

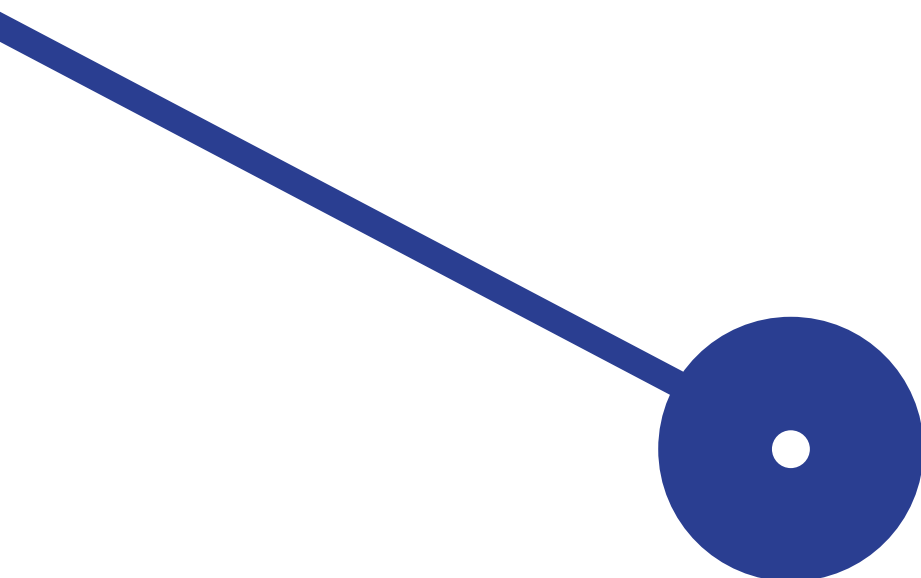
M

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

# Relatório de Estágio

Maria Catarina Pereira Gomes

11/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Catarina Pereira Gomes

## **Relatório de Estágio**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial  
para a obtenção do grau de MESTRE

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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Marques de Sá

Porto, novembro de 2021

Dedico este relatório a todas as crianças que possibilitaram a  
concretização deste sonho.

*É justamente a possibilidade de realizar um sonho que torna a  
vida interessante.*

(Paulo Coelho)

## **AGRADECIMENTOS**

Toda a aprendizagem emerge mediante interações pessoais. Neste âmbito, não posso deixar de destacar aquelas pessoas que desempenharam um papel essencial ao longo de todo o percurso desenvolvido, prestando-lhes os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, à minha família, sem a qual nada teria sido possível. Pelo incansável apoio, disponibilidade e compreensão, mas, acima de tudo, por me terem ajudado a tornar aquilo que sou hoje.

Aos meus colegas de turma, pela partilha de experiências e opiniões, que sempre contribuíram para o enriquecimento do meu percurso enquanto futura profissional de educação, assim como, pelo apoio e colaboração em todos os momentos deste percurso.

Às Supervisoras Institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá, pela orientação e pelo apoio na construção de boas práticas profissionais e, conseqüentemente, desenvolvimento profissional, que me dedicaram através dos vários momentos de partilha de conhecimento e da supervisão realizada.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional, através das experiências e dos conhecimentos partilhados.

A todos os profissionais com que tive contacto nas instituições de estágio, particularmente, às orientadoras cooperantes, pelo acolhimento, colaboração, pela disponibilidade que sempre demonstraram e pelas aprendizagens realizadas em conjunto.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças, por me terem acolhido de forma tão terna. Obrigada pelos abraços, pelos sorrisos, pelas aprendizagens, pelas conversas e por todos os momentos que me proporcionaram. É

incomensurável o contributo delas para o meu crescimento enquanto profissional e pessoa.

Obrigada a todos por me ajudarem a crescer e a concretizar este sonho de infância.

## **RESUMO**

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada, enquadrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta como principal objetivo a descrição, fundamentação e reflexão sobre a prática educativa desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, este relatório constitui um culminar de um ciclo de estudos, que segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, habilita para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando o desenvolvimento de um profissional com um perfil de docência duplo.

Assim, o trabalho desenvolvido e apresentado neste documento permitiu o desenvolvimento de competências associadas ao saber agir em ação, partindo de um quadro concetual teórico e legal, tendo em consideração as características específicas de cada nível educativo, sendo indispensável a adoção de uma atitude profissional reflexiva. Ao longo de todo o trabalho, foi adotada a Metodologia de Investigação-Ação, pautada por momentos constantes de observação e reflexão, que permitiram a planificação de atividades que fossem ao encontro das evidências que iam surgindo no grupo de Educação Pré-Escolar e na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todas as ações desenvolvidas, bem como, a elaboração deste relatório contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, tendo sempre em consideração uma perspetiva socioconstrutivista da educação, bem como, o trabalho colaborativo que foi sendo desenvolvido ao longo de toda a prática educativa.

**Palavras-chave:** Perfil de Docência Duplo; Educação; Perspetiva Socioconstrutivista; Reflexão.

## **ABSTRACT**

This internship report, prepared within the scope of the Supervised Educational Practice curricular unit, framed in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, has as its main objective the description, reasoning and reflection on an educational practice developed in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. In this way, this report is the culmination of a cycle of studies, which, according to Decree-Law no. 79/2014, of May 14, qualifies for teaching in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, enabling the development of a professional with a dual teaching profile.

Thus, the work developed and presented in this document allowed the development of skills associated with knowing how to act in action, starting from a theoretical and legal conceptual framework, taking into account the specific characteristics of each educational level, being essential to adopt a reflective professional attitude. Throughout the work, the Action-Research Methodology was adopted, guided by constant moments of observation and reflection, which allowed the planning of activities that were in line with the evidence that was emerging in the Pre-School Education group and in the class of the 1st Cycle of Basic Education.

All the actions taken, as well as the preparation of this report contributed to the development of professional skills, always taking into account a socio-constructivist perspective of education, as well as the collaborative work that was developed throughout the entire educational practice.

**Keywords:** Dual Teaching Profile; Education; Socio-constructivist Perspective; Reflection.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	12
1.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	22
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	30
2.1. INSTITUIÇÃO .....	30
2.2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	33
2.3. CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	40
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	45
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	51
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	51
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	68
METARREFLEXÃO .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS .....	98

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Características dos Modelos Curriculares adotados ao longo da PES

Figura 2 - Recurso elaborado para a Atividade de Dinamização do Espaço Exterior

Figura 3 - Recurso elaborado para a Leitura do Conto "O João e o Pé de Feijão"

Figura 4 - Capa do Herbário elaborado pela Turma

## **LISTA DE ACRÓNIMOS, DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

AE - Aprendizagens Essenciais

CARE - Casa de Acolhimento Residencial Especializado

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DAC - Domínio de Autonomia Curricular

DF - Diário de Formação

DGS - Direção-Geral de Saúde

EE - Encarregados de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MIA - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Projeto Educativo

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## **INTRODUÇÃO**

A Prática Educativa Supervisionada (PES) visa o desenvolvimento de competências profissionais num contexto real, proporcionando, deste modo, ao docente estagiário a possibilidade de integrar conhecimentos adquiridos e de construir saberes experienciais inerentes à profissão na intervenção e na resolução de problemas emergentes relativos à prática. A PES tem, portanto, como propósito a mobilização de diversos conhecimentos, mais concretamente, científicos, didáticos, pedagógicos e culturais, a construção de atitudes profissionais de caráter reflexivo e investigativo, a planificação e avaliação das ações educativas, a coconstrução de saberes profissionais e a problematização de questões inerentes à prática profissional, com o intuito de desenvolver e consolidar as competências socioprofissionais e pessoais (Ribeiro, 2020).

Assim, o mestrado visa a formação de profissionais de perfil duplo, isto é, de educadores de infância e de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), possibilitando uma atitude profissional mais crítica e holística sobre a educação e o desenvolvimento da criança, baseada num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão (Carr & Kemmis, 1998).

Deste modo, importa mencionar o modo como se encontra organizado este documento, sendo que o mesmo apresenta três capítulos que antecedem uma metarreflexão, onde são referidas as aprendizagens vivenciadas e realizadas na PES, em ambas as valências educativas.

Neste seguimento, no primeiro capítulo são apresentados os conhecimentos teóricos e legais, que estiveram na base das diversas ações pedagógicas que foram sendo desenvolvidas, assim como, na elaboração dos restantes capítulos deste documento. Ainda referente a este capítulo, importa salientar que num primeiro momento do mesmo são referidos os paradigmas comuns aos

dois níveis educativos, tendo em consideração uma abordagem de perfil de docência duplo, mencionando-se posteriormente, no entanto, as especificidades relativas à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao 1.º CEB, respetivamente.

Já no segundo capítulo, é realizada a caracterização do agrupamento, assim como, da instituição onde foi realizada a prática educativa, sendo, também, apresentadas as particularidades da EPE e do 1.º CEB, mais especificamente, no que diz respeito às características de cada grupo de crianças, à organização do espaço, do tempo e dos materiais, bem como, das interações entre os diversos intervenientes do processo educativo. É, ainda, desenvolvida a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), que é tida em conta como um pilar essencial para a formação de docentes investigadores e cujas linhas orientadoras sustentaram e orientaram as ações desenvolvidas na PES.

No terceiro capítulo é realizada uma descrição e uma análise reflexiva de algumas das ações pedagógicas desenvolvidas, mobilizando-se pressupostos teóricos e legais elencados no primeiro capítulo e a informação recolhida referente ao contexto e aos ambientes educativos, fundamental para o desenvolvimento e concretização de uma intervenção adequada e com intencionalidade educativa, como referido no segundo capítulo.

Por fim, na metarreflexão evidencia-se, e tal como já foi referido, todo o percurso desenvolvido durante a PES, mencionando-se as aprendizagens e as competências profissionais e pessoais que foram sendo desenvolvidas e adquiridas, com vista à formação profissional. Ainda no que concerne à organização deste documento, importa referir que o mesmo integra um conjunto de anexos e apêndices, nomeadamente, documentos que foram elaborados ao longo da prática realizada e que sustentaram as ações desenvolvidas, assim como, registos de diversos momentos pedagógicos, apresentados com o intuito de ilustrar e possibilitar a compreensão de todo o processo desenvolvido.

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

O presente capítulo aborda o enquadramento teórico e legal que orientou e contribuiu para o desenvolvimento da prática educativa na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, encontra-se dividido em três subcapítulos, sendo que no primeiro serão referidos pressupostos gerais de ambas as valências educativas, assentando numa abordagem da ação docente de perfil duplo. Por sua vez, o segundo e o terceiro subcapítulos são referentes às especificidades dos dois níveis educativos - EPE e 1.º CEB -, respetivamente. Nestes subcapítulos serão apresentados e fundamentados os principais suportes responsáveis pelo currículo, com vista à organização do ambiente educativo.

## **1.1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A criança, tal como afirma Marta (2015), “é um ser em desenvolvimento que é preciso escutar, orientar e apoiar” (p. 278), uma vez que escutar, observar e interpretar o que as crianças fazem, o modo e o motivo pelo qual o fazem, constituem ações essenciais para um profissional docente. De facto, estas ações possibilitam ter em consideração a criança como um sujeito com direitos e potencialidades, sendo um deles o direito à educação, tendo por base um “espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2019, p.6). Este direito foi reforçado com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, que contribuiu para o “desenvolvimento global da

personalidade, o processo social e a democratização da sociedade" (Capítulo I, Artigo 1.º). Assim, o sistema educativo tem como objetivo principal possibilitar uma resposta às necessidades "resultantes da realidade social", com o intuito de promover o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, incentivando, ainda, a formação de cidadãos "livres, responsáveis, autónomos, e solidários", valorizando, deste modo, a dimensão humana do trabalho e contribuindo para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo (Capítulo I, Artigo 2.º). Contudo, nem sempre foi assim e no século passado, as escolas "não enfrentavam a exigência de levar todos os alunos até ao final do percurso escolar, [uma vez que] os professores tinham por missão ensinar os que aprendiam" (Rodrigues, 2012, p.172). Portanto, esta alteração de objetivos implica, necessariamente, uma mudança no que diz respeito aos desafios que os contextos educativos enfrentam, tornando-se, logo, cada vez mais exigentes (Rodrigues, 2012).

É, ainda, no início do século XXI que "os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias" (Nóvoa, 2009, p.13). Assim, os docentes devem ter um papel ativo, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental que estes desenvolvam em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e podem vir a fazer, perspetivando, desta forma, o futuro, com o intuito de dar continuidade a esse processo de desenvolvimento holístico (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Neste sentido, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto são mencionadas quatro dimensões de desempenho que os profissionais de educação devem ter em consideração. Deste modo, na primeira dimensão, mais concretamente, a dimensão

profissional, social e ética é referida a função do docente, isto é, ensinar, devendo, o mesmo, recorrer ao saber próprio da profissão, assegurando que todas as crianças são expostas a aprendizagens diversificadas e estimulando o desenvolvimento da autonomia e o respeito das diferenças culturais por parte das mesmas. Já na segunda dimensão, ou seja, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o profissional de educação deve promover aprendizagens que sejam significativas, utilizando, para tal, estratégias pedagógicas diferenciadas, deve, ainda, respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança e empregar saberes transversais e multidisciplinares. No que concerne à terceira dimensão, mais especificamente, a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade, esta pressupõe que exista uma coadjuvação entre os diferentes intervenientes no processo educativo e que os docentes das diversas áreas curriculares colaborem, com o objetivo principal de dar sentido à transversalidade educativa. Por último, na quarta dimensão, isto é, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, os educadores e os professores deverão integrar a sua formação como elemento chave da sua prática profissional, sendo necessário que reflitam e perspetivem sobre a mesma.

Ainda neste seguimento, e de acordo com Delors et al. (1998), o docente deve ter em consideração, os quatro pilares da educação, nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, por último, aprender a ser, estando os mesmos associados às dimensões de desempenho dos profissionais de educação, que serão, posteriormente, aprendizagens fundamentais para a criança, devendo a educação ser organizada segundo estes princípios. Ademais, os mesmos foram tidos em consideração ao longo da PES, sendo propostas e dinamizadas ações que permitissem o desenvolvimento destas

competências, por parte das crianças do contexto de EPE e do 1.º CEB (cf. Capítulo III).

No que concerne ao primeiro pilar, isto é, aprender a conhecer, que se encontra relacionado com a dimensão profissional, social e ética, expressa no Decreto-Lei n.º 240/2001, este valoriza o domínio dos conhecimentos que as crianças adquirem, considerados como um meio ou uma finalidade. Assim, são tidos em consideração como um meio, visto que o intuito é que exista uma compreensão sobre o mundo envolvente, que possibilite uma vida digna e que permita "o desenvolvimento das capacidades comunicativas do indivíduo", ou "como uma finalidade na vida do mesmo, já que o seu motivo é o prazer de compreender, conhecer e descobrir" (Delors et al., 1998, p.91), não importando tanto a aquisição de uma grande quantidade de conhecimentos. Deste modo, o docente deverá promover o desenvolvimento da autonomia da criança, potenciando a sua inclusão na sociedade, tendo, no entanto, em consideração o carácter intrincado das aprendizagens da mesma (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Já o segundo pilar, ou seja, aprender a fazer, relacionado com a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, referida no Decreto-Lei n.º 240/2001, refere-se à forma como a criança põe em prática os conhecimentos que vai adquirindo, contudo, não implica somente a transmissão de práticas que preparem o indivíduo, mas sim conhecimentos que contribuam para uma evolução das aprendizagens já adquiridas. Assim, o docente deverá desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, como o intuito de potenciar o sucesso das crianças, mobilizando para tal "valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais" (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571).

No que diz respeito ao terceiro pilar, mais especificamente, aprender a viver juntos, estando este associado à dimensão de

participação na escola e da relação com a comunidade, mencionada no Decreto-Lei n.º 240/2001, que é tido em conta como um dos maiores desafios no que concerne à educação, este consiste em duas vias complementares. Assim, o mesmo consiste na "descoberta do outro" (Delors et al., 1998, p.98), sendo, no entanto, necessário que a criança passe pela descoberta de si mesma, para adquirir uma "visão ajustada do mundo" (Delors et al., 1998, p.98) e que consiga compreender as suas ações, mas também as dos outros. E, ainda, na "tendência para objectivos comuns" (Delors et al., 1998, p.98), isto é, desenvolver projetos comuns e trabalhar em conjunto, valorizando o que é comum e não aquilo que os distingue e difere.

Para tal, compete ao docente a promoção da participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como, no dos outros intervenientes, fomentando a existência de práticas colaborativas e o respeito no âmbito da educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Por fim, o quarto e último pilar, mais concretamente, aprender a ser, relacionado com a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, citada no Decreto-Lei n.º 240/2001, centra-se no desenvolvimento da criança, preparando-a para "elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias de vida" (Delors et al., 1998, p.99). Deste modo, compete ao docente incentivar "a construção participada de regras de convivência democrática" (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e a gestão de situações problemáticas e conflitos interpessoais.

Assim, e tendo em conta as dimensões de desempenho dos docentes e os quatro pilares da educação, é essencial mencionar a importância do desenvolvimento de uma prática construtivista, visto que, e de acordo com a visão defendida por Piaget (1986)

acerca da sua concepção da criança, considerada por este como uma construtora do seu próprio conhecimento, como um ser possuidor de uma grande fonte de energia, desde o momento do seu nascimento, como um indivíduo com uma curiosidade natural para entender e atribuir significado ao mundo que o rodeia. As crianças devem, portanto, ter um papel mais ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, garantindo-se, desta forma, todos os seus direitos, expressos na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019).

Para além disso, as suas aprendizagens devem, também, advir das várias interações sociais que a mesma experiencia - socioconstrutivismo, defendido pelo Vygotsky (Solé & Coll, 2006), pelo que a escola e os docentes devem proporcionar momentos onde as crianças possam aprender a interagir socialmente com os que as rodeiam, facilitando a sua integração na sociedade e respeitando as diferenças expressas em cada elemento pertencente à mesma. Deste modo, um dos principais desafios para os profissionais de educação é cativar as crianças, sendo, então, essencial que os mesmos possibilitem oportunidades que permitam o desenvolvimento, por parte das crianças, do gosto pelo que realizam e aprendem, bem como, proporcionem o despertar da atenção das mesmas, para que, desta forma, o trabalho realizado seja o mais produtivo possível e para que estimule a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada uma. Portanto, durante a PES nos dois níveis educativos foram desenvolvidas ações educativas, que surgiam dos interesses demonstrados pelos grupos, para que os mesmos estivessem mais motivados e envolvidos na construção de conhecimentos e no seu processo de ensino e aprendizagem, bem como, promoveu-se a realização de atividades a pares e em pequenos grupos, para potenciar o desenvolvimento social das mesmas (cf. Capítulo III).

