humano, para tal as crianças recorreram aos raios x e ao próprio corpo para mostrarem onde estavam localizados os ossos. Após esta fase, foi desenhado o contorno de uma das crianças em papel canelado, para ser a base do modelo, de seguida, recorrendo a materiais reciclados que as crianças trouxeram anteriormente, foram selecionados os tubos de cartão que mais se assemelhavam aos ossos e, com o auxílio das estagiárias, foram colados no papel. Esta fase foi feita em pequenos grupos, de forma que as crianças tivessem mais oportunidades de participar nas decisões, dado que, em grande grupo, muitas se abstêm de participar ou por se sentirem inseguras ou por outras crianças dizerem o que estas iam dizer. Assim, foi possível valorizar as crianças, potenciando o aumento da confiança neles

mesmos, que futuramente pode torná-los mais capazes de participar em grande grupo.

Após estas atividades, as crianças demonstraram interesse em saber que outros elementos (órgãos, veias, artérias) existiam no interior do corpo, então foi apresentado um livro informativo exploratório sobre o corpo humano *Espreita o teu corpo* de Katie Daynes e Colin King, este livro está dividido em capítulos como os sistemas (urinário, digestivo circulatório e respiratório), o cérebro, os ossos e músculos e os cinco sentidos. A exploração do livro foi feita por um pequeno grupo que mostrou interesse em explorá-lo quando o apresentamos a todos, nesta exploração observaram as ilustrações e abriram algumas das abas do livro que permitem saber mais sobre uma determinada função, por exemplo no capítulo “Os sentidos” uma das crianças abriu a aba do nariz e comentou “Aqui tem pelos e ranho como no nosso nariz”, esta exploração foi auxiliada por mim, para que pudesse ler as informações que as crianças não conseguiam, como aconteceu na exploração do sistema urinário, ao abrir a aba da bexiga a criança DC perguntou “O que é isto? É água aqui dentro?” expliquei que quando bebemos água, ou outros líquidos, parte deles vão para a bexiga e que quando esta começa a encher é quando temos vontade de fazer xixi (urinar), após esta explicação a criança CC disse “Então a bexiga é aqui” enquanto apontava para a zona pélvica. Após esta exploração deu-se o diálogo seguinte:

“Estagiária C: Que órgãos vamos colocar no modelo do corpo humano?”

MC: O coração

RT: Os pulmões

CC: Se pomos o coração temos de pôr as veias

DC: A bexiga

CN: Os intestinos e o estômago”

(Diário de Formação, 2020)

Apesar de inicialmente só algumas crianças terem demonstrado interesse em explorar o livro, durante este momento algumas crianças juntaram-se ao grupo sendo que umas ficaram e também o exploraram e outras só observaram

durante uns minutos e depois foram para uma das áreas de interesse, para além disso o livro ficou em cima de uma das mesas pelo que pude observar que ao longo do dia algumas crianças o exploraram ou reviram livremente.

Num segundo momento, foi contornado em cartão canelado o corpo da criança IS, a mais alta do grupo, note-se que para que nenhuma criança ficasse triste por não ter o seu modelo do corpo, ficou desde início definido que as duas crianças selecionada para o modelo dos ossos e dos órgãos seriam a mais baixa e a mais alta, respetivamente, assim cada um dos modelos tem a fotografia dessas crianças na face. Primeiramente a criança deitou-se no cartão e outras duas crianças contornaram-no a lápis e num segundo momento, algumas crianças passaram esse contorno a marcador (Apêndice A3). Quando o cartão ficou pronto, a díade apresentou-o ao grupo, juntamente com o livro e materiais de desperdício, como sacos de plástico de várias cores e tamanhos, meias, balões, fios de lã e tubos de plástico enrugado, deu-se então o momento de escolher o que cada um destes materiais iria representar e, de seguida, em que parte do corpo se localizavam, sendo que se decidiu a seguinte correspondência: “se enchermos um balão pequeno parece a bexiga” (criança DC) o tubo de plástico representa “onde passa o ar e a comida” (criança SN), isto é a faringe e a laringe; para o coração foi selecionado um balão vermelho “porque tem muito sangue que é vermelho” (criança AL) e a criança CC ainda referiu “temos de o encher deste tamanho (mostrando o punho fechado), porque o nosso coração é assim”; para os pulmões a criança MI afirmou “têm de ter ar lá dentro” pelo que se decidiu encher dois sacos transparentes; a criança IR pegou numa meia e disse “parece o estômago, umas vezes tem comida dentro outras está vazio”; a criança ML sugeriu que os fios de lã fossem as veias e artérias mostrando a parte interior do pulso e dizendo que as veias que lá vemos parecem os fios; finalmente a representação dos intestinos estava a ser mais complicada para obter, pelo que a díade recorreu ao livro para recordar as suas formas e, pegando em dois sacos plásticos de cores diferentes e moldando-os para se assemelharem às formas dos órgãos, bastou verem o que foi feito a um saco que uma das crianças começou a fazer o mesmo ao outro

saco. À medida que iam sendo feitas as associações os materiais iam sendo colocados no lugar respetivo, assim após este momento deu-se a colagem feita por algumas crianças e pelas estagiárias. Por fim, foi exposto na sala ao lado do modelo do esqueleto para que as crianças os pudessem comparar como podemos ver na figura 5.



*Figura 5 - Modelos do corpo humano expostos numa das paredes da sala*

Durante o decorrer desta atividade foi notório que algumas crianças se mostraram mais interessadas e que tinham mais necessidade de participar nos diferentes momentos, não obstante quando o modelo ficou pronto todas mostraram interesse pelas diferentes partes do corpo e, posteriormente, no acolhimento de manhã faziam vários comentários sobre os modelos e o que os constituía. É ainda de notar que durante uma sessão de terapia da fala em grande grupo, quando a terapeuta, ao ler uma história, disse “Somos todos diferentes, mas temos coisas em comum” a criança CC disse “pois é, temos ossos” e a criança DC completou “e veias”, demonstrando que tinham ocorrido aprendizagens significativas e que as aplicaram noutro contexto posterior, que não o da atividade.

A atividade de expressão plástica “Mão aqui, Pé ali” ocorre no seguimento da atividade motora “Mãos e pés” que será abordada pelo no relatório do par pedagógico. Após o jogo em que as crianças têm de colocar os

pés, as mãos ou ambos num dos vários cartões espalhados pelo chão, consoante a indicação da estagiária, as crianças regressaram à sala de atividades onde foi feito um diálogo, em grande grupo, acerca das partes do corpo que foram mais utilizadas na atividade anterior, as mãos e os pés, e com recurso a um boneco da área da casinha enumeramos quais as outras partes do corpo, como a cabeça, tronco e os membros. De seguida foi pedido às crianças que desenhassem um boneco livremente, só com a condição de que em vez de desenharem os pés e as mãos deveriam colar os recortes de pés e de mãos feitos num momento anterior por algumas das crianças (Apêndice A4).

