

M

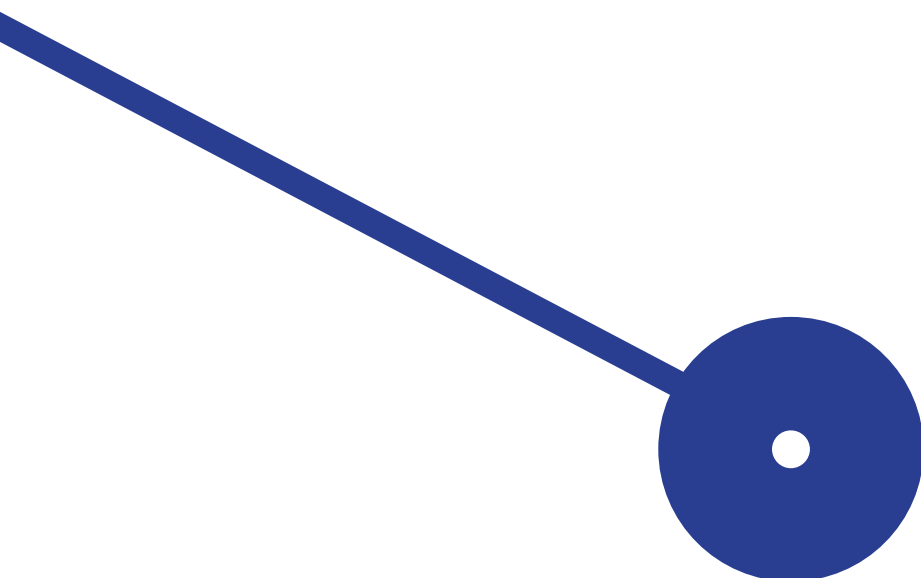
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Rita da Silva Soares

12/2023



Escola Superior de Educação

Ana Rita da Silva Soares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Flores

Professora Doutora Cândida Mota

Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita da Silva Soares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Flores

Professora Doutora Cândida Mota

Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Porto, dezembro de 2023

Em memória à minha tia, que estaria certamente orgulhosa de me ver a alcançar um objetivo traçado em tenra idade. Aos meus pais, pelo enorme esforço que fizeram para que tudo isto fosse possível. E, por fim, ao Diogo, por tal como os meus pais, terem estado desde o primeiro dia ao meu lado, demonstrando sempre carinho e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Defino desde já, o presente relatório como um dos maiores desafios enfrentados até ao momento em toda a minha vida académica, tendo surgido vários obstáculos e contratemplos que me obrigaram indiretamente a atrasar a sua realização. A conclusão deste percurso não seria possível sem ter ao meu lado as pessoas certas que me ajudaram a tornar o mesmo um bocadinho mais leve, a quem estarei eternamente agradecida.

Aos meus pais por todo o apoio incondicional, pelas palavras de força, carinho e incentivo, pela paciência e por sempre terem acreditado em mim. Grata por todo o esforço para que eu pudesse progredir na minha formação e chegar até aqui.

Ao Diogo, por me fazer acreditar que era capaz, pelas palavras de força e incentivo, que me ajudaram a ultrapassar todos os obstáculos e acreditar que era capaz. Obrigada pela paciência e pelo carinho e amor demonstrados ao longo destes cinco anos de formação inicial.

Não poderia deixar também de agradecer a todas as crianças que tive a oportunidade de conhecer ao longo deste percurso, sem dúvida que fizeram deste um caminho mais risonho. Obrigada por todo o vosso amor diário, guardarei todas as memórias que convosco construí.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Para além disso, é com a sua elaboração e posterior defesa que culmina o ciclo de estudos para obtenção do grau de Mestre, e assim iniciar-se uma nova etapa, no mercado de trabalho, a fazer aquilo que realmente gosto.

O presente documento evidencia a articulação entre a teoria e a prática, assim como a postura reflexiva e investigativa, característica da docência, facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Nele estão descritas, fundamentadas e refletidas as práticas educativas nos contextos de Educação Pré-Escolar, numa sala com idades heterogéneas, e 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 1º ano de escolaridade.