Ainda em conformidade com o supracitado, deve-se considerar o trabalho colaborativo como um "fator fundamental de

aprendizagem dos docentes no local de trabalho” (Lima & Fialho, 2015, p.29), para além do impacto positivo que possui no desenvolvimento holístico das crianças. Pois, e segundo Roldão (2007), trabalhar de forma colaborativa permite “ensinar mais e melhor” (p.28), uma vez que, deste modo, cada indivíduo contribuirá com o que tem a oferecer. O trabalho colaborativo entre docentes permite, também, a criação de um ambiente seguro e de apoio mútuo, o “desenvolvimento de uma linguagem partilhada”, a criação de padrões de qualidade comuns, bem como, a criação de uma cultura escolar, em que todos os intervenientes se regem pelos mesmos princípios (Lima & Fialho, 2015, p.32). Deste modo, ao longo da PES, procurou-se desenvolver um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes do contexto educativo (cf. Capítulo III).

Neste seguimento, o trabalho colaborativo entre docentes poderá permitir a existência de uma continuidade do processo de aprendizagem, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios e as capacidades/competências que as crianças já adquiriram, assegurando-se, desta forma, um equilíbrio entre as diversas etapas educativas (Lopes da Silva, et al., 2016). Deste modo, um profissional de educação com um perfil de desempenho duplo poderá ser uma mais-valia para contribuir para a existência de uma continuidade educativa e uma transição entre a EPE e o 1.º CEB mais tranquila e positiva, uma vez que possuem conhecimento acerca dos documentos orientadores dos dois níveis educativos, mas também, acerca das especificidades dos mesmos.

A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB consiste numa mudança comum a todos os sistemas educativos do mundo, representando, assim, uma transição muito importante para a vida da criança, mas também para a dos familiares, tratando-se, desta forma, do desenvolvimento e continuidade do processo educativo, pelo que o docente deve “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à

criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrole, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.99).

Assim, e uma vez que este processo é crucial para o sucesso académico e social da criança, o educador de infância e o professor deverão promover estratégias de articulação, que possibilitem uma ligação entre os dois níveis, incorporando, no entanto, as perspetivas de todos os intervenientes - crianças, pais, educadores e professores (Vasconcelos, 2007), realçando-se que a comunidade educativa não se deve preocupar com a “prontidão das crianças”, mas sim com a “prontidão das instituições”, que devem dar resposta às necessidades das mesmas (Sim-Sim, 2010, p.113), visto que a forma como a transição é encarada pela criança é importante, dado que os efeitos da mesma têm implicações a longo prazo (Formosinho, et al., 2016).

É, ainda, fundamental mencionar a importância da valorização do brincar para o desenvolvimento da criança, principalmente devido à situação pandémica que se vivenciou e continua a vivenciar, uma vez que se tem vindo, ao longo dos anos, a verificar uma diminuição desta atividade livre na infância das crianças. Assim, e segundo Neto (2020), “as crianças do nosso tempo vivem prisioneiras no espaço e no tempo e sujeitas a dinâmicas impostas por modelos de gestão familiar, escolar, laboral, social e cultural” (p.18), pelo que estas não vivenciam as experiências próprias dessa faixa etária, estando, deste modo, comprometidas a aquisição de algumas competências fundamentais para a sua vida.

Brincar é, portanto, “uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental”

(Neto, 2020, p. 16), isto é, permite que facilmente a criança desenvolva e realize inúmeras descobertas, aprenda regras, costumes e valores, que conheça o mundo que a rodeia, preparando-se para a vida futura através das brincadeiras que realiza (Ferland, 2006).

Neste sentido, e tendo em consideração todos os benefícios do ato de brincar e considerando que este é um dos direitos da criança, presente na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança, este deve ser incluído, valorizado e reconhecido nas rotinas diárias das crianças (cf. Capítulo II), pelo que o docente deve ter sempre presente que a brincar as crianças também aprendem (Homem, 2009). É, portanto, essencial que se crie "tempo e espaço para se brincar na rua, no bairro, na escola e na cidade, mas também em casa" e se democratize "o brincar sem formatação ou calendário a cumprir" (Neto, 2020, p. 22).

Durante a PES foram planeadas e, posteriormente, dinamizadas atividades de jogo e lúdicas, que possibilitassem às crianças de EPE e do 1.º CEB serem interativas e participarem ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem, fomentando, desta forma, o desenvolvimento de "capacidades afetivas como a autoconfiança, a autonomia, o espírito de equipa, a cooperação, a capacidade de dialogar, argumentar, decidir" (Caldeira & Reis, 2013, p.6), potenciando, portanto, o desenvolvimento holístico das mesmas e motivando-as para a aquisição de conhecimentos. Assim, o lúdico "entra neste espaço como integrador e facilitador da aprendizagem, como um reforço positivo, que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento" (Rodoff, 2010, p.2), como também, possibilita a exploração da criatividade, acrescentando uma leveza à rotina escolar e permitindo uma aprendizagem mais significativa.

Ainda, durante a PES foi possível desenvolver um trabalho diferenciado dentro do mesmo espaço, de acordo com os diferentes

ritmos de aprendizagem, favorecido pela organização do espaço e do tempo, visto que no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é mencionado que deverá ser fomentada a participação de todos na aprendizagem, “adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno”, numa perspetiva de educação inclusiva, sendo necessário que se considere a criança como um ser individual. Neste sentido, é essencial inovar as práticas e ultrapassar os constrangimentos e as dificuldades encontradas, de forma a “ajudar que todos aprendam mais e melhor, sem deixar ninguém para trás” (Santos, 2018, p.103). Esta conceção exige, portanto, que o docente promova a colaboração entre as crianças, mas também entre criança-docente, bem como, que adote diferentes respostas educativas (Henrique, 2011).

Assim, os conteúdos abordados ao longo deste subcapítulo são transversais a ambas as valências educativas, pelo que, nos subcapítulos seguintes, serão especificadas características únicas tanto a nível da EPE, como a nível do 1.ºCEB.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A educação de infância surgiu lentamente durante o século XIX, como um campo distinto da educação, sendo que o “desenvolvimento da área da educação para a primeira infância, enquanto entidade distinta, baseou-se na premissa de que as crianças pequenas são, em alguns aspetos, diferentes das crianças mais velhas” (Spodek & Brown, 1996, p. 14). Deste modo, a Educação Pré-Escolar não pode e não deve ser tida em consideração como uma etapa de preparação para o ensino obrigatório, mas sim como um meio que permite proporcionar experiências às crianças desta faixa etária, que possibilite o desenvolvimento da “capacidade e apetência para interrogar a

realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (Ribeiro, 2002, p. 37).

Assim, a EPE foi integrada no sistema educativo público, em 1977, expresso no documento Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, sendo considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...), tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º).

Deste modo, e atendendo à pluralidade de objetivos enunciados na LBSE, mais concretamente, despertar as capacidades das crianças e favorecer a sua formação, bem como, o desenvolvimento das suas potencialidades; coadjuvar no sentido de lhes permitir estabilidade e segurança afetivas; favorecer a observação e compreensão do meio natural e humano; desenvolver a formação moral e o sentido de responsabilidade das crianças; fomentar a sua integração em grupos sociais díspares; desenvolver as suas capacidades de expressão, assim como, a imaginação criativa e estimular a atividade lúdica; suscitar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; e, por último, proceder à despistagem de prematuridades e promover a melhor orientação da criança (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a EPE baseia-se numa dinâmica complementar entre o cuidar e o educar, procurando, sempre, reconhecer as necessidades básicas da criança e assim promover o seu desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, importa salientar a competência do educador na promoção de interação social, sempre tendo em vista o desenvolvimento de todas as crianças que pertencem ao seu grupo, que deve favorecer os relacionamentos afetivos, uma vez que são estes que proporcionam aprendizagens significativas e favorecem práticas justas, que devem assentar na “ética do cuidar”, sempre

considerando as necessidades individuais de cada criança, mas também na “ética do educar”, que deve ser “centrada na construção de conhecimentos” (Marta, 2015, p.131). Deste modo, durante a prática educativa supervisionada, procurou-se ir ao encontro das necessidades afetivas e emocionais de cada criança, bem como, promover o desenvolvimento de múltiplas capacidades e conhecimentos.

Na perspectiva de Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.8), tal como a “ética do cuidar” e a “ética do educar” são indissociáveis, também o desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados e interligados entre si no processo de crescimento da criança, ao nível emocional, intelectual e social. Assim, é essencial que o educador promova interações positivas e experiências diversificadas e enriquecedoras, considerando cada criança como um ser único e como protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, promovendo, deste modo, a diferenciação pedagógica, isto é, o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem diversificados, valorizando “o contributo activo de cada [criança] para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006). Portanto, deve-se adotar uma pedagogia de participação, que pressupõe a realização de uma observação contínua de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, da escuta da criança, que deverá ser tida em consideração como coconstrutora do seu conhecimento, e da negociação, já que a criança deverá participar no planeamento curricular (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Assim,

*A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações possibilita o desenvolvimento de atividades e projetos que permitem às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e famílias, dialogando com os saberes e cultura dos adultos. A pedagogia é vista como um encontro de culturas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.14).*

Tendo por base e em consideração esta pedagogia, são vários os modelos curriculares, que consistem numa “representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 1996, p.15), que orientam a práxis do educador, guiando a organização das atividades, espaços, materiais, tempo e interações com e entre os diversos intervenientes educativos, tais como Montessori, Reggio Emilia, High-Scope e Waldorf, sendo que ao longo da PES no contexto de EPE, foram adotados os modelos curriculares High-Scope e Reggio Emilia (Figura 1), bem como, a Metodologia de Trabalho por Projeto (cf. Capítulo II).

<p><b>- Aprendizagem pela ação;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A <b>criança</b> possui um <b>papel ativo</b> no seu processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>- <b>Educador</b> como <b>mediador</b> do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>- <b>Envolvimento ativo da família e da comunidade</b> no processo de ensino e aprendizagem da criança.</li> </ul>	
<b>High-Scope</b>	<b>Reggio Emilia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem <b>Construtivista</b>;</li> <li>- Organização da sala de atividades em <b>áreas de interesse</b>;</li> <li>- Os <b>materiais estão organizados</b> em cada área de interesse e devidamente <b>identificados</b>;</li> <li>- <b>Ciclo "escolha-uso-arrumação"</b> referente ao espaço e aos materiais;</li> <li>- <b>Rotina diária flexível</b>, com base no processo <b>"planear-fazer-rever"</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem <b>Socioconstrutivista</b>;</li> <li>- Múltiplas formas de expressão – <b>“cem linguagens”</b> da criança;</li> <li>- Valorização do <b>espaço físico</b>, considerado como o <b>terceiro educador</b>;</li> <li>- Valorização do <b>espaço exterior</b>;</li> <li>- Organização da sala em <b>áreas de interesse</b>;</li> <li>- Os <b>materiais</b> encontram-se <b>acessíveis às crianças</b>.</li> <li>- A <b>documentação pedagógica</b> considerada como uma <b>ferramenta imprescindível</b>, através da qual os docentes registam os vários acontecimentos vivenciados, recorrendo a diferentes meios (fotografias, vídeos, anotações, entre outros).</li> </ul>

Figura 1: Características dos Modelos Curriculares adotados ao longo da PES (adaptado de Hohmann & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 2004; Lino, 1996; Oliveira-Formosinho, et al., 2013)

Posto isto, a abordagem High-Scope teve origem em 1962, sendo na altura denominada por "Ypsilanti Perry Pre-School Project" e tendo como fundador David Weikart (Oliveira-Formosinho, 1996; Oliveira-Formosinho, 2012).

Assim, o papel ativo da criança no seu processo de ensino e de aprendizagem, assim como no planeamento e na avaliação, origina na mesma um sentido de responsabilidade pessoal, na medida em que a criança controla o que lhe acontece, responsabilizando-se pelas próprias atividades e tendo uma oportunidade de explorar o seu próprio nível de desenvolvimento (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Já no que concerne ao currículo, esta abordagem "não acredita na directividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas em que os meros acessos de energia da criança sugerem, no momento, cursos de acção, ao educador" (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 70), acreditando, por sua vez, numa organização temporal em que contribuem, apesar de forma distinta, o adulto e a criança. Deste modo, uma rotina diária concede à criança e ao educador sentido de liberdade, na medida em que lhes retira a preocupação de decidir o que vem a seguir, permitindo-lhes "usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos" (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 81). O educador apresenta, desta forma, um papel ativo e decisivo, visto que precisa de conhecer as necessidades e os interesses de cada criança e do grupo (cf. Capítulo II), para proporcionar atividades/ experiências educacionais enriquecedoras e interações positivas, como se pode verificar ao longo do desenvolvimento do Capítulo III (Oliveira-Formosinho, 1996).

No que diz respeito ao modelo curricular Reggio Emilia, este surgiu após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, ou seja, em 1945, quando os cidadãos da cidade homónima do modelo decidiram se unir para construir uma escola para as crianças, com o intuito de

proporcionarem um ensino diferente, onde existissem oportunidades de desenvolvimento das várias capacidades por parte das mesmas. Este modelo foi, ainda, impulsionado por Loris Malaguzzi, um jornalista, que decidiu deslocar-se a Reggio Emilia para realizar uma reportagem, ao descobrir a iniciativa destas famílias, acabando, deste modo, por se envolver neste movimento (Lino, 1996).

Deste modo, e de acordo com esta abordagem, a educação tem como base as relações, a cooperação, a colaboração e a comunicação, sendo que todos os intervenientes do processo educativo participam ativamente, através da partilha de ideias, da divisão de tarefas e "em comum assumindo responsabilidades" (Malaguzzi, 1993, citado por Lino, 1996, p.100). Assim "a educação é considerada uma actividade comum, uma partilha da cultura, através da exploração, discussão de tópicos e temas, realizadas em conjunto por crianças e adultos" (Lino, 1996, p.100).

Já relativamente ao currículo, para Reggio Emilia não existem conteúdos programáticos, mas sim projetos que são originados e desenvolvidos a partir das ideias das crianças (Kot-Kotecki, 2013). Por sua vez, os educadores deverão fotografar e filmar os registos elaborados pelas crianças (cf. Capítulo III), expor os seus projetos pelas paredes da escola, uma vez que as "paredes falam, documentam..." (Malaguzzi, 1994, citado por Lino, 1996, p.110), transcrever os comentários das crianças, devendo toda essa informação ser partilhada com todas as crianças que frequentam a sala de atividades e/ou a instituição, tal como, com todos os adultos - educadores, pedagogos, atelierista, pessoal não docente, pais e famílias (Lino, 1996).

Assim, no que concerne, à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), esta surgiu com base nas propostas desenvolvidas pelos pensadores americanos John Dewey e Kilpatrick, estando, ainda, relacionada com o Movimento da Educação Progressista (Katz, et

al., 1998), do século XX, que tem como pressuposto da sua ação "preparar a nova geração para pensar por si própria e, se esta assim o decidir, inclusive rever ou rejeitar o que agora pensamos" (Gambôa, 2011, p. 50). Os princípios desta metodologia baseiam-se na liberdade da criança e na utilização dos interesses das mesmas "como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens" (Katz, et al., 1998, p. 135), deste modo, a criança é vista como uma criadora ativa dos seus próprios conhecimentos, isto é, "como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas" (Vasconcelos, et al., 2012, p.18), estando nelas a intencionalidade educativa. Assim, o Trabalho de Projeto "garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada" (Gambôa, 2011, p. 72), sendo que essa voz é legítima e tem credibilidade científica e pedagógica. Quanto ao educador, este é tido em consideração como um guia/orientador, podendo recorrer a muitos meios, tais como, garantindo que os materiais sejam de fácil acesso às crianças ou promovendo a entreaajuda e facilitando a troca de informações entre as diferentes crianças, para fortalecer esta predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes enquanto desenvolvem um projeto (Chard & Katz, 1997).

Assim, as relações adulto-criança são "consideradas decisivas [pelo que] as aprendizagens deviam ser negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto" (Katz, et al., 1998, p.135), isto é, a responsabilidade de aprender é partilhada tanto pelo educador como pelas crianças (cf. Capítulo III). Mais ainda, é em participação e pela participação, "que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social (...) [que] só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares" (Gambôa, 2011, p.72).

Importa salientar que na MTP existem quatro fases que são essenciais para o desenvolvimento de um projeto (cf. Capítulo III), não se desenvolvendo as mesmas linearmente, mas sim entrecruzando-se e reelaborando-se com o objetivo principal de promover conhecimentos. A primeira fase, definição do problema, consiste na formulação do problema ou das questões que se irão investigar, bem como, na identificação das dificuldades a resolver. Após este momento, as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o tema, ou seja, os seus conhecimentos prévios, recorrendo a diálogos em grande e pequeno grupo, a desenhos, esquemas e à escrita com o apoio do educador. Já na segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se "mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa [isto é] define-se o que se vai fazer, por onde se começa [e] como se vai fazer" (Vasconcelos, et al., 2012, p.15), divide-se as tarefas, calendariza-se e organiza-se os dias, as semanas e realiza-se o inventário dos recursos, devendo esta planificação ser realizada em conjunto pelas crianças e pelo educador. Na terceira fase, execução do projeto, é iniciado, pelas crianças, o processo de pesquisa através de experiências diretas, de modo, a que estas resolvam os problemas identificados na primeira fase e que adquiram os conhecimentos que pretendem com realização de determinado projeto. Para tal, as crianças deverão selecionar, organizar e registar a informação recolhida, através do desenho, das fotografias, das construções, entre muitas outras formas de se expressarem, contrastando essa informação com as ideias iniciais, ou seja, "o que já sabiam", "o que sabem agora" e "o que não era verdade". Por último, ocorre a quarta fase, divulgação/avaliação do projeto, sendo esta a fase da socialização do saber, uma vez que é apresentado às crianças do grupo ou da instituição, à comunidade docente e não docente e aos pais e famílias, as aprendizagens que se foram

realizando ao longo do desenvolvimento do projeto (Vasconcelos, et al., 2012).

Pela perspectiva de flexibilidade que caracteriza o projeto, e de acordo com Chard e Katz (1997), este poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico a ser investigado e desenvolvido, no entanto, esta organização e gestão do tempo deverá ser negociada entre o educador e as crianças, de modo, a ir ao encontro das necessidades e dos interesses das mesmas (cf. Capítulo II). Já relativamente ao espaço, na MTP, este não se deve circunscrever às quatro paredes da sala de atividades, devendo, portanto, transcendê-las e “ocupar” todo o espaço escolar e extraescolar (Katz, et al., 1998).