Esta atividade é abordada neste documento dado que, em reflexões durante e pós ação e mesmo durante a sua planificação foram encontrados alguns pontos mais frágeis. No momento de planificação, como era esperado que o grupo estivesse completo, não haveria espaço para as crianças realizarem a atividade em simultâneo, pelo que estava preparada uma atividade simultânea em pequeno grupo auxiliada pelo par pedagógico em que iriam contornar o boneco utilizado na conversa e desenhar algumas das características deste (p.e.: olhos, boca, nariz, umbigo), no momento da atividade o grupo de crianças não estava completo pelo que não foi necessário constituir um pequeno grupo, mas a atividade paralela aconteceu dado que uma das crianças não se estava a sentir confortável em realizar a atividade proposta e, ao ter um momento individualizado com o outro elemento da díade se sentiu mais confiante e à vontade para realizar a atividade. Finalmente numa reflexão pós-ação compreendi que poderia ter recorrido às crianças ao invés do boneco para exemplificar as partes do corpo, podendo também incentivar a que certos movimentos fossem feitos pela criança e pelo grupo, notei também que apesar de ter falado de pés e de mãos, nos recortes grande parte deles eram de sapatos e não de pés, pelo que o que referi ao grupo não coincidia com os materiais que eles dispunham na execução da atividade podendo criar confusões e impedindo a correta compreensão de todas as crianças. Nestes três momentos é fundamental evidenciar a importância do trabalho colaborativo, não só quando o par pedagógico participa na planificação e auxilia atividades paralelas, mas

também quando a educadora cooperante e a supervisora institucional, em momentos de reflexão pós-ação ajudam na compreensão do que correu menos bem e a evidenciam potencialidades das atividades que não foram postas em prática, de forma a que haja uma aprendizagem e que num momento futuro haja uma visão mais ampla das atividades planificadas e desenvolvidas.

A terceira atividade está incluída numa sequência de atividades “O passaporte dos Sentidos” (Apêndice A5), este é constituído por uma capa com uma imagem que simboliza cada um dos sentidos – audição, tato, paladar, olfato e visão – estes foram explorados previamente com as crianças, na leitura de um poema. Numa primeira página, se o soubesse fazer, a criança deveria escrever o seu nome ou pedir a um adulto para o fazer e desenhar a sua figura ou colar uma fotografia sua, nas páginas seguintes seriam feitos registos de acordo com as diferentes atividades sensoriais planeadas para cada um dos sentidos.

Durante a PES só foram realizadas as atividades sensoriais relativas à audição, em que as crianças ouviram sons da natureza e desenharam o que identificaram desde animais como pássaros, ao som da água e até o vento a passar nas árvores, e a atividade relativa ao tato, esta última será abordada com mais detalhe de seguida. A impossibilidade de completar o passaporte (como podemos ver no Apêndice A2) prendeu-se com os dois momentos de isolamento pelo qual o grupo passou e também com outros imprevistos que foram adiando as atividades e estas acabaram por deixar de fazer sentido, dado que os interesses e necessidades das crianças foram sendo alterados não fazendo sentido desenvolver as atividades quase de uma forma descontextualizada só com o intuito de completar o passaporte para o presente relatório. Note-se que como o projeto “O meu corpo” se manteve após a PES será possível, em momentos mais oportunos, criar atividades sensoriais e registá-las no “Passaporte dos Sentidos”.

Retomando a atividade do tato, o início da mesma dava-se quando a criança se descalçava, este momento permitiu avaliar a autonomia de cada criança relativamente ao descalçar as sapatilhas e as meias (Apêndice A6), sendo que grande parte conseguiu realizar ambas sem ajuda, de seguida era

escolhia a cor ou cores com que queriam pintar os pés – azul, amarelo, vermelho, verde ou castanho – finalmente era feita a pintura da sola dos pés, por parte da estagiária, da própria criança ou de outra criança, seguida da impressão destes numa folha, como podemos ver na figura 2.



*Figura 6 - Momento de impressão do pé pintado na folha*

Esta atividade surgiu a partir de uma conversa anterior entre as estagiárias e algumas crianças em que falavam sobre o tamanho dos pés de cada um, isto porque atualmente, dada a situação de pandemia e por questões de higiene, todos os elementos da instituição têm de trocar de calçado à chegada e à saída, assim este novo momento da rotina das crianças torna-se mais um motivo de curiosidade e um assunto a discutir e explorar. Assim ao invés de as crianças só se disporem por ordem de tamanho dos pés, ou de fazer medições dos pés, decidimos então que iríamos fazer as impressões dos pés e de seguir medi-las e compará-las, deste modo para além de esclarecermos a dúvida criada pelas crianças, também poderíamos demonstrar que o tato não está só presente nas mãos, mas sim em toda a pele, neste caso nos pés. No momento em que os pés eram pintados as crianças expressaram-se de várias formas, ao pintar o pé com o pincel muitas disseram sentir cocegas e que a tinta estava fria, o que era de esperar e todas se mostraram muito concentradas no momento em que faziam a impressão do pé.

Algumas das reações que num primeiro momento não eram esperadas, foram no momento em que os pés eram lavados num balde com água morna (Apêndice A7), algumas das crianças reagiram à temperatura da água, por exemplo o IS disse “Esta água está fresca” e o GL disse “Ai, que água quentinha”, neste momento também pudemos observar a autonomia de algumas crianças que quiseram lavar e secar os pés sozinhas, só no momento final em que as crianças se tinham de calçar é que notamos mais dificuldades mas com uma pequena ajuda das estagiárias ou de outra criança todos conseguiram calçar-se. Após todas as crianças realizarem esta parte da atividade partimos então para a comparação, cada criança vinha medir um dos seus pés com recurso a uma régua e auxílio de uma das estagiárias, finalmente os pés foram ordenados de forma crescente e a criança CC concluiu que “O pé maior é do IS e ele também é o mais alto” e a criança SN acrescentou “E a AP é a mais pequenina e tem o pé mais pequeno”, neste momento de conclusões observamos várias crianças a porem os pés lado a lado para confirmarem o que estava nos registos. Para nos conseguirmos focar em cada criança, esta atividade foi realizada em pequenos grupos, ou seja, enquanto estavam no espaço exterior com a educadora e auxiliar, grupos de cinco crianças vinham à sala para fazer a atividade, nestes momentos em que as crianças estavam descalças e com menos pessoas na sala de atividades, foi possível observar uma exploração diferente do espaço da sala que evidenciou a necessidade de se expressarem a nível motor, o que motivou a planificação atividades focadas na expressão motora.