Durante a Prática Educativa foi adotada a metodologia de Investigação-Ação e o Método de Trabalho por Projeto, sendo que em cada contexto foi criado um projeto distinto. As atividades desenvolvidas ao longo de cada um tiveram como base não só nos documentos orientadores tanto para a Educação Pré-Escolar como para o 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também as características do grupo e de cada criança, nomeadamente os seus interesses e necessidades. Foi ainda tida em conta a necessidade de levar a cabo práticas intencionais, inclusivas e significativas para criança, sempre sem esquecer que esta deve assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento, processo no qual o docente assume um papel de mediador da aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Construção da Identidade Docente; Investigação-Ação, Metodologia Trabalho por Projeto, Cooperação, Processo de ensino-aprendizagem, Reflexão

ABSTRACT

This internship report is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. In addition, it is with its elaboration and subsequent defense that the cycle of studies to obtain the Master's degree culminates, and thus begins a new stage, in the job market, doing what I really like.

This document highlights the articulation between theory and practice, as well as the reflexive and investigative posture, characteristic of teaching, which facilitates the teaching and learning process. It describes, substantiates and reflects the educational practices in the contexts of Pre-School Education, in a room with heterogeneous ages, and 1st Cycle of Basic Education, in a class of the 1st year of schooling.

During the Educational Practice, the methodology of Action-Research and the Project Work Method were adopted, and in each context a distinct project was created. The activities developed throughout each one were based not only on the guiding documents for both Pre-School Education and for the 1st Cycle of Basic Education, but also the characteristics of the group and of each child, namely their interests and needs. The need to carry out intentional, inclusive and meaningful practices for children was also taken into account, always without forgetting that they must assume an active role in the construction of their knowledge, a process in which the teacher assumes a role of mediator of learning and development.

Keywords: Construction of Teacher Identity; Action Research, Project Work Methodology, Cooperation, Teaching-Learning Process, Reflection

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Relações entre disciplinas (Leite, 2012, p.89)	15
Figura 2- Reprodução do vídeo "O Crescimento das Sementes!"	32
Figura 3- Demonstração do processo de semear uma semente.....	33
Figura 4 - Sementeira auxiliada pela educadora estagiária.	33
Figura 5 - Criação do "O nosso Cantinho da Germinação."	34
Figura 6 - Início da construção da árvore do Cantinho da Germinação.....	35
Figura 7 - Colocação das sementes no Cantinho da Germinação.	36
Figura 8 - Transplantação das sementes para a horta.	36
Figura 9 - Robot Super Doc	37
Figura 10 - Alteração da disposição da sala de aula (disposição anterior e posterior, respectivamente).....	37
Figura 11 – Guião “Programar para os desafios ultrapassar.”, preenchido por um dos alunos – Parte I”	40
Figura 12 - Tapetes para uso do Super Doc.....	40
Figura 13 - Participação das crianças na confeção	44
Figura 14 - Resultado da execução da receita.....	44
Figura 15 - Momento de recolha dos materiais pelas crianças.....	45
Figura 16 - - Alguns dos elementos naturais recolhidos. Agrupamento dos mesmos por categoria.....	45
Figura 17- Balança e pesos utilizados durante a atividade.	46
Figura 18 - Exploração da balança por parte das crianças.	46

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

EPE – Educação Pré-Escolar

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MHS – Modelo Curricular High Scope

MRE – Modelo Pedagógico de Reggio Emília

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

MTP – Metodologia Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAE – Unidades de Apoio Especializado

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO ANALÍTICO	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	IX
ÍNDICE	XI
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	2
1.1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	2
1.1.1. A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE.....	2
1.1.2. O CONCEITO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SUA CONSTRUÇÃO.....	5
1.2. ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	8
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	11
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	16
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	16
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	21
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
3. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS DURANTE PRÁTICA EM CONTEXTO	30
3.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	42
METARREFLEXÃO	48
BIBLIOGRAFIA	50
REFERÊNCIAS LEGAIS E NORMATIVAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES	55

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o culminar do processo de formação inicial de docentes e surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2º ano o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de Mestre.