Assim, e de acordo com os modelos curriculares supramencionados, da prática educativa realizada na EPE e segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador deve conceber e desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.3), já que e tal como afirma Cardona, Lopes da Silva, Marques e Rodrigues (2021), a missão primordial da avaliação é “ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p.15). Uma vez que o currículo deverá articular as diversas áreas de conteúdo e os seus respetivos domínios e subdomínios apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de modo a integrá-las num processo de aprendizagem que seja adequado às suas intenções pedagógicas e que faça sentido para cada criança (Lopes da Silva, et al., 2016). Portanto, o que se pode depreender, tal como salienta Cardona, Lopes da Silva, Marques e Rodrigues (2021), “é que não

há educação sem avaliação, cuja função é, precisamente, em primeiro lugar, apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (p.15).

Deste modo, a avaliação na EPE “implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p.4), pelo que todos os intervenientes deverão participar neste processo de avaliação. Assim, a avaliação deve assumir uma dimensão formativa, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.1), sendo, também, essencial mencionar a importância da avaliação diagnóstica que poderá ocorrer, de forma articulada com a avaliação formativa, durante o ano letivo, uma vez que permite ao educador “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abri, p.4), para a tomada de decisões relativamente à ação pedagógica, como também para a elaboração do projeto curricular de grupo.

Portanto, a EPE caracteriza-se como um fator constituinte do processo educativo da criança, sendo necessário o envolvimento da família, já que a ação da EPE é complementar da ação familiar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), com o intuito de promover o desenvolvimento equilibrado da criança, uma vez que esta é, sem dúvida alguma, o núcleo primário do desenvolvimento da criança, já que é o primeiro ambiente que desperta na mesma a sua identidade, a aquisição dos primeiros hábitos e regras para viver em sociedade. Assim, é essencial o

estabelecimento de relações de confiança e parcerias entre os educadores e os familiares das crianças, visto que irá possibilitar um “melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades”, permitindo, desta forma, a criação de estratégias educativas adequadas (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p.11). Para tal, é fundamental que se criem e desenvolvam bons canais de comunicação entre estes dois contextos, facilitando a troca de informações, de modo positivo e objetivo, possibilitando, neste seguimento, um acompanhamento por parte de todos os intervenientes do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (Mata & Pedro, 2021).

### **1.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 48/86, de 14 de outubro, o 1.ºCEB apresenta um caráter “universal, obrigatório e gratuito”, incorporando quatro dos nove anos destinados para o Ensino Básico, sendo que o seu ensino é globalizante e da responsabilidade de um único professor – monodocência. Contudo, importa salientar que o docente poderá ser coadjuvado em diferentes áreas, já que esta coadjuvação é mencionada na LBSE, com o intuito de fomentar o trabalho colaborativo e a qualidade das aprendizagens.

No que diz respeito aos objetivos deste ciclo de escolaridade, de um modo geral, estes consistem no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 8.º), importando salientar que os objetivos específicos de cada ciclo se encontram integrados nos objetivos

gerais do ensino básico. São, ainda, salientadas algumas especificidades relativamente ao 1.ºCEB, mais concretamente, os objetivos para as diversas áreas do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Assim, importa definir o conceito de currículo, sendo este “passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (Roldão & Almeida, 2018, p.7). No entanto, e de acordo com as autoras citadas anteriormente, o currículo escolar consiste num “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p.7). Neste seguimento, o currículo caracteriza-se por um conjunto de aprendizagens e oportunidades que possibilitem o desenvolvimento pessoal e social, que devem ser realizadas num ambiente de inclusão e integração, respeitando a participação dos diferentes intervenientes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (Morgado & Ferreira, 2006; Sacristán, 1989; Zabalza, 1999).

Deste modo, a matriz curricular é estruturada por diferentes componentes curriculares, cada um com uma carga horária mínima, existindo, no entanto, uma discrepância horária entre as diferentes áreas curriculares, visto que no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, se prevê um mínimo de sete horas semanais para as áreas de Matemática e Português e uma carga horária inferior para as áreas de Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística. Deste modo, cabe ao docente do 1.ºCEB desenvolver este mesmo currículo, de forma a mobilizar não só os conhecimentos científicos das diversas áreas curriculares que o constituem, como também as competências imprescindíveis ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A matriz curricular contempla, ainda, as áreas transversais e as ofertas facultativas. Assim, “as matrizes curriculares-base inscrevem a Educação Moral e Religiosa como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa” (Decreto-Lei, n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 13.º) e como áreas de integração curricular transversal, a componente de Cidadania e Desenvolvimento e a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação (Decreto-Lei, n.º 55/2018, de 6 de julho). A matriz curricular-base contempla, também, a componente de Apoio ao Estudo, que no 1.ºCEB se constitui como “parte integrante da matriz, enquanto suporte às aprendizagens assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 13.º).

Segundo Oliveira-Martins (2017), é fundamental que o docente seja capaz de estabelecer um compromisso com as diferentes áreas, com o objetivo de desenvolver de forma articulada as competências de cada uma, isto é, desenvolvendo uma articulação curricular entre as mesmas, que consiste na inter-relação de conteúdos pertencentes a áreas curriculares distintas, de modo, a promover uma aprendizagem significativa através da construção articulada do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências transversais e específicas das diversas áreas curriculares (Leite, 2012).

Para tal, existem documentos orientadores da prática educativa, que se encontram em constante reflexão para se adequarem às necessidades da ação. Assim, um destes documentos é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins, 2017), cuja função é a de criar um quadro de referência que promova valores e competências, abrangendo “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (p.1), tratando-se, portanto, de

competências indispensáveis para a construção de cidadãos capazes de enfrentar a sociedade.

Ademais, ainda, com vista a orientar a ação pedagógica do docente, importa referir a existência dos Programas e Metas Curriculares, homologados pelo Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, que apresentam os conteúdos que devem ser abordados em cada ano de escolaridade e elucidam uma ordem lógica e hierárquica, para que haja uma articulação entre os ciclos de ensino. Contudo, e de acordo com Roldão, Peralta e Martins (2017), existiu a necessidade de concretizar um “emagrecimento curricular” (p.8), de forma a reduzir a extensão dos conteúdos e a possibilitar um “aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (p.8). Para tal, em julho de 2018, foram publicadas as Aprendizagens Essenciais (AE), que têm como objetivo principal a promoção do desenvolvimento das áreas de competências inseridas no PASEO, encontrando-se, as mesmas, organizadas por diferentes áreas curriculares. Este documento apresenta, ainda, um caráter interdisciplinar, permitindo, desta forma, que as crianças alcancem momentos de aprendizagem significativos (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Posto isto, a articulação dos documentos supracitados menciona indicações para o desenvolvimento de uma prática educativa centrada nas necessidades, interesses e fragilidades de cada criança, sendo fundamental que o professor estimule as crianças, respeitando, no entanto, o ritmo de aprendizagem de cada uma e selecionando estratégias, metodologias e interações diferenciadas, tendo em consideração as características individuais dos seus alunos, as suas necessidades particulares e os seus conhecimentos prévios (Machado & Alves, 2016; Oliveira-Formosinho, 2007). O docente deverá, portanto, privilegiar a diferenciação pedagógica, tratando-se de uma abordagem promotora da inclusão e da equidade. Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º

54/2018, de 6 de julho, declara a equidade como princípio orientador, assegurando a existência de um acompanhamento individualizado a cada criança, de forma, a que todas tenham "acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento" (artigo 3.º).

Assim, a gestão do currículo surge com algo fundamental para permitir o desenvolvimento de uma prática educativa centrada na criança, uma vez que "sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados..." (Roldão & Almeida, 2018, pp.8-9). Deste modo, a gestão curricular consiste num processo contínuo de tomada de decisão em diversos níveis, que deverão estar articulados entre si, mais especificamente, o nível central, que estabelece o currículo nacional; o nível institucional, que consiste na adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas; o nível grupal, em que ocorre a "adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma" (Roldão & Almeida, 2018, p.20); e o nível individual, que diz respeito à ação educativa do dia-a-dia e às opções selecionadas pelos professores na sala de aula, tendo em consideração os níveis anteriores.

Neste seguimento, foi criado, em 2017, um Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que possibilitasse uma maior liberdade à escola e aos professores para gerir o seu currículo, uma vez que é esta entidade que se encontra mais próxima dos alunos, conhecendo-os melhor e sabendo, mais facilmente, o que os mesmos necessitam para o seu desenvolvimento. Assim, tal como definido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, as escolas que participem neste projeto "podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade" (Artigo 6.º), criando-se, portanto, Domínios de Autonomia Curricular

(DAC), que consistem em áreas de confluência de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, ou novas áreas curriculares, desde que as mesmas não prejudiquem as áreas curriculares previstas nas matrizes curriculares.

Ainda no que concerne à construção do currículo, surge a avaliação como um processo regulador da prática educativa (Diogo & Vilar, 2000; Zabalza, 2000), uma vez que a mesma “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 22.º), possibilitando a recolha de informações relacionadas com o desenvolvimento de cada criança. Assim sendo, o professor deverá ser capaz de avaliar, utilizando procedimentos, técnicas e “instrumentos adequados, às aprendizagens em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º2), bem como, “às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 22.º). Deste modo, deverão ser utilizadas duas modalidades de avaliação, sendo estas a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Assim, no que concerne à avaliação formativa, esta caracteriza-se por ser contínua e sistemática, tratando-se, também, da “principal modalidade de avaliação e permit[indo] obter informação privilegiada” sobre os vários domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, através do envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das mesmas (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 24.º). As informações recolhidas através desta modalidade avaliativa, “fundamenta[m] a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 24.º). Neste sentido, a diáde recorreu a diversos

instrumentos de avaliação, nomeadamente ao Diário de Formação, aos registos fotográficos e às grelhas de observação das aprendizagens (cf. Capítulo II e III), que permitiram a compreensão das aprendizagens das crianças, bem como, a identificação das suas dificuldades e facilidades.

No decorrer da prática educativa, é, ainda, indispensável abordar o contributo das estratégias e recursos, com o intuito de potenciar a atenção e a motivação das crianças, uma vez que é através dos mesmos que elas desenvolvem a sua vontade de construir o seu próprio conhecimento. Assim, é essencial salientar a teoria das Inteligências Múltiplas, defendida por Gardner, que afirma que todas as crianças são portadoras da sua própria inteligência, mas de maneiras diferentes, que podem e devem ser aperfeiçoadas mediante os estímulos que as mesmas recebem e do contexto onde se inserem (Silva & Nista-Picollo, 2010). Para tal, e como ocorreu ao longo da PES, o docente deverá ser capaz de utilizar recursos e estratégias diversificadas, uma vez que estes favorecem diversas "situações de aprendizagem que contemplam a pluralidade de manifestação e expressão do intelecto" (Silva & Nista-Picollo, 2010, p.192).

Neste seguimento, importa salientar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como uma estratégia de ensino, que foi frequentemente utilizada durante a PES, que estimula o interesse e a motivação para a aprendizagem, visto que possibilitam uma "transversalidade de saberes e desenvolvimento de competências" (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.63). Deste modo, no contexto educativo é o docente que deve tomar a iniciativa e introduzir as TIC, devendo fazê-lo crítica e conscientemente, e tendo como principal objetivo a melhoria do ambiente de aprendizagem das crianças. Possibilitando, desta forma, a promoção do desenvolvimento da autonomia da criança, assim como, da "comunicação, participação, autocritica e autoavaliação" (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.72). Ainda,

neste sentido, importa mencionar que a utilização das TIC em sala de aula assenta num paradigma construtivista, visando, desta forma, um modelo centrado tanto na criança como no processo de ensino e aprendizagem (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2013). Assim sendo, o profissional de educação assume um papel de mediador e de facilitador de ambientes de aprendizagem, permitindo que a criança recorra a este recurso para construir o seu próprio conhecimento (cf. Capítulo III).

Outro recurso pedagógico utilizado em sala de aula é o manual escolar, sendo que a adoção dos mesmos deve cumprir uma série de requisitos e critérios de apreciação e avaliação, centrados no rigor científico, na adequação aos Programas e Metas Curriculares e na qualidade pedagógica e material (Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto). Assim, este deverá ser utilizado pelas suas potencialidades, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e não como uma "simples transmissão de conhecimentos" (Santo, 2006, p.107).

Em súpula, a formação inicial do professor do 1.ºCEB constitui uma fase essencial, já que a mesma influencia o seu percurso, devendo ser sustentada por uma "formação ética, cultural, pessoal e social" (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.127). Para tal, os vários conhecimentos indispensáveis ao desempenho docente na sala de aula, na escola e na comunidade deverão ser progressivamente desenvolvidos e construídos.

## **CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo tem como principal objetivo a caracterização do contexto educativo, onde a PES foi desenvolvida quer ao nível da EPE, quer ao nível do 1.º CEB. Assim, e tendo em consideração que o indivíduo é influenciado pelo meio e pela sociedade onde se insere (Bronfenbrenner, 2002), será apresentado o agrupamento onde a instituição se localiza, bem como, a própria instituição. Para tal, é fundamental que o docente conheça o contexto onde está inserido e as suas dinâmicas, para que possa melhorar e adequar as suas práticas educativas, tornando-se, portanto, um potenciador de aprendizagens significativas.

Deste modo, este capítulo encontra-se subdividido em quatro subcapítulos. No que concerne ao primeiro subcapítulo, este destina-se à caracterização da instituição cooperante, enquanto o segundo e o terceiro dizem respeito à caracterização do ambiente educativo na EPE e no 1.º CEB. Por fim, no último subcapítulo será abordada a MIA utilizada nas duas valências do contexto, visto que devido ao seu carácter reflexivo e investigativo, é considerada como um eixo fundamental para a formação docente, sendo essencial para a compreensão dos contextos educativos e para a transformação da prática.

### **2.1. INSTITUIÇÃO**

A instituição cooperante pertencia a um Agrupamento de escolas públicas situado na região do Grande Porto, sendo constituído por nove estabelecimentos de ensino, mais

especificamente, por quatro Jardins de Infância, duas escolas com EPE e com 1.ºCEB, uma escola do 1.ºCEB, uma escola com o 2.º e 3.º CEB e uma escola Secundária, que era a escola-sede do Agrupamento (PE, 2018). Para além das instituições mencionadas, o Agrupamento era também responsável pela lecionação das turmas na Casa de Acolhimento Residencial Especializado (CARE), que consistia numa instituição que acolhia meninas, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ou até aos 21, caso se verificasse que era necessário um apoio mais prolongado, sendo que as jovens em questão eram acompanhadas por uma equipa multidisciplinar, devido à situação de vulnerabilidade social em que se encontravam e aos problemas comportamentais que apresentavam (Câmara Municipal, s/d).

Assim, de acordo com o Projeto Educativo (PE), foram definidas três dimensões estratégicas de intervenção, que consistiam na melhoria do sucesso educativo e na prevenção do abandono escolar, num maior incentivo a uma educação inovadora e no exercício, por parte de todos os intervenientes da comunidade educativa de uma cidadania ativa, participada e responsável. Deste modo, a missão do Agrupamento, apresentada no PE (2018), era prestar um serviço educativo de qualidade, que permitisse a aquisição e o desenvolvimento de competências ao nível do domínio cognitivo, afetivo e motor. Para tal, o Agrupamento promovia atividades de complemento curricular de carácter cultural, artístico, cívico, desportivo e de participação na vida comunitária, tais como os clubes (por exemplo, o Clube de Teatro, Clube das Artes Plásticas e a Loja Vintage) e os concursos (como por exemplo, o Concurso Nacional de Leitura - CNL e o Canguru Matemático) (Folheto de Oferta Curricular do Agrupamento, 2020).

No que se refere à instituição cooperante, esta integrava a EPE e o 1.º CEB, pelo que o estabelecimento continha dois pisos. No primeiro existiam cinco salas destinadas à EPE, uma

sala que servia como sala de prolongamento, seis salas para o 1.º e o 2.º ano do 1.º CEB e o refeitório. Já no piso superior, encontravam-se cinco salas para o 3.º ano e 4.º ano do Ensino Básico, uma sala para os docentes, a biblioteca escolar e uma sala com recursos didáticos. Ainda, é fundamental referir que a escola possuía instalações, nomeadamente, o elevador, para a utilização por parte das crianças com dificuldades ao nível da mobilidade.

Apesar do espaço exterior não se encontrar delimitado por uma estrutura física, cada nível tinha uma zona no espaço exterior destinada às crianças da EPE e do 1.º CEB, importando mencionar que devido à situação pandémica vivenciada, não deveria ocorrer intercâmbio/contacto entre as crianças de níveis educativos diferentes. Existia, ainda, um espaço comum que era a horta, sendo que as crianças da EPE e do 1.ºCEB usufruíam deste espaço em dias e momentos diferentes, só estando um grupo de cada vez no mesmo. Deste modo, a zona destinada à EPE, consistia num espaço coberto, em que existia, no entanto, correntes de ar, e uma zona descoberta com alguns jogos, tais como, o jogo da macaca ou pequenos percursos, elaborados pelas educadoras estagiárias no ano letivo anterior. Por sua vez, e de acordo com Titman (1994), a organização do espaço exterior transmite um conjunto de mensagens e significados que influenciam, consideravelmente, as atitudes e os comportamentos das crianças, pelo que estes devem ser projetados tendo em consideração as necessidades das mesmas e com o intuito de promover/desenvolver competências cognitivas, físicas, motoras, sociais e afetivas. Contudo, nem sempre se verifica isso, como é o caso do espaço exterior da instituição para o 1.º CEB, que consistia num campo de futebol sem cobertura. No entanto, importa mencionar que foi criado um espaço, na entrada da escola, com jogos e outros recursos (cadeiras, mesas, entre outros), para as crianças do 1.ºCEB usufruírem nos dias de chuva, evidenciando uma

sensibilidade para com a necessidade de brincar e de jogar das crianças deste nível educativo.

Assim, após ter sido concretizada a caracterização do contexto da instituição, realizar-se-á a caracterização das dimensões educativas do contexto de EPE e do 1.ºCEB.

## **2.2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste subcapítulo serão abordadas as dimensões educativas do contexto de EPE, tendo em conta a organização do ambiente educativo. Assim, relativamente à organização do grupo, este era constituído por 24 crianças, sendo que 16 delas são meninas e oito são meninos, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade. Deste modo, o grupo era bastante heterogéneo no que diz respeito às idades e aos níveis de desenvolvimento, no entanto, essa diversidade contribuía para o enriquecimento das interações e proporcionava “múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.26). O grupo era, portanto, composto por três crianças com dois anos (realizando os três até ao mês de dezembro), 11 crianças com três anos, quatro crianças com quatro anos de idade e seis crianças com cinco anos. Realça-se, também, a existência de uma criança que ainda não tinha efetuado o desfralde, processo que se iniciou já no decorrer da frequência na EPE e de uma criança que apresentava características referentes ao Transtorno do Espectro Autista, tais como, dificuldades ao nível da comunicação e interação social e realização de padrões/movimentos repetitivos, no entanto, ainda não existia um diagnóstico final.