Como já foi referido, o projeto terá continuidade após a PES, pelo que a fase IV da MTP, a última, não foi concluída, não obstante houve uma avaliação contínua do projeto, auxiliada por registos pós-ação, em reflexões pós ação entre o par pedagógico e entre a tríade e também uma constante divulgação dos processos do mesmo com a família das crianças, dado que, apesar de atualmente os encarregados de educação e as famílias não entrarem na instituição a educadora tem mantido o contacto através do *Whatsapp*, por onde envia imagens do que as crianças vão fazendo ao longo da semana e dos projetos realizados, mantendo a família envolvida na medida do possível.

Durante toda a PES, a díade promoveu uma diferenciação pedagógica, por exemplo numa mesma atividade não exigíamos o mesmo de todas as crianças, se pensarmos no exemplo da atividade “Mãos aqui, pés ali” é evidente que ia esperar mais de uma criança que já tenha mostrado que sabe desenhar um boneco onde se localizam as mãos e os pés e ia exigir menos de uma criança que ainda esteja numa fase inicial das representações.

O trabalho colaborativo entre a díade foi fundamental ao longo da PES, pelo que, apesar das diferentes conceções prévias que cada uma tinha acerca do contexto de EPE, que poderiam ser vistas como um entrave à colaboração, foi através delas que surgiram problemáticas e, a partir daí se deu o crescimento de cada uma como futura profissional de educação e para desenvolvimento pessoal de cada uma, tornando-nos mais capazes e confiantes.

Todo este crescimento só foi possível pela cooperação da educadora cooperante e da supervisora institucional que partilharam saberes, ideias e refletiram de forma construtiva e formativa sobre as questões de ética, as atividades desenvolvidas, elencando as suas fragilidades e/ou conquistas, ou seja, foram momentos de escuta que contribuíram para o desenvolvimento profissional das estagiárias. E, ainda, deixaram visível a importância do aprender ao longo da vida sempre com a preocupação de práticas educativas criativas e inovadoras, mas com sentido e significado, pois as Crianças merecem o melhor (Marta, 2015).

### **3.2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo aborda as ações desenvolvidas ao longo da PES no contexto educativo do 1.º CEB, assim como a análise reflexiva do processo formativo realizado.

As práticas desenvolvidas tiveram por base a articulação curricular e contextual de modo a potenciar um processo de ensino-aprendizagem holístico. Deste modo, foi essencial escutar a turma para perceber os seus interesses e potencialidades, mas também dificuldades e necessidades promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde o aluno se sentisse escutado, valorizado e confiante em relação a si e face aos outros.

Neste âmbito, privilegiou-se a etapas do ciclo da supervisão, nomeadamente a observação participante, participada e intencional (Anguera, 2003). Assim, as primeiras semanas da PES foram fundamentais para a recolha de informação relativa às características das crianças e da turma, às interações entre pares e entre o professor e os alunos, as rotinas e à utilização dos espaços. É de notar que a observação não ocorreu somente no espaço físico da escola, mas também em espaço online, na plataforma *Google Classroom* dado o contexto pandémico que se viveu. Através desta, o professor mantinha o contacto com os alunos durante o ensino à distância e, apesar do ensino presencial ter sido retomado, as partilhas através da plataforma mantinham-se e era também um dos métodos do professor articular o espaço escola com os espaços fora da escola, propondo tarefas para serem realizadas após o período letivo.

Tal como na EPE, nesta fase da PES, no 1.º CEB, foi adotada uma MIA, tendo por base um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão. Deste modo, o par pedagógico realizou uma observação sistemática e apoiada de um guião de observação direta (apêndice B2), tendo em conta o contexto em que nos encontramos, a nível de recursos físicos, humanos e tendo em conta os interesses, necessidades e níveis de desenvolvimentos de cada um dos alunos, desenvolvendo práticas sustentadas e intencionais (conforme cap. II). As atividades foram sempre planificadas com base na recolha da informações e reflexões realizadas na ação e pós-ação muitas vezes realizadas

com a díade, o orientador cooperante e a supervisora institucional, para que fossem inclusivas e promovessem a transformação da prática e em simultâneo o desenvolvimento profissional docente, reforçando a importância das metodologias ativas de aprendizagem (conforme cap. I), que incluem o aluno, os seus interesses, capacidades e necessidades, e o seu contexto em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Foi através da observação do *Google Classroom* que surgiu o ponto de partida para o projeto criado. Assim, um dos alunos publicou algumas fotografias de uma máquina do tempo, feita em casa, recorrendo ao cartão e a outros materiais, nestas fotografias mostrava a sua exploração da construção, numa delas estava o seu cão no interior e víamos a palavra “agora” e numa segunda fotografia podíamos ver um peluche de um cão bebé e a palavra “antes”. Esta publicação tinha vários comentários de outros alunos e mostrava ter interesse para as crianças. Neste contexto e com o consentimento do professor cooperante, decidiu-se que a construção de uma máquina do tempo para a sala seria um bom ponto de partida para a introdução dos conceitos das formas verbais no pretérito perfeito e no futuro do indicativo, assim como a composição de textos, os ciclos de vida de alguns animais, a preservação do meio ambiente, a elaboração de problemas matemáticos com as diferentes operações e abordar os conceitos de década, século e milénio. Foi então criado o projeto, intitulado de “Este sou eu...” que tinha como objetivo principal o autoconhecimento e o posicionamento dos alunos no mundo ao longo do tempo. É de realçar que os temas abordados neste projeto, e os seus objetivos, tinham pontos coincidentes com o projeto escolar da turma, que se focava no conhecimento da criança, do seu bem-estar e das relações deste com o meio ambiente. Assim, a aprendizagem baseada num projeto é centrada no aluno, dando-lhe a possibilidade de, através da investigação, consolidar conceitos, aplicar informação e representar o seu conhecimento de diversas formas.

No âmbito do projeto, decidiu-se a integração de *mindfulness*, por estimular o bem-estar e aumentar a capacidade de foco da criança, fazendo com que esta seja capaz de estar atenta a um determinado objeto (Breyner, 2016).