O presente documento encontra-se dividido em três capítulos ligados e relacionados entre si. O primeiro capítulo, de cariz teórico e legal, aborda o conceito da identidade profissional docente e aspetos basilares dos diferentes níveis de ensino.

Já o segundo e terceiro capítulos, não só abordam aspetos ligados à instituição onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada, como também evidencia a articulação entre a teoria e a prática, assim como a postura reflexiva e investigativa, característica da docência e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Nele estão descritas, fundamentadas e refletidas as práticas educativas nos contextos de Educação Pré-Escolar, numa sala com idades heterogéneas, e 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 1º ano de escolaridade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A construção de um perfil duplo de educador de infância e professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) deve passar por uma prática educativa sólida e coerente, que se centre na criança e procure desenvolver e integrar diferentes áreas do desenvolvimento psicológico, social e emocional e intelectual. Este perfil duplo exige que o docente não só assuma uma postura reflexiva e crítica relativamente ao mesmo, como também que este sustente a sua prática em pressupostos teóricos e legais intrínsecos ao sistema educativo.

1.1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A construção da identidade profissional docente é um processo dinâmico e complexo que inicia durante a formação inicial e nunca termina. Construção influenciada por experiências pessoais, contextos educacionais e valores intrínsecos. Esta é uma temática que nos leva a refletir acerca da forma como os professores constroem, redefinem e fortalecem as suas identidades profissionais ao longo da carreira profissionais, influenciando não apenas suas vidas, mas também as daqueles que impactam nas suas salas de aula.

1.1.1. A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Afinal porque escolhemos esta profissão? Este é um tema que tem sido alvo de estudos durante os últimos anos. Existem diversas variáveis, extrínsecas e intrínsecas e únicas, que levam o indivíduo a eleger a docência como profissão. Os fatores externos, prendem-se sobretudo com o meio socioeconómico envolvente. Já as motivações intrínsecas prendem-se essencialmente com a “vocação e antecipação do prazer que se prevê” (Mesquita, 2011, p.83) no exercício da profissão, assim como a um conjunto de vivências precedentes que permite ao indivíduo construir um conjunto de “imagens (...) sobre a profissão” (Mesquita, 2011, p.83). Estas imagens vão sendo consolidadas no decorrer das vivências do indivíduo, na sua passagem pelo sistema educativo. É possível, por isso, afirmar que grande parte dos indivíduos que envergaram por esta profissão, foram de alguma forma influenciados sobretudo pela imagem positiva e de referência que construíram dos diferentes profissionais de educação com quem contactaram, pois tal como afirma Neto (2005), os professores, “por intermédio da sala de aula, tiveram e têm grande responsabilidade sobre os destinos que a sociedade tomou e toma” (p. 256).

No entanto, existem ainda outros fatores que favorecem a escolha desta profissão como a paixão pelo conhecimento e pela aprendizagem, assim como pela partilha dos mesmos, transmitindo aos outros saberes “que eles ainda não sabem, ou ainda não sabem que sabem, ou apenas sabem de modo assistemático” (Santos, 2013, p.4) e a contribuição que esta profissão tem na construção da sociedade, já que os professores são fundamentais no desenvolvimento da

estrutura intelectual, emocional e social de cada aluno, o que lhe confere a possibilidade de os preparar para se tornarem cidadãos responsáveis, capazes de cumprirem os seus direitos e deveres, contribuindo para a formação de uma sociedade melhor.

As motivações que levam o indivíduo a seguir a carreira da docência e as percepções acerca da profissão, influenciam e constroem a identidade profissional de cada docente. É importante reter que a educação é o principal caminho para encarar as desigualdades que existem; as salas de aula e as escolas são essenciais e, por isso, precisam ser (re) construídas e vivenciadas de forma diferente (UNESCO, 2022).

A atuação do professor na escola assume um papel ativo na vida do aluno. Nas metodologias deste profissional estão inseridos valores éticos e morais, que devem fazer parte da aprendizagem escolar interdisciplinar do aluno. As práticas pedagógicas podem proporcionar momentos lúdicos, mas a sua contribuição transcorre uma variedade de conteúdos que podem contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos.