Tendo em consideração que todas as atividades e projetos devem surgir a partir da identificação dos interesses e das dificuldades das crianças, a observação é essencial para que toda a prática educativa seja formulada e fundamentada com o

intuito de proporcionar aprendizagens significativas para as mesmas. Deste modo, e segundo as OCEPE, “observar, registrar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15) é fundamental para refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, como defende Schön, e desta forma, planificar de acordo com os interesses e as necessidades do grupo, bem como, avaliar o progresso do mesmo. Relativamente ao grupo de crianças, estes tinham principalmente interesse por ouvir e contar histórias, por música, por animais e fenómenos da natureza, por jogos pedagógicos e didáticos e por atividades relacionadas com o Subdomínio das Artes Visuais. Já ao nível das necessidades, o grupo demonstrava algumas dificuldades em respeitar o outro e a opinião do outro, como também, em partilhar, ao nível da motricidade fina, particularmente na manipulação da tesoura e na realização do movimento de pinça para segurar/pegar o lápis, e ao nível da gestão e resolução, de forma autónoma e pacífica, recorrendo ao diálogo, de pequenas questões/conflitos do quotidiano.

Já no que concerne à organização do espaço, a sala de atividades era ampla e adequada ao número de crianças do grupo, pelo que estas podiam movimentar-se e brincar livremente, apresentando, ainda, uma boa iluminação, quer ao nível natural (com a existência de três janelas de grande dimensão), quer ao nível artificial. A sala de atividades encontrava-se organizada por diversas áreas de jogo, tal como é defendido pelo modelo curricular High-Scope e Reggio Emilia (cf. Capítulo I), com o intuito de promover aprendizagens significativas, que surgiam dos interesses e das necessidades do grupo, visto que, tal como afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012), “a criação de diferentes áreas com os seus próprios materiais (...) facilita a coconstrução de uma aprendizagem significativa” (p.26). Por isso, ao longo do ano letivo e de acordo com o desenvolvimento

e a aprendizagem das crianças, foram construídas novas áreas e, conseqüentemente, introduzidos novos materiais, que pudessem ser "mais desafiadores e [que correspondessem] aos interesses" que iam sendo manifestados (Lopes da Silva, et al., 2016, p.29).

Assim, para uma melhor compreensão da organização do espaço, caracteriza-se cada área de interesse. Deste modo, a sala de atividades tinha a "Área das Artes", que era composta por materiais para pintar e desenhar (diferentes tipos de papel, tintas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, pincéis, borrachas e afias), pelos estojos de cada uma das crianças, tesouras, cola UHU, plasticina, botões, jornais e revistas de publicidade, por um cavalete de pintura, uma bata protetora, e por mesas e cadeiras, permitindo, esta área, por exemplo, o desenvolvimento, da motricidade fina, ao pegar e manusear os vários materiais disponíveis na mesma, da coordenação motora, bem como, do sentido estético, da criatividade e da apreciação das diversas "manifestações artísticas e culturais" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.48). A "Área da Biblioteca" que possuía diversos livros de temas diferentes, organizados numa estante, um tapete (que correspondia, também, ao tapete da área de acolhimento) e quatro *puffs*, possibilitando, como por exemplo, um maior contacto com os livros e com a linguagem escrita, desenvolvendo-se, deste modo, a literacia emergente das crianças, como também, o desenvolvimento da comunicação, da imaginação, da sensibilidade estética e da compreensão leitora das mesmas. A "Área de Acolhimento", localizada perto das janelas, onde ocorria a maior parte da comunicação entre a educadora, as educadoras estagiárias e as crianças, partilhando-se as novidades, designando-se o responsável do dia e realizando-se o momento de reflexão acerca do dia. A "Área dos Jogos", que era constituída por vários jogos didáticos e pedagógicos, como puzzles, jogos de encaixe, entre muitos outros, sobre os mais variados temas, permitindo, a aquisição de algumas competências,

tais como, o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, das relações estabelecidas entre os vários intervenientes - possibilidade de realizar estes jogos em pequenos grupos, e da memória visual. A "Área das Construções/Garagem", onde existiam vários legos, diferentes modos de transporte (carros, aviões, helicópteros, entre outros) e uma pista de carros, que se encontravam organizados numa estante com seis compartimentos diferentes, que permitia o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, a noção de quantidade e a exploração através dos sentidos, nomeadamente, o tato - manusear as diferentes texturas dos materiais -, e a visão - exploração das cores e formas que esses materiais possuíam. E, por último, a "Área da Casinha e do Faz-de-conta", potenciando, o desenvolvimento da comunicação entre as crianças e da tomada de decisões, da imaginação e da criatividade, assim como, o contacto com diversos materiais domésticos do quotidiano, com uma cama, uma mesa, quatro bancos, banca e fogão para brincar, pratos, talheres, peças de fruta e bonecos com tons de pele diferentes.

Relativamente aos materiais, estes foram escolhidos segundo "critérios de qualidade e de variedade, (...) [bem como], de funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.29). No entanto, devido à situação pandémica vivenciada, que impelia a assumir novas regras e cuidados de higiene, surgiu a necessidade de ter em conta um novo critério na seleção dos materiais, que foi a questão da higienização diária dos mesmos, pelo que se teve de "retirar" da sala de atividades todos os materiais que não eram de fácil higienização (entre os quais se podem destacar as roupas das bonecas e da área do faz-de-conta, alguns jogos, entre outros). Os materiais encontravam-se, ainda, acessíveis para as crianças e organizados por áreas, tal como é mencionado na abordagem High-Scope e Reggio Emilia (cf. Capítulo I), de modo a que o grupo escolhesse livremente que área e material queria

utilizar e, simultaneamente, participasse no momento de arrumação dos mesmos, num ciclo de "escolha-uso-arrumação" (cf. Capítulo I), numa pedagogia de participação. É, ainda, fundamental salientar que existiam algumas regras e cuidados, relativamente a questões de respeito pelo outro e de noção espacial, que as crianças deveriam ter em relação aos materiais, visto que eles pertenciam a todas as crianças e à sala, pelo que não podiam atirar ou bater com os mesmos no chão ou na mesa, devendo, também, utilizar estes materiais nas áreas destinadas à utilização dos mesmos.

O espaço da sala de atividades era, ainda, utilizado para promover, incentivar e partilhar as aprendizagens adquiridas pelas crianças, uma vez que os registos realizados pelas mesmas eram expostos nas paredes da sala de atividades e no corredor adjacente à mesma, tal como defendido no modelo curricular Reggio Emilia, servindo, também, de motivo de orgulho, de sentimento de pertença ao grupo e à própria instituição, de desenvolvimento do sentido estético e de valorização das criações e aprendizagens do grupo. Todavia, esta exposição realizou-se de forma diferente comparativamente a anos anteriores, visto que devido ao COVID-19 e segundo as normas da DGS, estes passaram a ser expostos em micas ou emplastificados, sendo estes expostos pelo adulto, contrariamente ao que acontecia em anos anteriores, em que cada criança exponha o seu.

No que concerne à organização do tempo, às nove horas o adulto responsável pelo grupo trazia o mesmo do refeitório para a sala de atividades, passando, previamente, na casa de banho. Assim, que chegassem à sala, as crianças dirigiam-se para área de acolhimento, onde era cantada a canção dos bons dias, seguida de um momento para contar as novidades e para realizar o registo das presenças e da designação do responsável do dia, sendo que, posteriormente, era dinamizada uma atividade com as mesmas. De seguida ocorria um momento de higienização que precedia o lanche

da manhã, que se realizava na sala de atividades. Quando acabavam de lanchar arrumavam as suas lancheiras, vestiam os casacos (caso fosse necessário) e deslocavam-se para o espaço exterior da instituição para um momento de brincadeira livre nesse espaço. Após esse momento, as crianças iam à casa de banho e realizavam mais um momento de higienização, voltando, depois, para a sala onde era dinamizada outra atividade, sendo que na terça e na quarta-feira, ocorriam atividades de Expressão Motora e Expressão Musical, que eram disponibilizadas pela Câmara Municipal. Posterior a este momento, ocorria mais um momento de higienização que antecedia o almoço, sendo que depois desta refeição as crianças iam para o espaço exterior ou para a sala de acolhimento. Por sua vez, as crianças que ainda faziam o momento de descanso dirigiam-se para a sua sala. Por volta das 13h30 desenvolvia-se um momento de brincadeira livre nas diferentes áreas de interesse, presentes na sala de atividades, antes do horário do lanche da tarde.

De facto, existia uma rotina diária que era intencionalmente planeada pela educadora e conhecida pelas crianças, possibilitando que as mesmas “conheçam o vários momentos do dia e o que podem fazer nos vários momentos” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.29). No entanto, esta rotina era, também, flexível, uma vez que a educadora de infância e as educadoras estagiárias tinham em conta as sugestões das crianças e situações imprevistas que pudessem potenciar novas aprendizagens (cf. Capítulo III), isto é, “uma rotina diária que respeita o ritmo das crianças, levado em consideração o [seu] bem-estar e a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 27).

Por fim, quanto às relações entre os diferentes intervenientes, nomeadamente, entre crianças, às vezes, surgiam pequenos conflitos entre elas. Já, entre crianças e adultos, o grupo de crianças demonstrava ter estabelecido uma boa relação com a educadora, bem como, com a assistente operacional e com as

educadoras estagiárias, sendo visível o carinho que sentiam uns pelos outros. Esta interação é fundamental, uma vez que “facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.30), assim como, entre as relações estabelecidas com os outros grupos da instituição, facilitando a compreensão e a aceitação das “regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.30).

Já, relativamente, à interação adulto-adulto, existia uma interação positiva entre a educadora, a assistente operacional e as educadoras estagiárias, assim como, com os restantes adultos do Centro Escolar. No que concerne, as interações entre os pais/família e a instituição de ensino, neste ano letivo, esta relação ocorria maioritariamente através de plataformas digitais, como o *Teams* e o e-mail, e através do contacto telefónico, uma vez que, devido ao COVID-19 não era permitida a entrada dos Encarregados de Educação (EE) no estabelecimento de ensino. No entanto, apesar de não ser possível haver uma relação mais próxima com a família, como acontecia em anos anteriores, onde eram convidados a visitar a instituição e participavam ativamente no processo educativo dos seus educandos, através, por exemplo, da proposta e desenvolvimento de atividades na sala, a educadora cooperante sugeriu aos EE das crianças do grupo que os mesmos continuassem a participar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do seu educando, via e-mail, procedendo-se, ainda, via este meio de comunicação à transmissão de informações, por parte da educadora, das educadoras estagiárias e dos EE, sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, como por exemplo, alguns registos fotográficos e em formato de vídeo de alguns momentos e atividades realizadas.

Assim, compreender o contexto educativo, mais concretamente, o grupo de crianças, o ambiente e as interações possibilitou a

adequação das práticas educativas, revelando-se essas informações recolhidas pertinentes para a elaboração das planificações, assim como, para o desenvolvimento de ações pedagógicas que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças do grupo.

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

Após ter sido realizada a caracterização do contexto de EPE, neste subcapítulo serão abordadas as dimensões educativas do contexto de 1.ºCEB, tendo em conta a organização do ambiente educativo. Assim, a PES foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade, que era constituída por 20 crianças, sendo 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, existindo, contudo, uma aluna que já tinha frequentado este nível de escolaridade numa escola na Suíça, tendo que repetir o mesmo, devido à sua transferência para esta instituição. De modo geral, todos os alunos do grupo eram bastante empenhados no seu percurso escolar, participativos e muito competitivos, demonstrando, deste modo, um especial interesse por tarefas que proporcionassem desafios ou fossem realizadas através de jogos didáticos e pela área curricular de Matemática, de Estudo do Meio e pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Relativamente à área curricular de Português, importa salientar que, no geral, a turma apresentava uma maior dificuldade, nomeadamente, na leitura e na escrita de um texto.

No que concerne às características individuais dos alunos, é essencial mencionar a existência de duas crianças que necessitavam de um apoio diferenciado na área curricular de Português, visto que, ainda, não reconheciam todas as letras do alfabeto e, conseqüentemente demonstravam maiores dificuldades

ao nível da leitura e da escrita. Deste modo, necessitavam de um maior período para a realização das atividades propostas e tinham uma professora de apoio educativo que se encontrava com eles três vezes por semana. Existia, também, um aluno com um atraso significativo ao nível do seu desenvolvimento, precisando de medidas seletivas e que tinha um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), tendo, de igual modo, uma professora de Educação Especial que se encontrava com ele quatro vezes por semana e, para além disso, tinha, ainda, uma terapeuta da fala que estava com ele uma vez por semana. Importa referir que, ademais, cada criança apresentava especificidades, pelo que eram notórios os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento de cada uma, surgindo, portanto, a necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica, isto é, de proporcionar aos alunos diversas oportunidades de obter informação, “refletir sobre as ideias e expressar o que acabaram de aprender” (Tomlinson, 2008, p.13), tal como será apresentado no terceiro capítulo deste relatório.

O grupo manifestava ter estabelecido uma relação positiva e afetiva com a professora cooperante, pelo que foi possível observar o carinho que sentiam uns pelos outros. Para além disso, era sempre dado por parte da docente um reforço positivo, com o intuito de motivar e encorajar a formulação de questões e a participação nos diversos momentos do dia-a-dia, bem como, no acompanhamento, por parte de cada aluno, da evolução do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. A professora procurou, ainda, adaptar-se às diferentes características dos seus alunos (as principais dificuldades, as suas preferências, as características referentes ao núcleo familiar, entre muitas outras), isto é, a ser responsiva às necessidades de cada um, contribuindo para o progresso académico de cada um (Cadima, Leal, & Cancela, 2011). A docente estava, ainda, atenta a alguma questão, comentário ou atividade que pudesse ser “incómoda” para alguma criança, sendo um exemplo disso, o que ocorreu durante a

realização da lembrança para o dia do Pai, uma vez que algumas crianças, devido à sua situação familiar, preferiram oferecer a prenda elaborada a outro parente, aspeto que foi compreendido e valorizado pela professora cooperante.

Também, foi possível observar a existência de uma boa relação entre os pares, que eram compreensivos e companheiros, apoiando-se na sala de aula e no recreio, espaço em que os alunos brincavam livremente entre eles, surgindo, contudo, por vezes, pequenos conflitos entre os mesmos. Neste sentido, é essencial referir o primeiro dia de estágio, que consistiu no regresso de um confinamento, devido à pandemia causada pelo coronavírus, uma vez que foi possível observar essas relações estabelecidas e a importância das mesmas para os elementos da turma, visto que a professora após o registo da data e do nome no caderno diário, possibilitou o desenvolvimento de um momento de diálogo na sala, no sentido das crianças partilharem novidades e identificarem aquilo que mais sentiram falta nesse período afastados da escola, sendo que a maioria das respostas foi "da professora, dos amigos e do recreio". Neste seguimento, por se perceber, através da observação, que era uma necessidade e por se tratar de um aspeto importante para o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, a professora cooperante, nesse dia, permitiu que as crianças estivessem mais tempo no recreio durante o intervalo da parte da tarde.

Após a caracterização da turma, surge a necessidade de caracterizar o espaço da sala de aula, sendo este considerado como um aspeto fundamental para o desenvolvimento da criança. A sala era ampla e disponha de uma boa iluminação natural, sendo adequada ao número de crianças da turma, existindo, desta forma, espaço suficiente para que os alunos desenvolvessem e realizassem as tarefas propostas, possibilitando, também, a visualização, por parte de todos, do quadro, uma vez que as quinze mesas existentes se situavam voltadas para o mesmo e

dispostas em quatro filas, sendo as mesas e as cadeiras apropriadas ao tamanho dos alunos. No entanto, verificou-se que esta disposição podia, por vezes, ser alterada conforme as necessidades da turma, permitindo, assim, a realização de dinâmicas diferentes e a promoção e desenvolvimento de trabalho em grupos. Relativamente aos lugares em que se sentava cada criança, aquando da entrada no período de estágio, os mesmos já se encontravam estipulados, estando as cadeiras identificadas com o nome de cada criança, no entanto, durante o período de PES, foi possível perceber que estes lugares poderiam sofrer alterações a pedido das crianças ou por sugestão da professora cooperante. Para além disso, ainda, era possível observar nas paredes da sala, alguns registos realizados pelas crianças durante a exploração de determinada temática (como por exemplo, os cartazes relativos à classificação dos polígonos - triângulos e quadriláteros), de uma época ou dia festivo (por exemplo, cartaz feito pela turma em comemoração e consciencialização do Dia Mundial da Árvore, da Água e da Poesia), assim como, outros recursos (tais como, o quadro de aniversário, o registo dos numerais, das letras do alfabeto e o quadro das palavras mágicas).

Já no que diz respeito aos recursos, estes encontravam-se acessíveis às crianças e organizados nos armários destinados à organização dos mesmos, deste modo, existia um móvel onde estavam as capas de cada criança (para guardar fichas), os manuais escolares, os livros de fichas e alguns materiais que vêm junto com os manuais, assim como, folhas A4 brancas e coloridas. Na sala de aula, encontravam-se, também, materiais manipuláveis de apoio ao desenvolvimento de atividades da área curricular de Matemática, tais como o Material Multibásico (MAB) e o ábaco, existindo mais materiais para a promoção destas aprendizagens (pentaminós, robôs, entre outros) na sala de recursos que se encontrava no segundo piso da instituição. A professora

cooperante dispunha de alguns materiais como tesouras, cola, lápis de cor e régua, para disponibilizar às crianças que não tivessem para a realização de alguma tarefa, encontrando-se estes materiais arrumados e organizados na secretária da docente. A sala dispunha, ainda, de um rádio, um computador, umas colunas e de um projetor. É notório referir a existência de recursos digitais, nomeadamente, *tablets* e computadores portáteis que poderiam ser requisitados e utilizados pelas crianças para a realização de determinada tarefa (cf. Capítulo III), constatando-se que a utilização das TIC se apresenta como uma mais-valia, tal como mencionado no primeiro capítulo, já que as mesmas criam emoção no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo sentido e estimulando a curiosidade, a atenção e a capacidade de compreensão de informação (Quadros-Flores & Ramos, 2016).

Quanto à organização do tempo, este é tido em consideração como um elemento essencial na ação, pelo que a implementação de uma rotina implica que as crianças sejam capazes de prever os acontecimentos, fomentando, deste modo, a sua autoconfiança e possibilitando o desenvolvimento da sua capacidade de verbalização das suas ideias, assim como, de trabalhar autonomamente (Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006). Em vista disso, a professora cooperante e, posteriormente, as professoras estagiárias planificavam, previamente, os conteúdos e as atividades que seriam realizadas, no entanto, consoante a participação e os estados emocionais das crianças, como também, do tempo necessário, por parte das mesmas, para a concretização de determinada tarefa, esse plano poderia ser alterado, privilegiando-se, deste modo, o ritmo de aprendizagem dos alunos, ou seja, essa rotina/horário não era seguido rigidamente, sendo o mesmo adaptado ao ritmo das crianças.