Assim, após o momento *mindfulness*, orientado por uma das crianças, a máquina do tempo surgiu como um elemento novo da sala. Este momento com um elemento estranho na sala foi criado de modo a cativar a atenção dos alunos e para que estes se focassem neste objeto e, assim, estivessem mais interessados e atentos ao que iria acontecer. O facto de ser uma máquina do tempo, transporta para a sala de aula um mundo mágico e imaginário, potenciador da criatividade dos alunos, que iria ser posta em práticas nas atividades desenvolvidas e que facilita a compreensão de conceitos abstratos como o de passado, presente e futuro.

A sua presença levantou dúvidas aos curiosos que rapidamente questionaram: “O que é esta caixa?”; “Para que serve?” qual a função do botão vermelho?, os alunos foram comentando algumas das suas características como o botão que seleccionava o “passado”, “presente” ou “futuro”, ou a porta na frente da caixa e chegaram à conclusão que se poderia tratar de uma máquina do tempo. Neste primeiro dia de exploração da máquina do tempo, o aluno que havia publicado a sua no *Google Classroom* estava a faltar, mas alguns dos colegas lembraram-se da sua partilha das fotografias e fizeram referências a essa construção, é de notar que o aluno teve a possibilidade de explorar a máquina nos outros dias, dado que este recurso foi utilizado noutros momentos e está presente na sala de aula para que os alunos possam recorrer a ele sempre que queiram. De forma a melhor compreenderem a utilização da máquina do tempo, demonstrou-se a sua eficácia recorrendo a um bago de uva, a grainhas de uvas e a uma uva passa. Com o botão apontado para o presente desafiou-se a criança para colocar um bago de uva no interior da caixa e a turma para viajar para o passado, ou para o futuro. Pretendia-se com esta atividade que a criança percebesse que as decisões têm consequências e que somos responsáveis pelas decisões que tomamos, uma vez que a criança “não é apenas um cidadão em potência, é já um cidadão que apenas não dispõe de alguns direitos políticos e jurídicos” (Santos, 2011) e, assim, torna-se importante que a cidadania seja vivenciada dentro e fora da escola (Santos, 2011) . Após alguma discussão, a maioria decidiu que em primeiro lugar iríamos para o passado. Este olhar para

o passado permite à criança compreender datas e factos significativos, e localizá-los numa linha de tempo, reconstituindo acontecimentos, ao mesmo tempo que, estabelecem relações de anterioridade, posteridade e simultaneidade (Ministério Educação, 2004) sendo mais capazes de refletir acerca de si mesmos e das ações que tomaram. Eis a conversa entre as crianças:

EC - Se vamos para o passado, o que irá acontecer à uva?

C1 - Vai desaparecer porque ainda não existia no passado.

C2 – Eu acho que vai ser uma uva mais pequena.

C3 – Vão aparecer as sementes que estão dentro das uvas!

E1 – E que nome é que damos a essas sementes da uva?

C4 – Caroços

C2 – Não, isso são dos pêssegos

C5 – Grainhas?

EC – Muito bem! São as grainhas, e será que vão aparecer grainhas? Vamos experimentar!

Este diálogo mostra que vários elementos da turma têm a capacidade de prever acontecimentos e, criando uma linha temporal, estabelecer relações entre o presente e o passado de determinados objetos. Estas capacidades podem ser transpostas para o quotidiano, dotando os alunos de competências de autodescoberta e de descoberta do mundo que os rodeia, tanto contemporaneamente, como no passado próximo, dado que considerando e entendendo o passado serão capazes de construir um futuro mais consciente. Desta forma, são desenvolvidas competências consideradas pelo PASEO, como o pensamento crítico, os saberes científicos, o raciocínio e o desenvolvimento pessoal. Foi então pedido a um dos alunos que rodasse o botão para o passado e uma das estagiárias, discretamente, recorrendo a uma porta na parte de trás da caixa retirou a uva e colocou as grainhas, quando o aluno abriu a porta frontal viu que a uva desapareceu e deu lugar às grainhas e exclamou “Olhem, funcionou!”, de seguida foi mostrar a todos os colegas as grainhas. Entretanto, um deles questionou “Agora podemos viajar para o futuro?” e outra respondeu, “Mas antes temos de ir ao presente para termos a uva outra vez”, foi então feito o processo inverso para os alunos reaverem a uva e posteriormente foi

feita a viagem para o futuro, antes de esta ocorrer houve um diálogo de forma que os alunos previssem o que iria acontecer à uva.

C3 – Eu acho que a uva vai desaparecer, porque alguém a vai comer.

C6 – Não, a uva vai ficar podre com o passar do tempo

C7 – A uva vai ficar igual.

C8 – Vão aparecer mais uvas.

Depois de várias hipóteses serem partilhadas, uma das alunas rodou o botão para o futuro e, após a troca efetuada pela estagiária, abriu a porta e viu uma uva passa, não disse nada sobre a mesma, mas pegou nela para mostrar aos colegas, um deles disse “A uva ficou com rugas.”, outro respondeu “eu sei o que isso é, é uma uva passa” e a maior parte da turma também reconheceu o elemento, ainda assim, uma das estagiárias explicou o que era a uva passa para que toda a turma compreendesse. Finalmente foi feito um registo no quadro dos três estados da uva ao longo do tempo, que os alunos passaram para os cadernos e ilustraram da forma que preferiram, para que ficassem com o registo de um exemplo de um ciclo de vida de um elemento natural.

Este exemplo funcionou para que os alunos compreendessem os efeitos do tempo em produtos naturais e, através dele, pudessem explicar o ciclo de vida dos animais, nomeadamente dos bichos de seda (animais que vivem na sala de aula) das pessoas e até objetos. Pelo que, posteriormente, aplicaram a passagem do tempo noutros objetos, como por exemplo as borrachas e lápis que utilizam, os quais vão ficando mais pequenos à medida que são utilizados, deixando detritos, e também os bichos de seda que existem na sala de aula, que no momento eram lagartas, mas que haviam sido ovos e iriam ser casulos e posteriormente borboletas, um aluno comentou “Se não gostarmos das borboletas podemos usar a máquina do tempo para termos as lagartas outra vez”, mostrando que compreendiam a noção de passado e de futuro e do passar do tempo. É de notar que, como são crianças com idades entre os 8 e 10 anos, nos momentos em que a estagiária trocava os elementos na retaguarda da máquina do tempo, algumas delas notaram e manifestaram-se, mas rapidamente se abstraíram desse fator e usaram o seu imaginário, uma das

alunas ainda acrescentou “Essa caixa funciona porque é feita com cartão alienígena”. Como referido acima, a máquina do tempo promoveu a criatividade e o imaginário das crianças, tornando um momento em que a turma brinca com as possibilidades, num momento de aprendizagem e de desconstrução de conceitos importantes ao longo da vida.