Desta forma, é de referir que durante as atividades a diferenciação pedagógica pode ser aplicada, quer através do trabalho cooperativo, quer através de atividades diferenciadas, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, adequando assim, o grau de dificuldade consoante a capacidade das crianças.

Assim, o trabalho cooperativo é uma opção metodológica privilegiada e de acordo com Lopes e Silva (2009), traduz-se na importância da colaboração privilegiando o trabalho em pequenos grupos, de preferência heterogéneo, passando da competição para a cooperação, o que permite o aumento do seu desempenho, a aceitação do próximo, o desenvolvimento de competências sociais, assim como, a maximização da sua aprendizagem e a dos seus pares.

Durante a intervenção pedagógica deve-se privilegiar a aprendizagem ativa, sendo esta fulcral para o desenvolvimento das crianças, pois esta caracteriza-se pela ação das crianças sobre os objetos e da sua interação com os outros, sendo as mesmas responsáveis pela sua compreensão do mundo (Hohmann & Weikartm, 2007). Para tal, é primordial ouvir o grupo, pois facilita ao educador criar estratégias adequadas a cada criança, segundo as suas dificuldades e necessidades.

De acordo com Dahlberg et al. (2003), o educador assume-se também, como um “co-construtor de conhecimento e cultura, tanto das crianças, como de si mesmo” (p. 112). Segundo estes autores o profissional que trabalha com crianças deve ser um pesquisador e um pensador reflexivo, devendo estar disponível para crianças de forma a poder servir de recurso sempre que necessário, de maneira a mobilizar as competências de construção de significado das crianças. Além disso, compete ao educador organizar o espaço, os materiais e as situações de forma a proporcionar às crianças novos desafios estimulantes e apelativos para uma aprendizagem mais equilibrada.

O profissional deve conhecer bem as crianças com quem trabalha, munido de todas as informações necessárias acerca das crianças, nomeadamente, os seus interesses e necessidades. Assim, o profissional antecipa o que poderá acontecer, tendo em conta experiências vividas, mas também pelo que conhece das crianças (Vasconcelos, 1997).

O docente deve intervir a vários níveis: no desenvolvimento da intelectualidade, da afetividade, da comunicação e da expressão. Deve ajudar os alunos no desenvolvimento da sua formação a nível social e pessoal, incutindo-lhes a capacidade de interagir, cooperar e conviver com crianças da mesma faixa etária ou de faixas etárias diferentes. Deste modo, é também sua função, ajudá-las na aquisição de competências e conhecimentos da vida diária (idem).

Assim, o docente deverá ter em conta a contraposição de dois tipos de pedagogia: pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação. A primeira preocupa-se em veicular saberes e conhecimentos a partir do educador, de forma estabelecida, sem que haja um papel ativo da criança no seu processo educativo, e a pedagogia da participação, por sua vez, promove a participação da criança, esta é vista como sujeito ativo do seu processo educativo, na medida que esta co constrói o seu conhecimento através da busca e da investigação. É invariável que o educador assuma uma praxis pedagógica participativa (Formosinho, 2009).

Deste modo, o profissional deve criar situações que despertem interesse e curiosidade, de maneira que os alunos desenvolvam a maneira de pensar e de reagir. Para que tal aconteça é necessário que a sala esteja organizada de maneira que os espaços e tempos pedagógicos respondam às necessidades das crianças e que permita ao profissional desenvolver a sua prática educativa, na medida a que seja o mais participativo e explorativo que enalteçam “os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Formosinho, 2009, pp. 7-8). Com isto pretende-se que os alunos co construam a sua própria aprendizagem e celebrem as suas realizações.

Além disso, deve encorajar-se os alunos a encontrar soluções e a ultrapassar obstáculos. Para um bom desenvolvimento o professor deve, ainda, ser facilitador de atividades que estimulem a imaginação e a criatividade. O aluno tem uma motivação intrínseca e, a educação na pedagogia participativa tem como finalidade “viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, e promover o desenvolvimento” (Formosinho, 2009, p. 8).