É, ainda, possível afirmar, que na sua maioria, existia um clima calmo, tranquilo, de colaboração e de entreaajuda, e de

respeito e valorização das diferentes opiniões, na sala de aula, favorecendo, portanto, um ambiente que permitisse e potenciase a aprendizagem de todos os intervenientes. Assim, compreender o contexto educativo, mais concretamente, a turma, o ambiente e as interações possibilitou a adequação das práticas educativas, revelando-se essas informações recolhidas pertinentes para a elaboração das planificações.

## **2.4.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Numa instituição educativa podem ser encontradas várias condições sociais e como tal, surgem influências do meio envolvente. Deste modo, torna-se fundamental que o profissional de educação esteja familiarizado e tenha conhecimento acerca desse contexto, com o intuito de compreender os comportamentos e atitudes manifestadas pelas crianças e para a promoção da formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes, sendo, portanto, necessário o desenvolvimento, por parte do mesmo, de uma postura, que o faça questionar, problematizar, sugerir e construir (Cardoso, 2014). É, portanto, essencial que o docente tenha uma postura reflexiva, aspeto que foi tido em consideração ao longo de toda a duração da PES, para, desta forma, promover práticas baseadas nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação, assim como, nos interesses e fragilidades presentes no grupo/turma, como se pode verificar no Capítulo III (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

No decorrer da PES, foi adotada a Metodologia de Investigação-Ação, que estabelece uma relação indissociável entre o ato de investigar e o ato de intervir com intencionalidade pedagógica, numa determinada instituição educativa. Assim, esta metodologia investigativa "associa [os docentes] na busca sistemática de compreensão e melhoria das

suas práticas, através da identificação e análise dos problemas, de forma partilhadas e, para as quais tentam encontrar soluções” (Elliot, 1976, 1990, citado por Ribeiro, 2020).

Deste modo, a MIA, segundo Noffke e Someck (2010, citado por Mesquita-Pires, 2010), consiste numa metodologia que procura ultrapassar o conhecido dualismo entre a teoria e a prática, que distingue investigadores de investigados e investigação de ação.

Por sua vez, outros autores descrevem a mesma

como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Coutinho, et al., 2009, p. 360).

Neste sentido, esta enquadra-se na perspetiva sociocrítica, pelo que apresenta algumas características muito próprias, tais como, ser participativa e colaborativa, uma vez que implica a participação de todos os intervenientes no processo, tal como ocorreu ao longo da PES, com o envolvimento dos vários intervenientes deste processo; ser prática e interventiva, já que envolve uma ação intencional; e ser crítica, pois os participantes desta investigação atuam como agentes de mudança, devendo ser críticos e autocríticos acerca das ações realizadas (Coutinho, et al., 2009). Para além disso deve, ainda, ser autoavaliativa, porque as mudanças realizadas são continuamente avaliadas, de forma, a adaptar e produzir novos conhecimentos; e, por último, ser cíclica, pois trata-se de uma investigação com um processo em espiral de ciclos, observando-se um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que consistem na sequência observação, planificação, ação e reflexão (Coutinho, et al., 2009).

Neste seguimento, a observação apresenta-se como uma fase indispensável para o desenvolvimento de práticas adequadas e com sentido, visto que é realizada a recolha de informação necessária, que será, posteriormente, analisada (Silva, 2013), para isso é fundamental que o docente observe e registre “o que

as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.15). Como tal, a primeira etapa a ser posta em prática na PES foi a observação participante, sendo que através desta procurou-se identificar os problemas que ajudam a reconhecer a realidade e o grupo/turma em que se está inserido, isto é, “colocando a teoria à prova da realidade” (Estrela, 1994, p.27), implicando, ainda, o envolvimento, por parte do docente/investigador, na ação que está a observar. Importa, também, salientar a utilização de algumas estratégias de observação na EPE e no 1.º CEB, nomeadamente, o diário de formação, os registos fotográficos e audiovisuais e as grelhas de observação das aprendizagens, apresentadas no capítulo III, que permitiram a descrição, interpretação e registo dos vários momentos vivenciados no quotidiano, bem como, a realização de uma reflexão sobre a ação pedagógica. Também, se usou a grelha de observação do contexto no 1.º CEB, que auxiliou na recolha de informações referentes ao ambiente educativo.

Assim, no decorrer da PES, compreendeu-se a importância e a necessidade de se observar e registar os dados obtidos para, futuramente, elaborar planificações que fossem adequadas às necessidades, interesses e fragilidades dos grupos de crianças. Por isso, o modelo de planificação utilizado na EPE tinha como ponto de partida os interesses, as necessidades e as aprendizagens evidenciadas, que eram refletidos em conjunto com a educadora cooperante. Possibilitando, deste modo, a definição de objetivos de desenvolvimento, e, posteriormente, uma breve descrição das atividades, o enquadramento das mesmas nas áreas de conteúdo, a organização do espaço, dos materiais e do grupo para cada momento, bem como, a identificação da pessoa ou das pessoas responsáveis pela dinamização da mesma (cf. Capítulo III).

Já no que concerne à planificação do 1.ºCEB, esta apresentava um momento de contextualização inicial, referindo-se no mesmo,

os interesses, as necessidades, os conhecimentos prévios das crianças do grupo e os principais objetivos que se pretendiam desenvolver com as atividades propostas. Posteriormente a esta contextualização, era exposto um mapa conceptual, evidenciando-se a articulação de conhecimentos prevista para as atividades e de seguida era realizada uma descrição das atividades, identificando-se os recursos necessários e a duração prevista para as mesmas (cf. Capítulo III).

Deste modo, importa mencionar que a planificação se caracteriza por ser um documento de carácter aberto e flexível (cf. Capítulo III), pelo que, no decorrer da ação, o docente deverá ser recetivo às sugestões do grupo, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento de competências reflexivas na ação por parte do mesmo (Zabalza, 1992). Importando mencionar, também, a relevante contribuição das supervisoras institucionais para o desenvolvimento e para a melhoria das planificações realizadas ao longo da PES.

Já no que diz respeito à etapa da ação, esta é tida em consideração como uma noção deliberada e organizada, visto que é um reflexo de uma observação atenta e cuidada, requerendo-se, deste modo, por parte do profissional de educação, um exercício de reflexão diário sobre a sua própria ação, tal como foi realizado ao longo da PES, com o intuito deste se reinventar, de adequar e de melhorar a sua prática educativa (Castro, 2010). Nesta fase, o docente deverá procurar agir de acordo com as atividades e estratégias estruturadas (Coutinho, et al., 2009), no entanto, terá que considerar e gerir alguns contratempos/imprevistos que possam surgir (cf. Capítulo III). Assim, a prática educativa, nos dois níveis educativos, foi desenvolvida de forma gradual, iniciando-se a mesma após a observação inicial e a colaboração nas atividades, quer individualmente, quer em díade.

É essencial que a etapa da reflexão, tal como a observação, esteja presente em todos os momentos da ação educativa, por essa razão, é relevante refletir antes, durante e após a ação, com o intuito de potenciar a aquisição e a construção de saberes relacionados com a prática, de forma, a melhorar as ações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, no que concerne à reflexão antes da ação, importa referir a importância da construção dos guiões de pré-observação, que permitiam antever estratégias e situações inerentes às propostas possíveis de ocorrer, através do conhecimento do grupo/turma obtido com recurso à observação participante realizada. Já relativamente à reflexão durante a ação, esta ocorre durante a prática, aquando da necessidade de reformular, no momento de intervenção, a tarefa planificada, verificando-se, assim, o carácter flexível da planificação. Importa, deste modo, salientar a observação realizada ao nível das respostas/comentários feitos pelas crianças e ao nível do envolvimento das mesmas na ação, com o intuito de responder a imprevistos e questões que possam surgir no decorrer da mesma (cf. Capítulo III). Por último, na reflexão pós-ação, importa mencionar a utilização de algumas estratégias e instrumentos, tais como, o diário de formação, as narrativas individuais e colaborativas, sendo que estas foram um excelente contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional, revelando-se essenciais na promoção de uma "prática autocrítica" (Vieira, 2005, p.135). E, ainda, no caso da narrativa colaborativa pela partilha de conhecimentos, opiniões e perspetivas acerca de uma determinada ação pedagógica - ponto de vista da diáde, da educadora ou da professora cooperante e das supervisoras institucionais. Também, as OT com as supervisoras institucionais, assim como, os feedback recebidos nas planificações, nas narrativas e nas reflexões conjuntas nos momentos posteriores à ação, mostraram-se fundamentais pela partilha de conhecimentos, de diferentes opiniões e perspetivas,

possibilitando, desta forma, uma formação e uma reflexão mais completa.

Em conformidade com o supramencionado, a utilização da MIA possibilitou uma construção partilhada de conhecimento teórico e pedagógico essencial para o desenvolvimento profissional de docentes, neste caso em específico, de um docente com perfil duplo.

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

O presente capítulo visa realizar a descrição e reflexão das ações desenvolvidas no decorrer da prática pedagógica em contexto de estágio. Para tal, ter-se-ão em consideração os pressupostos teóricos e legais elencados no primeiro capítulo, assim como, a caracterização do contexto, do ambiente educativo e os processos de Investigação-Ação apresentados no segundo capítulo, essenciais para o desenvolvimento de um profissional de educação, criando-se, deste modo, pontes entre o conhecimento teórico e o conhecimento resultante da prática.

Adotando assim um perfil reflexivo, descrever-se-ão as ações desenvolvidas, subdividindo o presente capítulo em dois subcapítulos, sendo que cada um deles é referente a cada um dos níveis educativos, isto é, à EPE e ao 1.ºCEB. É importante salientar que, em ambas as valências, as crianças devem ser consideradas como o centro de toda a prática, para que construam o seu próprio conhecimento e se tornem indivíduos completos, conscientes e responsáveis.

## **3.1.AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente subcapítulo centra-se na descrição das práticas desenvolvidas em contexto de EPE. Neste sentido, importa mencionar que a prática educativa deve ser desenvolvida através da observação de "cada criança, bem como [d]os pequenos grupos e [d]o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades" (Decreto-Lei n.º

241/2001, de 30 de agosto, p.3), interesses e fragilidades de cada um, já que “cada criança é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.9), e do grupo. Deste modo, a planificação deve, ainda, ser adequada, com o intuito de possibilitar oportunidades de aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. Para além disso, importa salientar que a planificação de todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES foi fundamental, uma vez que possibilitou “fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.13). Neste seguimento, após o momento da planificação, será desenvolvida a ação planeada que “irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11), visto que “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Cardona, et al., 2021, p.84). Neste sentido, cabe ao educador estar atento a cada criança e ao grupo de crianças e refletir sobre a sua prática, com o intuito de melhorar a mesma, bem como, a “qualidade da resposta educativa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.12).

Assim, e tendo em consideração o que foi mencionado, a observação e o registo revelaram-se essenciais para o conhecimento do grupo, do ambiente e de toda a comunidade educativa, uma vez que permitiram “recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.13).

Posto isto, toda a prática educativa desenvolvida foi sustentada na observação e reflexão sobre os espaços, as interações, os materiais e as rotinas, e, ainda, nos momentos de

diálogo e reflexão conjunta com o par pedagógico, mas também com a educadora cooperante e a supervisora institucional.

Assim, no presente documento serão elencadas uma atividade de Expressão Motora - jogo da macaca -, tendo por base o livro "O Monstro das Cores", duas atividades do projeto desenvolvido, intitulado "Brincar e Crescer com as Histórias", nomeadamente, o registo da história "O Cuquedo" e a realização da experiência do Arco-Íris, e uma atividade realizada no âmbito da dinamização do espaço exterior - exploração de uma parede sonora. No relatório do par pedagógico serão descritas uma atividade de construção dos vários monstros das cores, estando esta relacionada com a leitura da história "O Monstro das Cores", uma atividade de construção dos ecopontos, realizada no âmbito da Semana Europeia da Prevenção de Resíduos, uma atividade do projeto desenvolvido - a realização da experiência do Arco-Íris, e uma atividade de dinamização do espaço exterior. Deste modo, esta divisão pretende possibilitar ao leitor um maior conhecimento acerca das ações desenvolvidas no contexto de EPE.

Após uma observação sistemática e participativa, como explicitada no segundo capítulo, verificou-se que o grupo onde foi desenvolvida a PES tinha bastante interesse pelo momento de leitura de histórias e contos, pelo que, ao longo da mesma, foram desenvolvidas ações que permitissem interligar esse interesse com os demais do grupo e que possibilitassem responder às dificuldades das crianças do mesmo, referidas no capítulo anterior.

Neste sentido, o recurso à leitura de histórias e contos para explorar uma determinada temática surge como um instrumento fundamental para cativar a atenção das crianças para o tema abordado, uma vez que possibilita o despertar da curiosidade e do interesse das mesmas para determinada situação presente na obra literária, estimulando, ainda, as mesmas para a exposição das suas ideias e para a reflexão sobre possíveis respostas, de

forma a incorporar as suas descobertas (Dias, et al., 2012). Possibilitam, ainda, o desenvolvimento da sua capacidade de se identificarem e relacionarem com as personagens com personalidades, valores e comportamentos distintos, isto é, de experimentarem diferentes pontos de vista, numa perspetiva de promoção da aceitação e respeito pelo outro e pelas suas diferenças. Viabiliza, também, o desenvolvimento de competências relacionadas com as interações, como a partilha de ideias e de vivências (Mata, 2008), a construção de valores, tais como, o amor, a partilha, a lealdade, o respeito e a tolerância (Dohme, 2011). Assim, promove, ainda, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, visto que permite a ampliação do conhecimento sobre o mundo que as rodeia, sobre o outro e sobre si mesma, desenvolve a criatividade e a imaginação, possibilita a aquisição de diversas competências relacionadas com abordagem à linguagem escrita e com a linguagem oral, nomeadamente, o desenvolvimento da literacia emergente e a aprendizagem e apropriação de hábitos e competências de leitura, bem como, o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário.

Deste modo, desenvolveu-se um conjunto de ações, associando os vários interesses do grupo, e a sua dificuldade ao nível da motricidade, ao nível das interações, mais especificamente, sentimento de pertença ao grupo e à identificação e compreensão dos sentimentos, através da história "O Monstro das Cores", de Anna Llenas, que retrata a história de um monstro (personagem principal da história) que muda de cor consoante a emoção/sentimento que sente, sendo que uma menina, que é sua amiga, lhe vai explicar o que significa cada uma das emoções. Neste sentido, a história foi contada com recurso a balões com cores diferentes, sendo que cada um pretendia demonstrar às crianças as diversas emoções da história, associando-as com as cores apresentadas na obra literária (amarelo - alegria, azul -

tristeza, vermelho - raiva, preto - medo, verde - calma e cor-de-rosa, que no caso do grupo em questão, associaram ao amor).

Neste seguimento, foi realizado o jogo tradicional da macaca, relacionando-o com a história apresentada anteriormente. Para tal, as crianças foram divididas em dois grupos, enquanto um estava a jogar, o outro encontrar-se-ia a brincar livremente, procedendo-se à troca depois de todas as crianças terem jogado. Para a realização desta ação pedagógica, utilizou-se o jogo da macaca já elaborada por uma docente do contexto educativo, que consistia no desenho da mesma numa placa MDF, no entanto, a sua decoração era referente à história "O Monstro das Cores".

Deste modo, num primeiro momento foi realizado um pequeno diálogo com o grupo para relembrar a história e a emoção que estava associada a cada cor, através de algumas perguntas, tais como, "Como se sente o Monstro com várias cores?", "Qual a emoção do Monstro verde?", "Qual o Monstro que sente raiva?", obtendo-se respostas como "A M. P. afirmou que o Monstro Colorido se sentia confuso e não sabia o que estava a sentir" (conforme Diário de Formação - DF, 2 de novembro de 2020), sendo que o A.R. acrescentou que "O Monstro estava a sentir várias emoções ao mesmo tempo" (DF, 2 de novembro de 2020), conseguindo, ainda, a maioria das crianças do grupo associar a emoção à cor correspondente e vice-versa. Posteriormente, explicou-se em que consistia o jogo, sendo explicitadas as suas regras e exemplificado o mesmo pelas educadoras estagiárias, para que as crianças visualizassem os seus movimentos e os momentos do jogo (lançar o objeto, saltar num só pé ou a pés juntos até ao final, voltar e apanhar o objeto, não saltar no quadrado/número que tinha o objeto). Após este momento de explicação, as crianças exploraram e jogaram o jogo, desenvolvendo-se, deste modo, a capacidade de esperar pela sua vez para jogar e de respeitar o tempo e as capacidades do outro, promovendo-se o desenvolvimento do equilíbrio, da motricidade grossa, nomeadamente o saltar a pés juntos e com um

só pé, e da motricidade fina, principalmente a capacidade óculo-manual, visto que tinham de agarrar o objeto, lançá-lo e, depois, apanhá-lo, isto é, promoveu-se a evolução do desenvolvimento motor, estimulando-se, ainda, a concentração e a atenção (para não se esquecerem do objeto ou não saltarem no quadrado em que o objeto estava), fomentando-se, também, as relações sociais, uma vez que, o grupo foi incentivando a criança que estava a jogar, como por exemplo, "O S.M. enquanto a S.A. estava a jogar, foi repetindo «vai S.A., vai S.A.»." (DF, 2 de novembro de 2020), apoiando-as, por exemplo, "A M.P. que ia avisando as crianças mais novas para não se esquecerem de apanhar o objeto" (DF, 2 de novembro de 2020) e "celebrando" quando a criança finalizava o jogo - batendo palmas, desenvolvendo, assim, nas crianças o sentimento de pertença no grupo. Para além disso, permitiu, ainda, que a criança identificasse a cor e a associasse a uma emoção da história, como exemplo, "A V.P. que afirmou que o objeto estava no monstro cor-de-rosa e que correspondia ao Amor" (DF, 2 de novembro de 2020), bem como, se apropriasse, progressivamente, do sentido de número, conhecendo a sequência numérica e identificando a representação convencional do numeral, por exemplo, "O A.R. quando questionado acerca do número em que estava o objeto respondeu «no número quatro» " (DF, 2 de novembro de 2020). Durante a realização do jogo, as educadoras estagiárias e a educadora cooperante iam dando reforço/feedback positivo para motivar e apoiar a construção de conhecimentos por parte de cada uma das crianças do grupo.

Neste sentido, verificou-se uma grande motivação e gosto por este jogo, uma vez que as crianças começaram a jogar à macaca, construída no espaço exterior pelas educadoras estagiárias no ano letivo anterior.

Apesar de terem sido desenvolvidas várias atividades de diversa natureza ao longo das semanas de estágio, foi desenvolvido, em paralelo, o projeto "Brincar e Crescer com as Histórias", recorrendo à MTP, elencada no primeiro capítulo.