Após esta exploração foi posta a questão “O que acontecia se dentro da caixa estivesse um de vocês e rodássemos o botão para o passado?”, para introduzir a tarefa seguinte. Obtivemos respostas como “desaparecíamos, porque ainda não éramos nascidos”, pelo que acrescentamos que iríamos recuar no tempo, no máximo, 7 anos, garantindo que já todos eram nascidos, então surgiram respostas como “vamos ser bebês”. Ao que as estagiárias perguntaram se alguém se lembrava e queria partilhar histórias ou acontecimento de quando eram mais pequenos, deu-se então um momento de partilha em grande grupo, que serviu de preparação para a atividade de expressão escrita “Quando eu era pequeno...” onde se pretendia que os alunos escrevessem algum acontecimento ou que se descrevessem, recorrendo às formas verbais no Pretérito Perfeito. Algumas dos elementos da turma não quiseram partilhar os acontecimentos, nem de forma oral, nem de forma escrita, pelo que foi dada a opção de inventarem uma história, e se precisassem podiam pedir ajuda a um colega para esta atividade. Antes da composição dos textos, um verbo de cada uma das conjugações foi conjugado no quadro, para que os alunos compreendessem as terminações de cada um deles e tivessem exemplos através dos quais podiam generalizar nos verbos regulares.

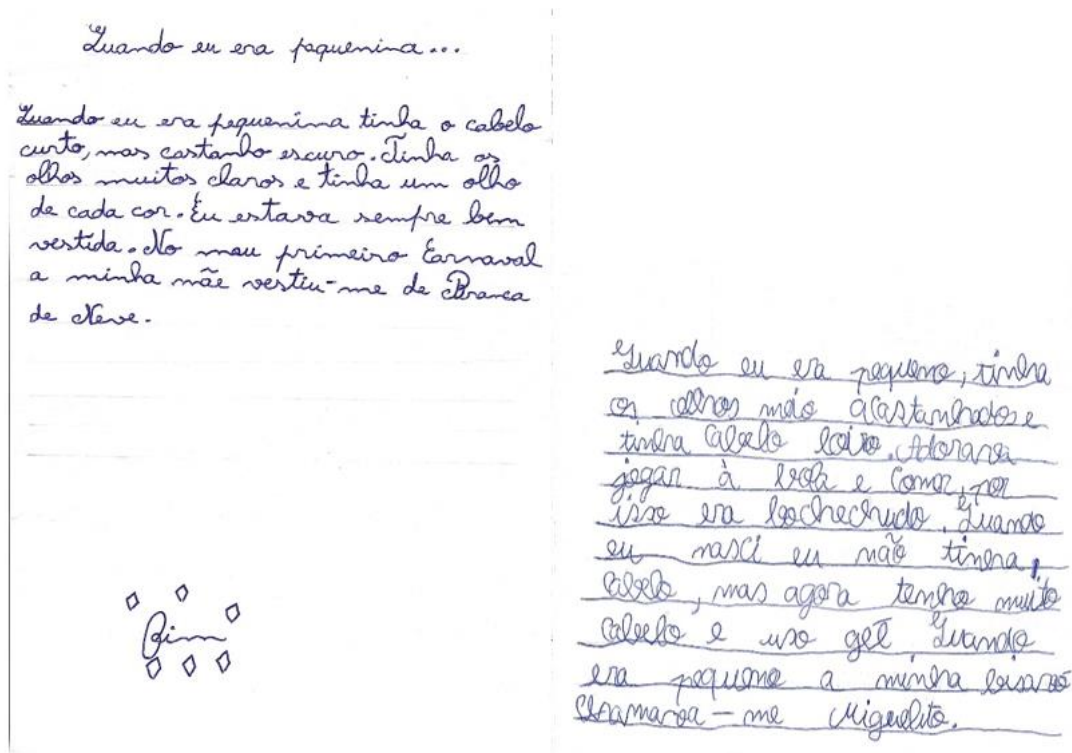


Figura 7 - exemplos de textos escritos sobre o passado

No sentido da compreensão do pretérito perfeito, as crianças foram convidadas a lembrar o seu passado. Neste sentido, foi solicitado à família uma fotografia da criança enquanto bebé. Transversalmente, as crianças foram desafiadas a desenhar metade do seu autorretrato, uma forma de “brincar” e conhecer-se (Apêndice B3). O reconhecimento de si desenvolve a autoestima e a visão de si mesmo é importante, percebe o seu rosto e as partes dele.

Este tipo de atividade de expressão plástica faz com que os alunos não desenhem livremente, mas que tenham de tomar atenção às características da metade da fotografia impressa e replicá-las simetricamente, e assim é exercitada a motricidade fina dada a precisão necessária nesta técnica de simetria. Esta noção de simetria é também relacionada com a matemática, uma vez que é identificado o eixo de simetria através do qual o desenho será iniciado, e durante as ilustrações, os alunos devem perceber que as distâncias de um determinado elemento, por exemplo o olho, à linha do eixo de simetria deve ser a mesma na fotografia e no desenho.

Esta tarefa permitiu ao professor e às estagiárias aprender mais acerca do passado dos elementos da turma e de como estas o viam e o partilhavam,

enquanto alguns dos alunos se sentiam muito à vontade e partilharam, de imediato, diversas histórias, outros só fizeram partilhas após ouvirem as dos colegas e algumas ouviram só os colegas e não quiseram partilhar. Em atividades como esta, evidencia-se o papel da escola não só como formador de aprendizagens ligadas ao currículo, mas também como formador de elementos de uma sociedade, potenciando o desenvolvimento pessoal, a capacidade de refletir sobre si mesmo e as relações interpessoais, algumas das áreas de competências consideradas no PASEO.

Num segundo momento, recorrendo novamente à máquina do tempo foi questionado ao grupo o que achavam que aconteceria se colocássemos as ilustrações feitas por eles de quando eram bebés na máquina e rodássemos o botão para o futuro, alguns alunos achavam que iam aparecer fotografias atuais e outras disseram que podiam aparecer fotografias deles mais velhos, mas nenhuma conseguiu explicar como tal iria acontecer. Então, uma das estagiárias explicou que como a máquina do tempo era feita de “cartão alienígena”, como um dos alunos tinha referido anteriormente, possuía uma tecnologia muito avançada, assim os resultados do avanço no tempo não iriam aparecer no interior da caixa, mas sim projetadas no quadro interativo. As imagens que surgiram projetadas foram preparadas anteriormente pelas estagiárias, recorrendo a uma aplicação online e interativa, transformamos fotografias das crianças em projeções destas quando forem mais velhas. As reações da turma, à medida que se iam vendo e à medida que iam vendo os colegas foram diversas e muito interessantes, grande parte dos alunos gostou de se ver com características como rugas e cabelos e barbas brancas, surgindo comentários como “pareço uma avó” ou “o Gonçalo fica bem com o cabelo e a barba branca” (Figura 8).