Esta metodologia apresenta várias fases, nas quais foram desenvolvidas diferentes atividades que partiram dos interesses, necessidades e fragilidades das crianças, visto que as mesmas devem ser encaradas "como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.10). Assim, este projeto teve como ponto de partida o interesse já mencionado pela leitura de histórias e contos e pela identificação, por parte das educadoras estagiárias e da educadora cooperante, do entusiasmo das crianças em torno da descrição do N.M., em grande grupo, acerca de uma observação realizada no espaço exterior da instituição. De facto, o N.M. durante o momento de brincadeira livre, da parte da manhã, que ocorre no espaço exterior, observou, parando de realizar a sua brincadeira, uma gaivota que se encontrava a sobrevoar a área, interpelando as educadoras estagiárias e as restantes crianças sobre o motivo por estar apenas uma, sendo que uma das crianças, a M.P., respondeu que as restantes gaivotas "estariam atrás". O N.M. continuou a observar o animal em questão, identificando algumas características do mesmo, tal como, ter penas, bico e voar, comentando, ainda, que quando este se encontrava a voar e mais afastado parecia mais pequeno do que quando se encontrava mais perto.

Após a partilha por parte do N.M. do que tinha observado e de se ter ouvido os comentários das outras crianças do grupo, verificou-se que o mesmo se tornou um interesse do grupo, pelo que foi necessário obter mais informações sobre os conhecimentos que as crianças já possuíam e sobre o que queriam descobrir/aprender. Assim, ocorreu a primeira fase da MTP - definição do problema, visto que se identificou as questões/temáticas que se iriam abordar no desenvolvimento deste projeto, bem como, se identificou possíveis dificuldades a

resolver e os conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca do tema, recorrendo-se para isso a diálogos em grande e em pequeno grupo. Deste modo, foram identificados alguns dos conhecimentos prévios acerca de algumas características dos livros, uma vez que se relacionou este interesse demonstrado pelo grupo com a observação realizada no espaço exterior, tais como, a capa, a contracapa, a lombada e as personagens, e sobre a temática dos animais, mais especificamente, as características fisionómicas de alguns animais e a identificação do seu habitat (animais da selva, da quinta, animais que vivem no gelo, na água, no deserto). Importa mencionar que este tema já tinha sido abordado pela educadora cooperante e pelas crianças, no início do ano letivo, resultando o mesmo na elaboração de um cartaz para cada habitat, onde se encontravam animais que moravam no mesmo. No entanto, algumas das crianças, principalmente as mais novas, ainda apresentavam algumas dificuldades na identificação e distinção dos habitats dos animais aquando dos momentos de brincadeira livre com as figuras dos animais que se encontravam na sala de atividades do grupo, sendo que para isso seriam selecionadas histórias sobre esta temática, mas que possibilitassem a exploração de diferentes meios/habitats (selva, mar, entre outros).

Na segunda fase da MTP - planificação e desenvolvimento do projeto, procedeu-se à construção dos mapas conceptuais, assim como, à sugestão de algumas atividades, à calendarização e ao registo dos recursos existentes, sendo este momento realizado em conjunto com as crianças, a educadora cooperante e com as educadoras estagiárias, uma vez que "planear com as crianças (...) são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.17), tal como expresso e defendido nos modelos curriculares adotados na PES, elencados no primeiro capítulo, possibilitando o

desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças e que “o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.17). Portanto, nesta fase, realizou-se um registo, isto é, construiu-se um mapa conceptual, através do desenho, por parte das crianças do grupo e com o apoio da educadora cooperante e das educadoras estagiárias, sobre os conhecimentos que as crianças pretendiam saber. Neste sentido, os temas a serem abordados nos momentos de leitura seriam a temática dos animais, já que se realizaram diversos desenhos de várias espécies, como por exemplo, um elefante e uma girafa, e dos fenómenos da natureza, mais particularmente, sobre o arco-íris. O registo elaborado, assim como, os registos das atividades desenvolvidas, posteriormente, foram expostos na sala de atividades, para que as crianças do grupo fossem acompanhando a evolução e a construção de todo o projeto, que teve como ponto de partida a observação de uma gaivota no espaço exterior da instituição.

Após a identificação das temáticas a serem abordadas ao longo do desenvolvimento deste projeto, ocorreu um momento de partilha de ideias e sugestões, entre as crianças do grupo, a educadora cooperante e as educadoras estagiárias, para a elaboração do mesmo, deste modo, sugeriram-se algumas histórias que poderiam ser abordadas no momento da leitura, tais como, “O Cuquedo” e “O Peixe Arco-Íris”, assim como, algumas atividades que poderiam ser realizadas no âmbito deste projeto (construção de fantoches, construção de um fantocheiro, momento de leitura de um livro através de um vídeo e com pipocas - semelhante a uma sessão de cinema, registo das histórias, tendo em conta, o habitat dos animais da história, experiências sobre os temas abordados, nomeadamente, a experiência do arco-íris e uma experiência sobre a poluição das praias e dos mares, relacionado com a exploração de uma obra literária cujo habitat das personagens - animais -, era o mar, construção de um arco-íris

através de diferentes técnicas artísticas, interpretação e audição de músicas, entre muitas outras). Para além disso, foram, também, verificados os recursos disponíveis e sugeridos alguns materiais que poderiam ser utilizados para as atividades, tais como, meias, lápis de cor e de cera, marcadores, botões, tesouras, cola, tinta, materiais reutilizáveis, entre outros, organizando-se, ainda, temporalmente (dias/semanas) o projeto, sendo este projeto organizado, inicialmente, em duas semanas.

Deste modo, partindo das sugestões apresentadas pelas crianças, foi planificado um conjunto de ações pedagógicas para serem desenvolvidas durante a terceira fase - execução do projeto. Assim, uma das atividades deste projeto consiste no registo, realizado pelas crianças, da história "O Cuquedo", de Clara Cunha e com ilustrações de Paulo Galindro, que retrata a história de vários animais (elefantes, girafas, zebras, rinocerontes e hipopótamos) que habitam na selva, que se encontram a fugir do Cuquedo, no entanto, nenhum dos animais sabia como este era fisicamente. A leitura desta história consistiu na visualização de um vídeo, sendo que, previamente, as educadoras estagiárias em conjunto com as crianças do grupo confeccionaram pipocas, no refeitório da instituição, pelo que as algumas crianças conseguiram identificar os ingredientes necessários para a realização da mesma, como por exemplo, "A M.B. afirmou que era preciso milho para fazer pipocas" (DF, 9 de dezembro de 2020), comentando, ainda, que já tinham feito pipocas com os pais, por exemplo "O T.F. disse que já tinha feito [pipocas] com os pais" (DF, 9 de dezembro de 2020), isto é, num momento semelhante a uma sessão de cinema.

Após este momento, já da parte da tarde, foi realizado o registo da história, que se iniciou com uma conversa em grande grupo sobre a mesma, através de questões como "Que animais apareciam na história?", "O que eles estavam a fazer?", "Onde é que eles viviam?", "O que é que o Cuquedo fazia?", entre muitas

outras, sendo que o grupo participou ativamente neste momento, revelando conhecimentos sobre a história contada através das respostas dadas e dos comentários realizados, tais como, "A L.M. disse que na história existiam elefantes e girafas" (DF, 9 de dezembro de 2020), "A S.A. afirmou que os animais viviam na selva" (DF, 9 de dezembro de 2020) e "O T.A. imitou o que o Cuquedo fazia, isto é, assustar os outros animais" (DF, 9 de dezembro de 2020). Deste modo, foi posicionado no tapete que se encontra na área de acolhimento da sala de atividades, papel de cenário e lápis de cor, para permitir uma maior exploração do espaço e dos materiais e para que as crianças estivessem mais envolvidas e motivadas para a realização da ação, uma vez que iriam realizar uma atividade de âmbito artístico e plástico, numa área onde não costumam realizar essas atividades. Assim, importa salientar que esta atividade ocorreu, simultaneamente, com o momento de brincadeira livre, nas áreas de interesse da sala de atividades, sendo negociado com o grupo a dinâmica em que a mesma aconteceria. Desta forma, cada criança optou, manifestando através da linguagem verbal e não-verbal a escolha feita, o que queria realizar primeiramente, potenciando-se e promovendo-se o desenvolvimento da competência de escolha e tomada de decisões, bem como, a dimensão democrática da vida em grupo, uma vez que as crianças tinham que ter em consideração o número limite de crianças por cada área, que tinha sido, previamente, estabelecido pela educadora cooperante e pelo grupo. Ainda, com esta ação pedagógica foi possível promover o desenvolvimento do sentido estético e da capacidade de identificar as diferentes cores que estavam a ser utilizadas na elaboração dos desenhos, visto que, realizando-se esta atividade em pequenos grupos, a educadora estagiária que estava a orientar e apoiar a mesma, conseguiu ir questionando e dando um maior apoio às crianças, neste caso, àquelas que possuíam alguma dificuldade na identificação e distinção das cores, através de algumas questões colocadas pela mesma, nomeadamente, "Qual a cor

do lápis que estás a utilizar?”, “Que cores utilizastes no teu desenho?” e “Qual a cor que gostas mais?”, obtendo-se respostas, tais como, “A R.P., quando questionada acerca da cor que estava a utilizar, respondeu amarelo” (DF, 9 de dezembro de 2020), “A M.D. afirmou que utilizou um lápis cinzento, porque desenhou um elefante e eles eram cinzentos” (DF, 9 de dezembro de 2020) e “O S.A. disse que a cor que mais gostava era o verde e que tinha utilizado no seu desenho” (DF, 9 de dezembro de 2020). Para além disso, possibilitou o desenvolvimento da motricidade fina (pegar no lápis de cor corretamente - movimento em pinça), o reconhecimento das letras e o contacto com as mesmas, já que algumas crianças quiseram registar o seu nome perto do desenho que realizaram, visto que “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.70). As crianças do grupo conseguiram, também, ir identificando os animais da história, representando-os tendo em conta as suas características fisionómicas, como por exemplo, “A L.P. afirmou que desenhou o elefante com a sua tromba e com as suas orelhas grandes” (DF, 9 de dezembro de 2020), procedeu-se, ainda, a algumas contagens, através da correspondência termo-a-termo, fomentando-se a apropriação do sentido do número, o conhecimento da sequência numérica e o reconhecimento de padrões, neste caso, de padrões numéricos, visto que “A R.P. desenhou vários Cuquedos, com cores diferentes, para salientar que cada um representava uma emoção diferente, procedendo à sua contagem, quando questionada sobre quantos tinha desenhado” (DF, 9 de dezembro de 2020), o desenvolvimento do raciocínio matemático, já que a mesma foi encorajada a explicar o motivo de ter desenhado vários Cuquedos, e do pensamento espacial, pois “A R.P. para além de explicitar o motivo de desenhar vários Cuquedos, também, referiu que o Cuquedo amarelo - alegre - estava perto do Cuquedo verde - calmo” (DF, 9 de dezembro de 2020), ou seja, foi mencionando a posição que apresentavam em relação uns aos outros. Assim como,

possibilitou o desenvolvimento do vocabulário e da noção de quantidade, uma vez que os animais andavam em manadas, ou seja, “eram muitos”, como várias crianças do grupo mencionaram (DF, 9 de dezembro de 2020).

Ao longo da realização desta ação, foi potenciado o diálogo entre a educadora estagiária e as crianças e entre as crianças, através de questões e comentários que iam sendo realizados, nomeadamente, explicitação por parte das crianças acerca do que desenharam, por exemplo, “A F.H. disse que fez o Cuquedo porque era a sua personagem preferida” (DF, 9 de dezembro de 2020). É importa referir que este registo da história foi exposto na sala de atividades para que todos os intervenientes/participantes neste projeto fossem acompanhando o desenvolvimento do mesmo e as aprendizagens que foram sendo adquiridas.

A segunda atividade do projeto “Brincar e Crescer com as Histórias”, que será descrita e analisada no presente relatório, foi a experiência do Arco-Íris, sendo, ainda, apresentada a planificação da semana em que a mesma se realizou, que surgiu da leitura da história “O Peixe Arco-Íris”, de Marcus Pfister, que nos apresenta um peixinho muito vaidoso, que tinha escamas muito brilhantes e de várias cores, pelo que os outros peixes o admiravam muito e, por isso, chamavam-no para brincar com eles. No entanto, tudo mudou quando o peixe Arco-Íris decidiu negar, de forma insultuosa, um pedido do peixinho azul que, indignado, foi contar o que aconteceu aos outros peixes. A partir, deste momento, todos os outros peixes não quiseram brincar mais com o peixe Arco-Íris, que ficou só e muito triste, indo desabafar com a estrela-do-mar e com o polvo, até, ao momento, que o peixinho Arco-Íris decidiu aceitar o conselho do polvo e fazer o que ele disse.

No seguimento da leitura da história, foi realizado um momento de conversa em grande grupo acerca da mesma, através de algumas questões colocadas pelas educadoras estagiárias e pelas

crianças, tais como, "Como era o peixe Arco-Íris?", "Qual foi o pedido do peixinho azul?", "Como é que o peixinho azul ficou depois de ter o seu pedido negado?", "Como é que se sentiu o peixe Arco-Íris quando os outros peixes não quiseram brincar com ele?", "Qual foi o conselho do Polvo?", entre muitas outras, potenciando-se, desta forma, um momento de diálogo abordando as temáticas da bondade, da generosidade e da partilha, relacionando as mesmas com a história e com situações do quotidiano das crianças, nomeadamente, a partilha de brinquedos com os pares, sendo que algumas afirmaram que "deviam partilhar os brinquedos porque senão os amigos ficavam tristes" (DF, 7 de janeiro de 2021). Importa salientar que, posteriormente, ao momento de leitura e de conversa em grande grupo foi realizada uma audição ativa, por parte das crianças, da música "Arco-Íris".

Assim, foi realizada a experiência do Arco-Íris, estando esta ação, também, relacionada com o projeto "Amigos da Ciência", que era promovido pelo agrupamento e desenvolvido pela educadora cooperante. Para a realização desta experiência, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos, para que todos tivessem a possibilidade de participar ativamente no desenvolvimento da mesma, sendo necessário como material - dois quadrados de papel de cozinha, sete marcadores (para cada grupo) com as cores do arco-íris, quatro copos e água. Deste modo, as crianças foram, inicialmente, questionadas acerca do que achavam que ia acontecer, sendo que a "M.P. olhando para os marcadores e para as suas cores, afirmou que iriam fazer um arco-íris" (DF, 7 de janeiro de 2021), já de seguida foi perguntada a ordem das cores no arco-íris, pelo que a maioria das crianças foi capaz de mencionar corretamente a sequência das cores do arco-íris. De seguida, cada criança, seguindo a ordem das cores, foi pintando o arco-íris nos extremos do quadrado de papel, que tinha sido dobrado ao meio, desta forma, as crianças foram apoiando-se umas às outras mencionando qual era a cor que vinha a seguir, como por

exemplo, "O T.A. disse que a seguir ao vermelho vinha o laranja" (DF, 7 de janeiro de 2021), e ajudando as crianças que apresentavam maiores dificuldades, por exemplo, "A M.D. que estava ao lado do A.B., apercebendo-se que este estava com dificuldades disse «eu ajudo-te», colocando a sua mão na do amigo e pintando com ele" (DF, 7 de janeiro de 2021), isto é, "a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...), acentua[ndo] e enriquece[ndo] as interações no grupo" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.26), sendo conferida uma maior relevância à interação social, defendida por Vygotsky, através da estimulação da ZDP. Depois de coloridos os quatro extremos do quadrado de papel de cozinha com a sequência das cores do arco-íris, os cantos do papel foram colocados nos copos com água, sendo o grupo questionado acerca do que estava a acontecer "O A.R. afirmou que o papel estava a ficar molhado" (DF, 7 de janeiro de 2021), "A L.P. disse que as cores estavam a subir para formar um arco-íris" (DF, 7 de janeiro de 2021) e "A D.S. disse «Ah! Está a formar um arco-íris» " (DF, 7 de janeiro de 2021), verificando-se o entusiasmo e o envolvimento das crianças, ao longo do desenvolvimento da atividade, através dos comentários e das expressões faciais e corporais que iam fazendo.

No que concerne a quarta e última fase da MTP - divulgação/avaliação, importa mencionar que o momento de divulgação não se realizou, visto que este projeto poderá continuar a ser desenvolvido pela educadora cooperante e pelo grupo de crianças. No entanto, ao longo de todo o desenvolvimento do mesmo, realizou-se a avaliação do mesmo, no momento de reflexão/avaliação no final do dia, sendo que as crianças iam mencionando o que aprenderam e quais as atividades que gostaram mais ou menos de realizar, bem como, através de conversas informais entre o par pedagógico e entre a diáde e a educadora cooperante, já que "a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a

aprendizagem e não da aprendizagem (...) [e], simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.17).

Para além das várias atividades e do projeto desenvolvido com o grupo de crianças, foram também dinamizadas ações desenvolvidas em conjunto com todas as educadoras estagiárias neste contexto de EPE, nomeadamente, o momento de dramatização da Lenda de S. Martinho, sendo alguns dos adereços construídos com as crianças, o teatro de sombras da história “Amizade Sobre Rodas”, de Paula Teixeira, realizado no âmbito do Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, a dramatização da história “O Rinoceronte Muito Malcriado”, de Jeanne Willis e ilustrado por Tony Ross, e uma parede sonora, para a dinamização do espaço exterior impulsionada pela supervisora institucional. Deste modo, e como já foi mencionado no primeiro capítulo, o espírito colaborativo é fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, pois envolve uma negociação cuidadosa, com tomada de decisões em conjunto, bem como, de aprendizagem por parte de todos os participantes, desenvolvendo-se atividades/recursos com objetivos comuns, sendo os conhecimentos e as experiências de cada um dos intervenientes nesse projeto, potenciados para o mesmo (Day, 2001; Roldão, 2007; Serrazina, 1998).

Assim, dinamização desta atividade no espaço exterior, foi relevante e importante, uma vez que este espaço é considerado como um prolongamento da sala de atividades, sendo, portanto, também ele “um espaço educativo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.27), possibilitando, deste modo, a continuidade da ação educativa, uma diversidade de aprendizagens e desafios, a criatividade e imaginação das crianças e permite a realização de atividades físicas, ou seja, de momentos em que podem correr, saltar, jogar à bola, entre muitos outros, pelo que foram

desenvolvidos vários momentos de aprendizagem e brincadeira livre no mesmo.

Para tal, utilizaram-se vários materiais, com a finalidade de os mesmos produzirem sons diferentes e serem utilizados de diversas formas, como tubos pvc com diâmetros diferentes, garrafas de detergente, tachos e panelas, latas e pratos de alumínio, guizos e tubos de plástico, que poderiam funcionar como um reco-reco, balões, três placas MDF, três cavaletes, cordão, braçadeiras, tintas e pinceis. Deste modo, após a construção desta parede sonora cada par pedagógico com o seu grupo de crianças explorou o mesmo, bem como, os seus sons no espaço exterior. Neste seguimento, as educadoras estagiárias explicaram, inicialmente, em que consistia a parede sonora (Figura 2), explicitando que os vários materiais utilizados, que as crianças foram identificando, produziram sons diferentes e poderiam ser utilizados de forma diferente, possibilitando, de seguida, a exploração livre, por parte das crianças, do recurso construído, pelo que surgiram comentários, tais como, "L.F. que disse que podiam falar pelos tubos [referindo-se aos tubos de pvc] e que eles produziam sons diferentes" (DF, 7 de janeiro de 2021), "O R.P. afirmou que existia, na parede sonora, uma guitarra e tambores" (DF, 7 de janeiro de 2021) e "O T.F. disse que podiam puxar pelo tubo branco, porque ele encolhia e esticava" (DF, 7 de janeiro de 2021).



Figura 2: Recurso elaborado para a Atividade de Dinamização do Espaço Exterior

O desenvolvimento das atividades mostrou-se muito significativo e estimulante para o desenvolvimento holístico das crianças, bem como, para o desenvolvimento pessoal e profissional da futura profissional de educação, visto que

permitiu a “construção da identidade profissional, num trajeto que inclui[u] o contexto de formação inicial e o contexto de trabalho” (Marta, 2015, p.169). Esta construção emergiu da capacidade de observação, planificação, ação e reflexão, tendo sempre em consideração o grupo de crianças e o contexto educativo, bem como, do espírito colaborativo e de entreaajuda entre os diferentes intervenientes educativos. E, também, da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, nomeadamente, uma maior compreensão da importância do educador de infância na promoção da participação e na valorização da voz de todas as crianças, durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como, na adoção por parte do educador de uma postura crítica, investigativa e reflexiva no decorrer de todas as ações pedagógicas que foram desenvolvidas.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Assim, no presente subcapítulo apresenta-se uma análise acerca do processo de formação realizado no decorrer da PES em contexto de 1.ºCEB, baseando-se na mobilização dos conhecimentos teóricos e legais elencados no primeiro capítulo, para promover um processo de ensino e aprendizagem significativo, focado nas crianças e no contexto educativo.

Portanto, ao longo da PES houve o cuidado de se criar um ambiente que fosse promotor de saberes, capacidades, atitudes e valores, onde as crianças se sentissem respeitadas e felizes, sendo fundamental, que se respeitasse os diversos ritmos de trabalho e de aprendizagem, assim como, os interesses, as necessidades e as dificuldades das mesmas, apresentadas no segundo capítulo deste relatório. Neste sentido, a diferenciação pedagógica teve um papel relevante, pois implicou que fossem

concebidas as condições necessárias para que todas as crianças aprendessem. Deste modo, para que tal acontecesse foi necessário que se adaptasse cada questão aos interesses e capacidades das mesmas (Perrenoud, 2000). Contudo, garantir que todos aprendam numa escola marcada pela diversidade (Rodrigues, 2012) e que esta seja promotora de oportunidades para todas as crianças (Poso, 2002), é um processo complexo. Aceitou-se, no entanto, o desafio de transformar a prática educativa e, desta forma, gerir o currículo de forma flexível e promover novos modos de agir na escola e na comunidade.

Ainda, durante este percurso foi valorizada a MIA, pautada pelo ciclo observação, planificação, ação e reflexão (Schön, 2000), como a base promotora de suporte de formação reflexiva, possibilitando uma convergência entre a teoria e prática e o desenvolvimento de uma atitude proactiva no processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo, desta forma, para a melhoria do desempenho do docente, mas também para a qualidade das aprendizagens das crianças, pela reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e a melhorar (cf. Capítulo II).

Continuamente, esta metodologia destacou-se, também, como um apoio fundamental na reformulação da ação pedagógica, visto que a observação e a reflexão foram ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento de práticas conscientes, permitindo a definição de estratégias, objetivos e recursos adequados ao contexto, com base no conhecimento de cada criança (Martins & Leite, 2011). Salienta-se, ainda, neste percurso o apoio e orientação da professora cooperante e da supervisora institucional, que possibilitou o enriquecimento das práticas educativas e a construção de saberes profissionais.

Recorreu-se, igualmente, a várias estratégias e recursos com o objetivo de proporcionar motivação e satisfação, assim como, o desenvolvimento holístico das crianças na sala de aula.

Neste seguimento, considerou-se primordial que esse desenvolvimento ocorresse através da articulação curricular.

No presente relatório será descrita e analisada uma planificação com a temática central de "A Semente", que permitiu a criação de um percurso sequencial de atividades e uma articulação entre os diversos conteúdos e áreas curriculares.

No que concerne à planificação apresentada neste documento, esta e as restantes planificações elaboradas, surgiram da observação participante, do diálogo com a professora cooperante acerca dos conteúdos a explorar nessa semana, bem como, das necessidades, dos interesses e das dificuldades das crianças do grupo. Deste modo, desenvolveram-se breves atividades didático-pedagógicas associadas à temática "A Semente", uma vez que se concluiu que no âmbito da área curricular de Estudo do Meio seriam promovidas aprendizagens relacionadas com o tema das plantas, sendo que esta área "assenta em pressupostos metodológicos de exploração activa da realidade e de descoberta, o que aponta para um trabalho com os alunos em que estes se envolvam em processos de aprendizagem ativos, assentes em metodologias de descoberta" (Roldão, 1995, p.31) para a construção de conhecimentos e aprendizagens.

Assim, as diferentes sessões foram motivadas pela presença de uma personagem - uma semente de um pé de feijão, que guiava a sequência didática e desafiava as crianças para os vários momentos dos dias, refletindo-se esses desafios em aprendizagens significativas, criando, portanto, um elo entre as diversas ações propostas (Roldão, 2004). Neste seguimento, e através deste ponto de partida foi-se criando um percurso que articulava a área de Estudo do Meio com a de Música, de Português e de Matemática, relacionando-se, ainda, esta com a de Educação Física.

Ora, o primeiro dia dessa semana, tal como os restantes, iniciou-se com o registo da data e do nome, tratando-se esta ação de um momento da rotina diária das crianças. De seguida, foi apresentada a personagem da semente - fantoche, do conto tradicional "O João e o Pé de Feijão", que foi contado nesse mesmo dia, recorrendo-se a um avental de histórias (Figura 3) elaborado pelas professoras estagiárias, assim, e segundo Abramovich (1997), é importante que as crianças durante o seu desenvolvimento ouçam muitas histórias, pois "escutá-las é o início de aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo" (p.16), associando-se essa importância com a animação da leitura através de diversas estratégias e materiais, que possibilitam dar vida ao texto que se lê para os outros.



*Figura 3: Recurso elaborado para a Leitura do Conto "O João e o Pé de Feijão"*

Deste modo, e tal como foi supracitado, esta personagem guiava a sequência didática, pelo que apareceu nos três dias da semana planificada, importando mencionar que a mesma ia evoluindo e desafiava a turma, através de um áudio, para a construção de novas aprendizagens. Assim sendo, o entusiasmo, de uma maneira geral, era notório, sendo que as crianças conseguiram

identificar a evolução da semente ao longo dos dias, “O M.C. afirmou que a semente já tinha uma raiz, um caule e duas folhas, comparativamente ao dia anterior” (DF, 19 de maio de 2021), chegando algumas crianças a questionar sobre os materiais utilizados na elaboração desses três fantoches, “A M.S. questionou a professora estagiária M.G. acerca do material utilizado na construção das raízes da semente, sendo que a mesma explicou como construiu os fantoches e que materiais utilizou” (DF, 20 de maio de 2021), aquando da manipulação dos mesmos, após a audição do desafio desse dia.

Posteriormente, visto que foi dinamizado, por parte dos docentes da instituição, um momento de conversa, em formato *online*, com a escritora Luísa Ducla Soares e com os artistas Daniel Completo e Nuno Completo, considerou-se necessário proceder, antecipadamente, a uma breve apresentação biográfica sobre a autora e algumas das suas obras, realizando-se, ainda, em grande grupo, a elaboração de algumas questões para colocar à mesma. Para além disso, concretizou-se, também, uma sopa de letras referente a esta atividade, adaptando-se, no entanto, a mesma com um grau de complexidade distinto (menor número de palavras e utilização de palavras mais simples) para o F.P., que é uma criança com um atraso ao nível do desenvolvimento, necessitando de adaptações curriculares significativas (cf. Capítulo II). Relativamente a esta atividade, importa salientar que durante a realização surgiram alguns imprevistos, nomeadamente, o facto do momento de conversa com estes artistas se realizar com recurso à plataforma *Youtube*, o que dificultou a interação entre os mesmos e as crianças, principalmente no momento de colocar as questões elaboradas pela turma, sugerindo-se, portanto, a realização de alguns registos artísticos (desenho) desta conversa, no decorrer da mesma, tal como o artista Nuno Completo estava a realizar.

Já durante a tarde, realizou-se a leitura do conto tradicional “O João e o Pé de Feijão”, na versão escrita pelo autor Ronne Randall e ilustrado por Sophie Rohrbach, recorrendo

a um avental de histórias elaborado pelas professoras estagiárias, sendo possível observar o envolvimento de todas as crianças neste momento, refletindo-se, ainda, acerca das características do conto tradicional, visto que algumas crianças conheciam esta história, mas com alguns pormenores diferentes, "O L.M. afirmou que conhecia esse conto, contudo não era exatamente igual ao que tinha sido contado pelas professoras estagiárias" (DF, 18 de maio de 2021).

Após o conto da história e de um diálogo em grande grupo acerca da mesma, foi realizado um jogo da Wordwall, a pares, de compreensão leitora do conto escutado, assim como, de alguns conteúdos do domínio da Gramática, mais concretamente, ao nível das classes de palavras e do conhecimento lexical (Direção-Geral de Educação, 2018). Também foi proposto para o F.P. a realização de um jogo na Wordwall, sendo que neste caso o aluno em questão deveria associar os pares de imagens, com plantas diversificadas, procedendo, ainda, à divisão silábica e à identificação da primeira e da última letra da palavra. Considerou-se, portanto, pertinente recorrer às TIC, como supramencionado no Capítulo I, de modo a tornar a prática educativa mais apelativa, visto que estas "têm um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens [possibilitando] que estes adquir[am] competências digitais, sociais e cognitivas" (Quadros-Flores, 2016, p.247).

Para além disso, julgou-se essencial promover atividades realizadas a pares e em pequenos grupos, já que o desenvolvimento de tarefas que permitam a aprendizagem cooperativa constitui uma metodologia promotora de atitudes e de competências cooperativas nas crianças, que auxiliam na aquisição de conhecimentos e que resultam numa nova atitude "perante o ato de aprender" (Cunha & Uva, 2016, p.133). Estimulando, também, a ZDP, desenvolvida por Vygotsky, que é caracterizada como a diferença entre o que a criança é capaz de fazer individualmente e aquilo que consegue fazer na companhia de outras crianças (Fino, 2001) (cf. Capítulo

I). Para tal, os pares e os pequenos grupos foram organizados, previamente, em conjunto com a professora cooperante, de acordo com as características e capacidades de aprendizagem de cada criança.

Foi, também, visualizada uma apresentação, em formato de *PowerPoint*, sobre a temática das plantas, abordando, então, os conceitos de plantas cultivadas e plantas espontâneas, assim como, dos diferentes constituintes de uma planta e as suas funções (Direção-Geral da Educação, 2018), partindo-se dos conhecimentos prévios das crianças acerca do conteúdo abordado, “Quando solicitada a participação da turma, nomeadamente, na partilha de alguns exemplos de plantas cultivadas, o M.M. referiu a laranjeira, a videira e a roseira” (DF, 18 de maio de 2021). Ainda, no que diz respeito a esta ação educativa, importa mencionar que, e após uma reflexão sobre a mesma, o conteúdo das funções dos diferentes constituintes das plantas deveria ser introduzido de uma forma distinta, mais especificamente, através de um recurso mais interativo como um vídeo, para captar mais facilmente a atenção do grupo, visto que o mesmo foi explicitado no final da apresentação. Assim, e de modo geral, as crianças ao longo da semana apresentaram algumas dificuldades nas atividades relacionadas com esta temática, sendo necessário proceder a uma nova explicitação do mesmo.

Promoveu-se, igualmente, algumas práticas de *mindfulness*, uma vez que se observou que a turma, na sua maioria, apresentava algumas dificuldades em concentrar-se e em manter o foco sempre que era necessário, principalmente aquando do regresso após o recreio da manhã. Assim, a díade dinamizava pequenos momentos de *mindfulness*, que é entendido como “o estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente” (Nunes, 2018, p.27), sendo que com o passar do tempo, os resultados começaram a ser cada vez mais visíveis, sendo evidentes alterações comportamentais no que diz respeito à concentração.

Ainda, neste dia foi proposta a realização de um Bingo das Plantas, pelo que foram elaborados 20 cartões com imagens de algumas plantas, como também, de instrumentos utilizados pelo ser humano para cuidar e preservar as mesmas. Durante esta ação foi possível observar o envolvimento de todas as crianças na mesma, visto que se trata de um grupo muito competitivo e com um grande interesse pela realização de jogos e desafios. No entanto, importa mencionar que alguns alunos apresentaram dificuldades no acompanhamento e marcação dos elementos do cartão, sendo necessário o apoio por parte da professora cooperante e das professoras estagiárias - *"O L.P. deixou alguns elementos por marcar com a semente de feijão, pelo que a professora estagiária M.G. precisou de o informar que algumas plantas já tinham saído"* (DF, 18 de maio de 2021). Assim, numa ação pedagógica futura, este recurso poderia ser adaptado, apresentando menos imagens para que as crianças identificassem, mais facilmente e rapidamente, os elementos nos cartões do Bingo, consistindo, conseqüentemente, numa melhor realização do jogo.

Neste seguimento, importa reforçar a importância do jogo para o desenvolvimento das crianças, contudo, e de acordo com Brougère (1998), Kishimoto (1994) e Cabral (2014), definir este conceito é uma tarefa complexa, visto que quando o mesmo é mencionado cada indivíduo o pode entender de modo diferente. No entanto, alguns autores, como Chateau (1961), afirmam que o jogo, para as crianças, *"é antes de tudo, prazer, é também uma actividade séria em que o fingir, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, a exaltação, têm uma importância considerável"* (p.1), sendo que Ten e Marín (2008) complementam esta ideia, mencionando que o jogo é um direito das crianças e a sua forma natural de estar na vida, logo essencial para que se desenvolvam de forma feliz e saudável.

Neste sentido, Pessanha (2001) refere que a atividade lúdica representa uma característica do comportamento da criança,

contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento global, favorecendo a aquisição de autonomia e de autoconfiança. Portanto, o jogo é considerado um excelente recurso lúdico, tornando-se uma estratégia adequada para a aquisição de conhecimentos sobre as temáticas abordadas nas diferentes áreas curriculares (Kishimoto, 1994). Ainda, de acordo com Santos (2000), o jogo é uma ferramenta ideal para o desenvolvimento e para a aprendizagem por parte da criança, uma vez que estimula os interesses da mesma, desenvolve diferentes níveis da sua experiência pessoal e social e "simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (p.38).

No dia seguinte, após o desafio inicial, foi realizada a Experiência de Germinação do Feijão, em terra ou em algodão, dependendo da escolha de cada criança, possibilitando, posteriormente, uma comparação da evolução dos pés de feijão relativamente ao elemento distinto utilizado, ou seja, a terra ou o algodão. Desta forma e simultaneamente à realização da experiência foi sendo preenchido um guião da mesma - carta de planificação, mencionando-se os materiais necessários e os passos para a realização da mesma. Importa salientar que este guião não foi todo preenchido neste dia, já que alguns parâmetros só poderiam ser preenchidos após algum tempo, pois referiam-se ao processo de desenvolvimento da planta, sendo completado nas semanas seguintes. Foi, ainda, realizada por parte das professoras estagiárias esta experiência, uma com algodão e outra com terra, que foram colocadas num espaço diferente das da turma, isto é, onde não existia contacto com a luz solar, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a importância deste elemento para a evolução da planta.

Assim, e tal como afirma LaCueva (2000) as atividades experimentais viabilizam a aquisição de conhecimentos, por parte das crianças, assim como, de capacidades mentais e psicomotoras

de grande valor para a sua vida, que de outro modo seriam difíceis de desenvolver, devendo, portanto, estar alicerçadas em temáticas do cotidiano das crianças do grupo, isto é, que sejam sobre o mundo que as rodeia e que tenham significado para elas. Deste modo, as atividades experimentais permitem a existência de uma maior motivação por parte dos alunos, a aprendizagem de conhecimentos, tal como já foi referido, de competências e técnicas laboratoriais, de metodologia científica, mais concretamente, dos processos de resolução de problemas, e o desenvolvimento de atitudes científicas, que incluem o rigor, a persistência, o raciocínio crítico, o pensamento divergente e a criatividade (Hodson, 1994).

Num momento posterior, foram apresentadas as folhas e as pétalas trazidas pelas crianças e pelas professoras estagiárias para a elaboração de um herbário da turma (Figura 4). Assim, para esta atividade solicitou-se a colaboração dos EE do grupo, via *e-mail*, que colaboraram de modo positivo, tanto nesta como nas outras ações em que foi pedida a sua participação. Possibilitou, também, a consolidação de conhecimentos, nomeadamente, ao nível de distinção entre plantas cultivadas e plantas espontâneas, bem como, o desenvolvimento do sentido estético, na organização e decoração do mesmo e uma exploração sensorial, principalmente, no âmbito do olfato, pois cheirou-se algumas plantas que apresentavam um cheiro característico, “O S.F. trouxe uma rosa branca, sendo que, posteriormente, à apresentação da mesma, ocorreu a oportunidade de todas as crianças a cheirarem” (DF, 19 de maio de 2021).



Figura 4: Capa do Herbário elaborado pela Turma

Ao longo da PES, deu-se continuidade a um projeto do agrupamento iniciado no ano letivo anterior, que foi interrompido devido à situação pandémica vivenciada, sendo esse o projeto "Ouvintes Sortudos", que tinha como principal objetivo a promoção da fluência da leitura das crianças da turma. Assim, todas as quartas-feiras era introduzido um texto, devendo o mesmo ser abordado e trabalhado na quinta e na sexta-feira. Durante o fim-de-semana, os alunos deveriam proceder à leitura do mesmo aos seus familiares, preenchendo-se uma grelha, apresentada na segunda-feira seguinte, com o nome do ouvinte, a duração da leitura e um comentário com a avaliação da mesma.

No último dia desta planificação, foi proposto um momento de interpretação e audição da música "Canção das Plantas", com letra de Luísa Ducla Soares e com voz e composição musical de Soundtrap Productions, tratando-se esta atividade de um dos interesses demonstrado pela turma. Para tal, procedeu-se, inicialmente, à aprendizagem da letra da música, verso a verso e, posteriormente, da melodia, também, ela verso a verso, de dois em dois versos e por estrofe, respetivamente.