*Figura 8 - Exemplos de fotografias alteradas na aplicação*

Uma das alunas não mostrou muito agrado em ver a sua imagem alterada, pelo que passamos à fotografia seguinte e ela já ficou mais à vontade, transmitindo a uma das estagiárias que gostava de ver as fotografias dos colegas, mas que não gostou muito da dela. Após a observação das fotografias deles, os alunos pediram se também podiam ver as fotografias dos adultos presentes na sala quando fossem mais velhos, pelo que foram transformadas fotografias das estagiárias, do orientador cooperante e da supervisora institucional, mostrando ao grupo que a aplicação funcionava em tempo real e de uma forma muito simples. De seguida, foi realizada uma conversa acerca de como seria a vida daquelas pessoas das fotografias, isto é a vida futura das crianças, onde estas partilharam os seus sonhos e desejos para a sua vida, como profissões, locais onde viveriam ou a constituição da família. Tal como na atividade sobre o passado, nesta atividade também foi feito o registo em forma de texto (Apêndice B4), antecedido pelo registo em grande grupo da conjugação de três verbos regulares nas diferentes conjugações no Futuro do Indicativo, para apoiar a escrita, sendo que se ainda surgissem dúvidas sobre alguma

conjugação os alunos podiam pedir ajuda aos colegas do grupo ou a uma das estagiárias. Estes registos, juntamente com os comentários feitos durante a observação das fotografias do futuro, serviram para compreender a forma como os alunos se imaginam no futuro e quais os objetivos que têm para si mesmos, foram ainda uma forma de cada um pensar sobre si mesmo numa perspetiva de futuro, isto é, pensar se quer continuar como está, se quer mudar algumas coisas e, assim, desenvolver o pensamento crítico em torno das suas ações.

De forma a completar os registos acerca do passado e do futuro, foi ainda realizada uma atividade de expressão plástica, onde os alunos desenharam a sua face atualmente, para tal, e dada a dificuldade de delinear os traços do rosto humano, as fotografias foram transformadas recorrendo a uma aplicação online e interativa, tornando as fotografias em algo semelhante a um desenho para que recorressem à técnica de decalque para obterem o seu desenho (Apêndice B5), possibilitando a exploração de técnicas diversas de expressão, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas. Para tal foram impressas as fotografias alteradas na app e foi explicado ao grupo que deveriam pintar como o lápis de carvão a parte de trás da folha com a imagem e de seguida encostar essa face pintada a uma folha branca e traçar as linhas da imagem impressa, para evitar que a folha saísse do sítio, foi utilizada fita cola. O grupo compreendeu as instruções e, rapidamente, começaram a ver os resultados da “magia” como alguns lhe chamaram, após o decalque os alunos reforçaram os traços e pintaram os desenhos. Esta atividade foi muito bem recebida pela turma e, nas semanas seguintes, durante tempos livres, alguns elementos pediram para refazer os decalques, porque sentiam que conseguiam melhorar o seu trabalho e outros repetiram os decalques livremente porque “era mais fácil do que desenhar-me a mim próprio sozinho” e “posso mudar as cores da roupa e do cabelo sempre que quiser”, também me foi possível observar uma aluna a recorrer à técnica do decalque noutra ilustração.

Finalmente, as estagiárias sugeriram que todos estes registos fossem compilados num livro digital, recorrendo à plataforma *StoryJumper*, esta

sugestão foi rapidamente aceite por todo o grupo, dada a facilidade de acesso e de partilha com as famílias e com a restante comunidade. Assim surgiu o livro “Este sou eu...” constituído por três capítulos “...no passado”, “...no presente” e “...no futuro”.

Durante a parte da expressão escrita destas atividades foi possível avaliar a competência de escrita dos alunos, concluindo que algumas dos alunos ainda apresentavam dificuldades em construir um texto coerente e estruturado, com introdução, desenvolvimento e conclusão, pelo que a diáde achou importante potenciar momentos de leitura e análise de histórias e de escrita de textos partindo de esquemas presentes nos materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP, mais especificamente na brochura “O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos”, por Inês Sim-Sim.

Destarte, uma das atividades realizadas focou-se na escrita de um texto. Esta atividade surgiu no seguimento do projeto, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de explorar a escrita pictográfica utilizada no passado, era agora o momento de explorar os cadernos do futuro, para tal a turma recorreu ao *Google Docs* para escrever um texto em simultâneo. Inicialmente foi feito um levantamento dos elementos principais da estrutura de um texto, recorrendo então à história do livro lido nessa semana “O rapaz que desligou o sol” de Paul Brown para exemplificar esses elementos, após esse levantamento concluiu-se que os elementos necessários para construir uma história são o espaço, o tempo, as personagens, um problema e uma solução. Para que a história fosse coesa e de forma a dividi-la pelos grupos, foi apresentado o esquema do “Exemplo de uma prancha de histórias” presente na brochura mencionada anteriormente (anexo C3), este divide a história em cinco parte e assim cada grupo ficou responsável por uma delas. Para que todos escrevessem sobre os mesmos temas antes de iniciarem a redação foi decidido em grande grupo quais seriam as personagens, onde e quando se iam passar os acontecimentos, qual seria o problema e qual seria a solução, para tal foram ouvidas e registadas no quadro as opiniões de vários alunos e de seguida foi feita uma votação de forma democrática para que a maior parte da turma

concordasse, em alguns casos foi ainda possível conjugar duas hipóteses, como por exemplo na escolha do espaço da ação. Era então o momento de iniciar a fase de escrita (Apêndice B6), para tal, cada grupo tinha um *tablet* já conectado ao documento partilhado, as estagiárias criaram, previamente, cinco contas de *e-mail*, uma para cada um dos grupos. Ao iniciar a escrita, alguns alunos perceberam que não tinham escolhido um título para a história e expuseram esse problema à turma, mas rapidamente concluíram que só no fim é que iriam escrever o título para que este se adequasse à história que iam contar.

Durante esta atividade a turma teve a oportunidade de desenvolver a literacia digital no que concerne à acentuação, à pontuação e à estruturação do texto digital, mas também numa dimensão de atitudes perante os outros, visto que cada um dos grupos tinha o dever de não interferir com o trabalho simultâneo dos colegas, podendo, e devendo, ler o que o que está a ser escrito pelos outros grupos, para que manter a coesão textual, mas nunca editando os textos alheios, uma vez que a literacia digital não inclui só a dimensão de atividades digitais, mas também se entende como “um conceito plural que envolve um conjunto de práticas sociais onde a tecnologia assume um importante papel na expressão e comunicação das pessoas” (Pereira, 2012, p.33).