Ainda neste dia, se realizou uma ficha do livro de fichas de Estudo do Meio, adotado pela instituição, sobre a temática das plantas e dos elementos que constituem a mesma, uma vez que se considera importante recorrer também a este recurso, devendo o mesmo ser utilizado pelas suas potencialidades, de modo a possibilitar a construção de aprendizagens pelos alunos (cf. Capítulo I).

Após o momento de lanche e recreio da manhã e da atividade de acolhimento das crianças - atividade de *mindfulness*, realizou-se um percurso motor com obstáculos, no espaço exterior, em pequenos grupos, previamente definidos pelas professoras estagiárias e pela professora cooperante, sendo que para concretizar o mesmo, cada criança deveria responder corretamente a uma questão matemática, mais especificamente, a uma questão de cálculo mental. Neste percurso, os alunos teriam que se deslocar contornando os cones, de acordo com o deslocamento estabelecido pelo adulto (salto a pés juntos, corrida, passo à gigante, entre outros); deslocar-se sobre uma linha (fita-cola), mantendo o equilíbrio e, depois, ir rodando o arco até chegar ao final do percurso, onde era colocado o círculo colorido entregue no início do mesmo. Foi surpreendente observar o cuidado demonstrado pelos colegas em relação ao F.P., que mencionaram que as questões colocadas ao mesmo teriam que ser mais acessíveis e quiseram eles próprios criar alguns cálculos para ele resolver, "A M.A. pediu para dizer um cálculo ao F.P., sendo ele o seguinte:  $5+5+5$ " (DF, 20 de maio de 2021), auxiliando, também, na resolução dos mesmos.

Assim, com esta planificação pretendia-se que os alunos desenvolvessem as competências presentes nos seguintes objetivos, trabalhar em equipa de forma positiva; categorizar as plantas de acordo com os seus constituintes; desenvolver o conhecimento lexical; classificar as palavras de acordo com as classes das palavras; compreender narrativas literárias;

desenvolver o cálculo mental, mobilizando diversas estratégias; realizar percursos motores que integrem várias habilidades e manifestar capacidades expressivas na interpretação e audição de uma música. Para compreender se as estratégias e os recursos selecionados permitiam a construção de aprendizagens por parte dos alunos eram utilizados diversos instrumentos de avaliação (cf. Capítulo II), sendo um deles as grelhas de observação de aprendizagens.

Realizou-se, ainda durante a PES em 1.º CEB, uma atividade de criação de um animal imaginário, surgindo esta no seguimento da exploração da temática dos animais. Assim, individualmente, deveriam construir um animal inventado, com partes de animais já existentes, proceder à sua representação artística, através de técnicas como o desenho, o recorte e a colagem de imagens, que seriam disponibilizadas pelas professoras estagiárias.

Deste modo, esta atividade resultou em trabalhos artísticos muito distintos, visto que uns recorreram só ao desenho, solicitando por vezes as imagens para o realizarem, "A M.H. pediu à professora estagiária M.G. se podia observar a imagem do panda para desenhar o seu animal" (DF, 4 de maio de 2021), e outros recorreram ao desenho e à colagem. Esta atividade permitiu potenciar a criatividade e a imaginação, bem como, o desenvolvimento do sentido estético de cada um. Portanto, tendo em consideração que a Educação Artística, nomeadamente, a área curricular das Artes Visuais, despertava um grande interesse e entusiasmo na turma, recorreu-se diversas vezes à sua utilização, quer para dar sentido à transversalidade curricular, quer para explorar o conceito artístico, uma vez que as artes proporcionam à criança o desenvolvimento de valores e da criatividade, que esta descodifique e conceba o seu eu, que interaja com os outros, possibilitando, de igual modo, a aprendizagem de técnicas de outros conteúdos trabalhados em outras áreas curriculares (Eisner, 2008).

Foi, ainda, solicitada, nesta atividade, a elaboração de um breve texto descritivo sobre o animal imaginado, sendo que numa fase inicial deveria ser preenchida uma tabela (disponibilizada pelas professoras estagiárias) com o nome dado ao animal, com o seu habitat, revestimento, modo de locomoção, com a sua alimentação e com algumas curiosidades sobre o mesmo. Esta tabela deveria ser completada, com o intuito de auxiliar na criação do texto descritivo. Outra estratégia utilizada para auxiliar na realização desta atividade foi a realização por parte da professora estagiária da mesma, assim sendo, imaginou-se um animal, representou-se o mesmo, através do desenho e da colagem, e escreveu-se um breve texto descritivo com as categorias identificadas na tabela disponibilizada.

Já relativamente à Y.S. e ao M.C., que são duas crianças que apresentam algumas dificuldades ao nível da área curricular de Português, como mencionado no capítulo II, estes realizaram a mesma proposta, contudo foi disponibilizado mais tempo para a sua realização e um apoio diferenciado no momento da escrita do texto, visto que se trata de uma das suas dificuldades. Por sua vez, o F.P. realizou, também, a mesma atividade, mas uma vez que esta criança, ainda, não identifica todas as letras do alfabeto e apresenta muitas dificuldades no domínio da escrita, este procedeu à representação do animal criado por si, escrevendo com o auxílio do adulto o nome do mesmo e algumas características.

Após a realização da atividade, estava planificada a apresentação dos mesmos à turma, mas em conversa com a professora cooperante e tendo em consideração o envolvimento e o entusiasmo do grupo na concretização da mesma, foi sugerido pela docente, o envolvimento dos EE nesta proposta. Assim, os alunos deveriam, em casa e com apoio dos seus familiares, treinar a leitura do texto elaborado, para, posteriormente, gravarem um vídeo a lerem o mesmo. Esse vídeo seria depois enviado para as educadoras de infância das crianças do grupo, no âmbito de um projeto de

articulação entre as duas valências educativas, para estas apresentarem os mesmos às suas crianças.

No seguimento desta atividade e, de modo, a articular as várias ações desenvolvidas nessa semana, foi proposta a realização de alguns desafios matemáticos com áudio, nomeadamente, de resolução de problemas e de cálculo mental, recorrendo a um *PowerPoint* interativo, sendo estes apresentados pelos animais criados pela turma, o que motivou muito a turma para a realização dos problemas, “O G.G. mostrou-se muito surpreendido pelos desafios serem apresentados pelos animais criados, afirmando que estes seriam muito inteligentes, pois conseguiram escrever os problemas” (DF, 6 de maio de 2021). Deste modo, para promover o gosto pela Matemática, a realização de jogos e desafios é considerada essencial, pois permite a aprendizagem de novos conteúdos matemáticos sem medo de falha, desenvolvendo, também, os processos psicológicos imprescindíveis para a aprendizagem de conceitos matemáticos, como a atenção, a concentração, a memória e o raciocínio (Alves & Brito, 2013). Mais uma vez em relação ao F.P. foi proposto um desafio, também, pelo animal criado por ele, com o intuito de o mesmo treinar a operação da adição, recorrendo à correspondência termo-a-termo e à contagem.

Salienta-se, também, que as aprendizagens serão mais eficazes e prazerosas se as atividades forem centradas na criança, já que a mesma é um ser único, não existindo, desta forma, apenas uma forma de ensinar. Assim, existe a necessidade de se realizarem novas abordagens e de se experimentarem novos recursos de maneira a verdadeiramente tornar as aprendizagens mais significativas. À semelhança da ação direta desenvolvida na EPE, também o percurso experienciado no 1.º CEB foi gratificante para o desenvolvimento da identidade profissional.

## **METARREFLEXÃO**

O processo de formação inicial que prepara para a docência, tanto na EPE como no 1.ºCEB, foi um percurso contínuo, construído, de forma intensiva, mas prazerosa, ao longo de cinco anos. Assim, este percurso iniciou-se aquando do ingresso na Licenciatura em Educação Básica e culminou com a PES no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionando a construção de aprendizagens do saber profissional docente.

Neste seguimento, considera-se que os objetivos da PES foram cumpridos, visto que foram desenvolvidos saberes teóricos e legais, intrínsecos à prática educativa, assim como, atitudes reflexivas e indagadoras, que possibilitaram a evolução enquanto futura profissional no âmbito da educação. Esta mobilização dos conhecimentos mencionados foi fundamental, pois contribuiu para o desenvolvimento de práticas significativas e para a melhoria da qualidade das ações desempenhadas (Latorre, 2008; Lopes, et al., 2014).

Deste modo, a prática educativa ao ser realizada em dois níveis educativos, revelou-se como um eixo indispensável na formação académica, pois permitiu uma comparação entre os paradigmas teóricos e a realidade, atribuindo-se, assim, um maior significado às aprendizagens que emergiam desse processo. O conhecimento acerca das especificidades de cada nível educativo contribuiu, também, para a promoção da articulação curricular, tornando, desta forma, a transição educativa um processo mais natural e positivo (cf. Capítulo I), devendo esta garantir a existência de uma continuidade educativa e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades” e que possibilitem a existência de “condições

favoráveis para que [as mesmas] tenham sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.99).

Existiu, também, a preocupação de se “estabelecer[em] relações pessoais, genuínas e pedagógicas com cada criança e com o grupo” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p.131), construindo, em ambos os contextos educativos, relações de afetividade e conforto, pois considera-se que este tipo de interação promove a construção de um ambiente promotor de aprendizagens, de bem-estar e de segurança.

Assim, e considerando que o papel do docente deve ser o de mediador das aprendizagens das crianças, que é estimulado pela construção do seu próprio conhecimento, participou-se e colaborou-se na formação de cidadãos ativos e competentes, sendo que a sua ação foi sempre orientada por princípios éticos e por um desempenho moral, relacional e intelectual (Formosinho, 2009). Deste modo, tendo em consideração que a qualidade do processo educativo mantém uma estreita relação com a qualidade do conhecimento científico do docente e com a sua capacidade de observar e refletir sobre as ações concretizadas, acredita-se que a formação docente é um percurso ininterrupto, que continuará ao longo da vida.

Para além disso, esse processo de formação contínuo é, ainda, um elemento primordial para a aprendizagem e para a evolução constante do docente, visto que possibilita um acompanhamento, por parte do mesmo, das mudanças ao nível da sociedade. As competências adquiridas, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal, neste processo de formação constituem-se como uma base para futuras ações, já que estas servirão de complemento para a construção de experiências e conhecimentos, centrados num processo que possibilita a reconstrução do conhecimento e da identidade profissional (Pedras & Seabra, 2016).

Ao longo do percurso vivenciado na PES, também, foram experienciados alguns momentos de dificuldade e de incerteza, nomeadamente, relativamente à gestão do tempo, quer no momento de planificação quer no momento de dinamização das atividades propostas, porém a prática vivenciada e o apoio recebido por parte das supervisoras institucionais e das docentes cooperantes, permitiu o contacto com diversos acontecimentos e situações, o que permitiu colmatar essas fragilidades, transformando as mesmas em momentos de aprendizagem e evolução. Assim, através destes momentos surgiram várias oportunidades de construir competências profissionais e pessoais, de modo, a potenciar um crescimento mais completo e complexo, importando salientar a importância de flexibilizar, de integrar e de adequar as estratégias utilizadas, centradas num paradigma socioconstrutivista, que defende que a criança é um participante ativo nas suas aprendizagens. Deste modo, as crianças devem ser escutadas, respeitando-se o seu ritmo de aprendizagem, não se menosprezando a identidade individual de cada uma, mais especificamente, os seus interesses, as suas fragilidades e as suas motivações. Assim, o docente deve olhar para cada criança como um ser peculiar e, desta forma, adequar as estratégias e os recursos em função de cada uma, sendo este um dos grandes desafios da PES, que foi sendo ultrapassado devido ao conhecimento construído acerca de cada criança e de cada grupo.

Em sùmula, o presente documento apresenta-se como um primeiro passo de um longo caminho que ainda falta percorrer, considerando-se que um profissional docente deverá conceber e pensar na educação como algo compensador, valorizando os contributos de todos os intervenientes do processo educativo, para a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós" (Saint-Exupéry, s.d., citado por Bacubaum, 2004, p.175).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R., Brito, R. (2013). *A Importância do Jogo no Ensino da Matemática*. Jornadas Pedagógicas - Supervisão, Liderança e Cultura de Escola.
- Amaral, M.J., Moreira, M.A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. Em I., Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, pp.89-122. Porto Editora.
- Bacubaum, P. (2004). *Frases Geniais*. Edidouro Publicações.
- Bramão, M., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, 4, 23-29.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Artes Médicas.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Artes Médicas.
- Cabral, C. (2014). *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento das Ciências da Educação.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações Professor-Aluno nas Salas de Aula no 1.º CEB: Indicadores de Qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, 24(1), pp.7-34.

- Caldeira, M., & Pereira, P. (2013). O Jogo na Aprendizagem Matemática. Em *V Congresso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores*. Universidades de Andalucía.
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza: la Investigación en la Formación del Profesorado*. Ediciones Martinez Roca.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. [ia-descric3a7c3a3processual-catarina-castro.pdf \(wordpress.com\)](#).
- Chard, S., & Katz, L. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chateau, J. (1961). *A Criança e o Jogo*. Faculdade de Letras de Coimbra.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Cunha, F., Uva, M. (2016). A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. *Interações*, 41, 133-159.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Dias, C., Pereira, D., Serranheira, L., Mota, M., Leigo, S., & Sarmiento, I. (2012). Matemática na Hora do Conto. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(2), 79-91.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A.M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3.<sup>a</sup> ed.). Edições ASA.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de Contar Histórias: um Guia para Desenvolver as suas Habilidades e Obter Sucesso na Apresentação de uma História*. Editora Vozes.
- Eisner, E. (2008). O que Pode a Educação Aprender das Artes sobre a Prática da Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia na Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na Infância e ao Longo de Toda a Vida*. Climepsi Editores.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., Sousa, J. (2016). *Transição entre Ciclos Educativos - uma Investigação Paleológica*. Porto Editora.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Hodson, D. (1994). Hacia un Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(3), 299-313.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3.<sup>a</sup> Ed. ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (1994). O Jogo e a Educação Infantil. *Perspetivas*.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: o enfoque na Expressão Dramática da teoria às práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira.
- LaCueva, A. (2000). *Ciência y Tecnología en la Escuela*. Editorial Popular.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 87-92.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto Editora.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., Hypólito, A. (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a Mudança*. CIIE.

- Machado, J., & Alves, J. (2016). *Professores e Escolas. Conhecimento, Formação e Ação*. Universidade Católica Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos Educadores de Infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e Autonomia: Desafios, Compromissos e Incongruências. Em A. Moreira, & J. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação. Desafios para Políticas e Práticas*, pp.61-86. Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (2009). Professores. *Imagens do Futuro Presente*. Educa.
- Nunes, S. (2018). *Prática de Mindfulness na Educação Pré-Escolar. Relatório Final*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do

Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.51-92). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> Ed. ed., pp. 61-108). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis da Participação*, pp.13-42. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Acção e a Construção para a Organização do Trabalho do Professor em sua Prática Docente. *ATHENA: Revista Científica de Educação*, 10(10).

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora. Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: construindo o futuro*. Artmed.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador. Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. APM.
- Oliveira, M., & Vasconcelos, T. (2010). Os Portfólios Reflexivos na Prática Pedagógica: Implicações da Participação do Professor Cooperante. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 127-152.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: Contributos para uma Relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (10.<sup>a</sup> ed.). Dom Quixote.
- Poso, J. I. (2002). La Crisis de la Educación Científica. Volver a lo Básico o Volver al Constructivismo? Em A. Aran, *El Constructivismo en la Práctica*, pp. 33-45. Editorial Laboratorio Educativo y Editorial GRAÓ.

- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1.º CEB na Região do Porto. Em J. Raposo-Rivas, M. Figueira, & F. Aires (Orgs.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, pp.323-342. Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com Avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Quadro-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de Mudança - 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Instituto Politécnico de Bragança, 195-203.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode Esperar: Textos de Intervenção sobre Educação de Infância*. ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-Ação-Formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*.
- Rodrigues, M.D.L. (2012). Os Desafios da Política da Educação no Século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (68), 171-176.
- Rodrigues, R. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 1-16). Summus Editorial.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso - Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, (71). Ministério da Educação - DGIDC.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roloff, E. (2010). A Importância do Lúdico em Sala de Aula. *Revista PUCRS*.
- Sacristán, J. (1989). *El Curriculum: Una Reflexion Sobre la Práctica* (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Santo, E. (2006). Os Manuais Escolares, a Construção de Saberes e a Autonomia do Aluno. Auscultação a Alunos e Professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Santos, M. (2018). *Estado da Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Santos, S. (2000). *Brinquedoteca: o Lúdico em Diferentes Contextos*. Vozes.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Artmed.

- Serrazina, L. (1998). *Teacher's Professional Development in a Period of Radical Change in Primary Mathematics Education in Portugal*. APM.
- Silva, M. (2013). A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344.
- Silva, V., & Nista-Piccollo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 191-211.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, 9, 111-118.
- Solé, I., & Coll, C. (2006). Os Professores e a Concepção Construtivista. Em C. Coll, *O Construtivismo na Sala de aula*. Ática.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica. Em J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto Editora.
- Ten, A., & Marín, C. (2008). *Jogar para Educar: Propostas para Brincar sem Violência: para Crianças dos 0 aos 15 anos*. Porto Editora.
- Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*. World Wide Fund For Nature.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim-de-infância - 1.º ciclo: um campo possibilidades. *Cadernos de Educação*, 44-46.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Meneu, J., Sousa, O.,... . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre a Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 5(1), 116-138.
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

Circular n.º.: 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar.*

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.*

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação. Lisboa. *Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República - 1.ª Série n.º 165. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais do ensino básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

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

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º92/2014 - I Série - Ministério da Educação e Ciência.

Lisboa. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I série - Ministério da Educação. *Aprova os perfis específicos de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012, Série II de 2012-04-27. Ministério das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa. *Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.*

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.*

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento - Série II de 2018-07-19. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português.*

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo do Meio.*

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Música, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Matemática.*

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Folheto de Oferta Curricular do Agrupamento, 2020.

Folheto informativo sobre a Educação Pré-Escolar do Agrupamento.

Folheto informativo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento.

Gondomar Social (s/d). CARE - Casa de Acolhimento Residencial Especializado Coração d' Ouro.  
[https://www.gondomarsocial.org/index.php/respostas\\_sociais/item/1](https://www.gondomarsocial.org/index.php/respostas_sociais/item/1).

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro. Diário da República. I Série, n.º 26. *Cria o sistema público de educação pré-escolar.*

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República. I Série, n.º 237. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República. I Série, n.º 237. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

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

Oliveira-Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência/DGE.

Projeto Educativo do Agrupamento de 2018/2021.

Ribeiro, D. (2020). *Ficha de Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
MARIA CATARINA PEREIRA GOMES