Um dos pontos positivos deste tipo de trabalho é a possibilidade de o professor conseguir observar o desenvolvimento das tarefas e, assim, à distância (figura 9), isto é, sem intervir em nenhum dos grupos, acompanhar o que cada um está a fazer, podendo executar uma orientação mais personalizada e sem dispersar a turma. Desta forma, esta ferramenta é funcional no sentido da inclusão e da necessidade de todos os elementos da turma poderem aprender no mesmo tempo letivo, mostrando a importância do uso da tecnologia como proporcionadora de novas oportunidades de representação e por conceder *feedback* aos participantes à medida que desenvolvem a tarefa (NCTM, 2017)

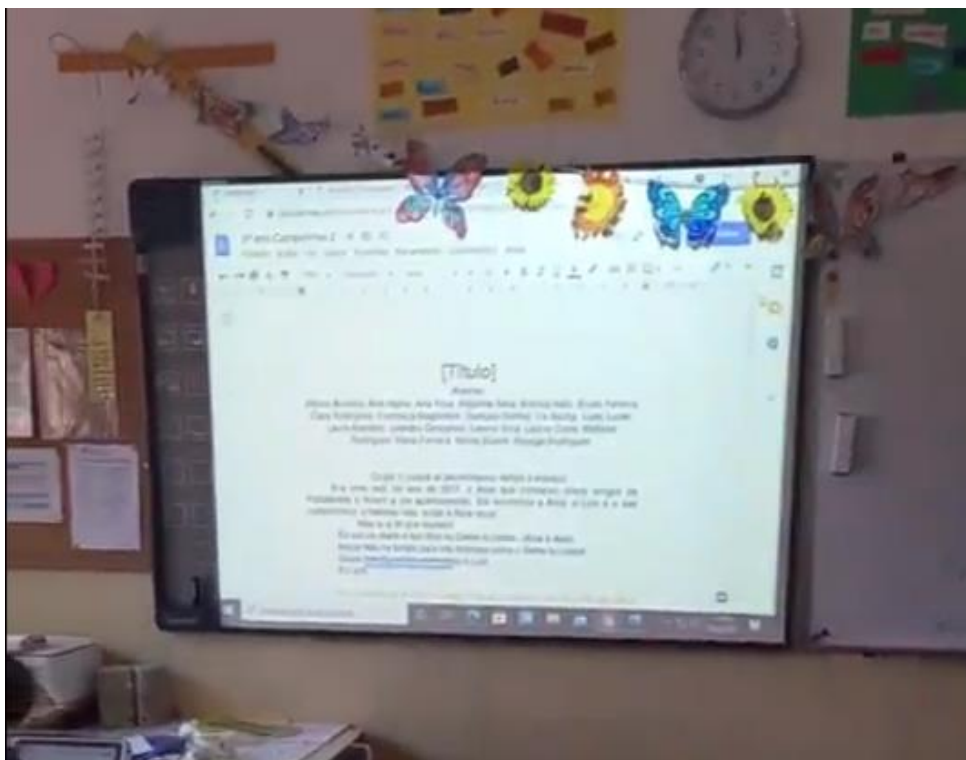


Figura 9 - História projetada no quadro em tempo real

Foi através desta observação, do texto projetado no quadro, que a diáde e o orientador cooperante notaram que seria necessário fazer uma leitura em grande grupo do texto para que os grupos notassem que estavam a começar a repetir-se, para que essa situação fosse corrigida e também para que tivessem a noção de como estava a ficar a estrutura geral da história, foi então feita a leitura por uma das estagiárias e, à medida que notavam que algumas partes estavam repetidas ou muito semelhantes, eram os próprios alunos a evidenciar e a dar sugestões de como poderíamos resolver essas situações sem colocarem a possibilidade de apagar determinadas partes do texto, mas sim sugerindo que essas partes fossem ligadas a outras ou que passassem para outra parte da história.

Seguidamente os grupos procederam às alterações e à continuação da história, assim que estes terminaram, foi feita uma leitura final, para conectar as diferentes partes de uma forma coesa e foi dado um título, surgiram novamente títulos diferentes, mas através de uma votação ficou decidido que a história criada pela turma se intitulava de “As aventuras na Pizzalândia”. Finalmente, os alunos tiveram a oportunidade de ilustrar a parte que tinham

escrito de forma a enriquecer o registo escrito e também para perceberem que existem diversas formas de registar uma mensagem, neste caso recorrendo à escrita e ao desenho. O desenvolvimento desta atividade permitiu aos elementos da turma desenvolver competências de escrita e de estruturação de um texto narrativo coeso, uma vez que começaram por identificar os diversos constituintes do texto e de seguida, se guiaram pelo esquema, que tornou a organização do texto em algo mais concreto.

É de notar que este projeto não foi finalizado, dado que o orientador cooperante pediu que a máquina do tempo se mantivesse na sala no restante ano letivo após o fim da PES para que esta fosse utilizada noutras atividades que se poderiam pertencer a este projeto e ao projeto escolar simultaneamente.

A divulgação do projeto foi executada ao longo do mesmo, visto que os diversos registos da turma eram publicados no *Google Classroom*, para que as crianças pudessem rever os seus trabalhos e partilhá-los com a comunidade fora da escola, como a família ou amigos. No que concerne à avaliação esta também ocorreu de forma constante, dado que à medida que as atividades eram colocadas em prática, através da observação e dos registos e comentários das crianças, o par pedagógico refletia sobre os mesmos e preparava as novas ações tendo em conta as anteriores.

Alarcão e Canha (citados por Pedras & Seabra, 2016, p. 298) salientam a importância da interação com os colegas no processo de aprendizagem dos profissionais, reforçando a aliança entre a supervisão e a colaboração, destarte a colaboração entre o par pedagógico, o orientador cooperante e a supervisora institucional na planificação, nas práticas e na reflexões sobre as mesmas influenciou positivamente o processo de ensino-aprendizagem de todos os elementos da turma, ao mesmo tempo que enriqueceu este processo de formação da díade fazendo com que saíssemos da nossa zona de conforto, experimentando novas práticas e, assim, crescendo como pessoas e futuras profissionais.



## **METARREFLEXÃO**

O percurso retratado neste relatório foi, sem dúvida, repleto de desafios, todavia foram estes que permitiram à mestranda uma evolução a nível pessoal e a nível profissional, sustentadas pelo trabalho colaborativo, entre a díade, mas também com os orientadores cooperantes e supervisoras institucionais, e também pela consulta e exploração de documentos teóricos e legais que permitiram justificar as ações desenvolvidas ao longo da PES. Deste modo, é importante efetuar uma análise retrospectiva e refletir sobre todo o percurso pedagógico.

Ao ver o docente como um profissional que reflete constantemente sobre as suas práticas de modo a compreender o que melhor se adapta ao grupo de crianças do seu contexto e, assim, melhorá-las no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, é importante ter em consideração a MIA, que promove uma atitude investigativa e crítica e, durante a PES foi fundamental para o desenvolvimento das práticas, e será importante durante toda a prática da atividade docente e da vida de um modo geral, dado que a partir do momento que esta metodologia é praticada em contexto educativo, facilmente é transposta para o quotidiano e serve para cada um de nós melhorar como membro de uma sociedade, refletindo sobre as nossas atitudes e melhorando-as constantemente.

A PES tem um papel fulcral no desenvolvimento do perfil de docente, dado que é através da aprendizagem pela experiência, isto é, da participação, do envolvimento ativo no contexto, que a mestranda articula os pressupostos teóricos, adquiridos ao longo do percurso académico, com as problemáticas encontradas na prática, criando assim aprendizagens significativas de diversos géneros sejam eles, científicos, culturais, pedagógicos ou didáticos. O facto desta formação ocorrer em perfil duplo, permite adquirir conhecimentos sobre dois níveis educativos e, para além disso, desenvolver competências acerca da transição educativa entre estes, tornando-a predisposta à colaboração com

docentes de diferentes níveis educativos de modo a proporcionar às crianças uma transição positiva entre ciclos.

A transição entre a PES na EPE e no 1.ºCEB, apesar de serem grupos de crianças distintos e contextos distintos, permitiu observar e compreender as diferenças em termos de ambiente educativo, isto é, nas relações entre pares, entre o docente e as crianças, entre docentes e entre crianças de grupos diferentes. Ao mesmo tempo que mostrou e reforçou a necessidade da cooperação entre a EPE e o 1.ºCEB para o sucesso das crianças, dado que foi notável a diferença positiva nas crianças que se mantiveram na mesma instituição nestes dois níveis, dada a comunicação existente entre docentes e a preocupação com o processo de transição e de ensino-aprendizagem das crianças.

É de realçar o impacto que a situação pandémica do SARS-CoV-2 teve no decorrer da PES, apesar de esta ter ocorrido de forma presencial em ambos os contextos, a prática educativa na EPE foi afetada, visto que se passou por dois períodos de isolamento profilático que impediram a díade de estar em contacto com o grupo de crianças e conseqüentemente impediram a realização de algumas atividades planeadas para o projeto. Apesar disto, a restante PES decorreu de forma normal, tendo só em atenção os cuidados de higiene impostos pela pandemia, que nesta fase das nossas vidas já se tornaram quotidianos, tanto nos adultos, como nas crianças.

Após terminar a PES, ficou uma ainda maior noção da importância dos educadores de infância e professores do 1.º CEB no desenvolvimento da criança, não só nos primeiros anos da sua educação, mas também a longo prazo, dado que nestes níveis de educação são desenvolvidas competências que serão utilizadas ao longo da vida. É ainda de ressaltar o papel dos orientadores cooperantes, que com a sua vontade de aprender e de ensinar e ajudar os futuros docentes, permitem o desenvolvimento dos futuros docentes trabalhando em cooperação e colaboração, e demonstrando que o processo de formação de docentes não é estanque e, pelo contrário, precisa de constante atualização de forma a melhorar as práticas e adequá-las às crianças que

constituem o seu grupo e às suas necessidades e interesses. Assim, o fim deste processo formativo de um futuro docente é o início do processo formativo de um docente, dado que “os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento” (Cunha, 2008, p. 121).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa (1974)

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/1989, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 6748/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I. Lisboa: Assembleia da República.

### Referências bibliográficas

Alves, J. & Cabral, I. (Org.). (2021). *Ensino remoto de emergência - Perspetivas pedagógicas para a ação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.
- Becker, F. (1994). O que é Construtivismo?. *Série Ideias*, (20), 87-93.  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf).
- Breyner, T. (2016). *O Pequeno Buda*. Arena
- Charlot, B. (1979) *Mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Comissão Europeia. (2021). *Desenvolvimento Histórico - Eurydice - European Commission*. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60_pt-pt).
- Costa, M. (2001). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, vol 7, nº 13, pp. 305-320.
- Craveiro, M. (2004) A observação e o registo educacional: um tópico para formação reflexiva no âmbito da supervisão. *Saber (e) Educar*. Nº 9. 47-61.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/1020>.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Casa do professor.
- Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Relógio d'Água.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291.  
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Forneiro, L. A Organização dos Espaços na Educação Infantil, In: Zabalza, M. (Org.) (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed;

- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Editora: Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos De Investigação Aplicada*, (5), 167-187.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>
- Leite, C., & Carmem Lascano Pinto (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade Culturas*. (48), 69-91.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Marafon, D., & Menezes, A. (2017). A Abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. *Anais do XIII Encontro Nacional de Educação*, 30.
- Marcon, Telmo, & Piaia, Consuelo Cristine (2014). Educação em sociedades complexas: desafios para ressignificar sociopedagógica e politicamente a escola. *Linhas Críticas*, 20(43),687-709. ISSN: 1516-4896  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1935/193532896011>
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martins, E. (2004). A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal. In Seminário do Curso de Doutoramento da Facultat d'Educació – Universitat de les Illes Balears/Palma de Mallorca, Octubre. Castelo Branco: IPCB-ESE. p. 1-48.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Ministério da educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico*.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. APM.
- Neto, C. (2017). *Brincar em Cascais*. Câmara Municipal de Cascais.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-159). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança*. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança*. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. ONU.
- Pacheco, J., & Sousa, J. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. *ELO*, (23), 89-98.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44094/1/2016.%20Elo.%20Pac%20heco%20%26%20Joana.pdf>

- Pereira, M. & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. In A. Mendonça. (Org.). *O futuro da escola pública* (pp. 164-276). CIE-UMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/857>
- Perner, D. (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos De Investigação Aplicada*, (5), 149-166.
- Ribeiro, D. (2020). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I., (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.
- Stringer, E. (1996). *Action research*. Sage Publications
- Santos, M. (Coord.). (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Direção Geral da Educação
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF
- Vasconcelos, T. (Coord.). Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Relatório de Estágio**

Catarina Maria Capela Novais Pinho