A par disto, também os pais assumem um papel fulcral. É importante reconhecer que a família é o primeiro agente responsável pela educação da criança (os pais ou os responsáveis pelas crianças) e só depois surgem as instituições educativas. Estes são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos surgindo os educadores de infância de imediato com o objetivo de ajudar no desenvolvimento físico, social, cognitivo, ou seja, são profissionais que dão apoio na formação da personalidade das crianças. Como referem Post e Hohmann (2011, p. 300) “A cooperação de

todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças (...). Sendo então que não devemos esquecer que os ambientes educativos devem oferecer às crianças segurança e tranquilidade.

A relação entre as famílias e as instituições caracteriza-se pela criação de confiança que pressupõem várias conversas e trocas de informações entre elas. De facto, participar na escola não deve ser apenas “receber/transmitir informações”. Muitas vezes, é uma mais-valia quando os pais fazem sugestões e tomam decisões em conjunto com a restante equipa (Paccaud et al., 2021).

As relações entre a escola e família devem ser uma preocupação de todos os profissionais, e para que esta relação não fique no vazio devemos procurar estratégias que deem lugar ao significado e à participação, contando assim com a colaboração das famílias.

É essencial não prescindir do fator cooperação uma vez que a participação dos pais é um dever subjacente ao cuidado que pretendem prestar aos filhos (Odongo, 2018). Cabe aos educadores reforçar os objetivos, mantê-los claros de forma a não suscitar qualquer desconfiança por parte dos pais, diminuindo a ausência que estes podem insistir em perpetuar. Como referem Axford et al. (2019) é importante manter-se e fomentar-se uma negociação construtiva em que os pais e demais intervenientes educativos são impulsionadores na educação da criança, e construam uma linha orientadora comum otimizando as competências de ambos no sentido de assegurarem o bem-estar da criança e seu desenvolvimento profícuo.

Com o envolvimento dos pais nas instituições educativas são vários os benefícios para as crianças, para os próprios pais e também para os restantes adultos envolvidos no desenvolvimento da criança. Como afirma Davis (1989, p. 37) “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios”. O que se entende aqui é que é importante que as instituições e os pais trabalhem em colaboração dentro e fora das instituições.

É importante envolver as famílias nas diferentes atividades/acontecimentos existentes nos contextos educativos. Abranger as famílias em todos os acontecimentos acaba também por ser uma forma de desenvolver a criança e promover uma relação entre instituição e família. Esta relação não se deve cingir à partilha de informações com os pais acerca das crianças no momento da chegada e da partida à instituição.

1.1.2. O CONCEITO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SUA CONSTRUÇÃO

A identidade profissional docente tem sofrido, ao longo dos tempos, fortes mutações que são, essencialmente, consequência das constantes transformações da sociedade.

A identidade profissional é algo que se concebe através de diferentes interações entre o sujeito e o meio social em que este se insere, congregando, por isso, o “entrelaçamento de dois

aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que nos questionamos sobre nós mesmo e como os outros nos percebem, esbarramos necessariamente em nossa identidade” (Silva, 2009, p. 47). É, portanto, possível afirmar que existem duas dimensões correlacionadas com a identidade profissional, sendo elas o eu profissional e o ideal profissional. Sendo que, o eu profissional diz respeito à imagem que o indivíduo tem de si mesmo enquanto profissional, que o próprio construiu autonomamente ou com base na imagem que os outros têm de si, e o ideal profissional, aquilo que o indivíduo ambiciona e idealiza ser e fazer enquanto profissional. Como Esteves (1995) defende, a identidade profissional pode ainda incorporar outro aspecto: o real profissional, ou seja, aquilo que efetivamente este consegue ser e fazer no seu cotidiano. O ideal e o real profissional são dois aspectos que podem não estar alinhados, por exemplo, devido a fatores externos como o ambiente do contexto profissional.

Todas as mudanças sociais e educacionais que têm vindo a ser vividas pela classe docente, assim como a sua (des)valorização na sociedade são exemplo de fatores que têm acentuado, celeremente, a diferença entre as dimensões do ideal e do real da identidade profissional (Casanova-Fernández et al., 2022; Lopes, 2019).

A carreira da docência não é diferente, sendo uma profissão cuja identidade profissional, tal como nos indica Estrela (2014), integra duas dimensões: a coletiva e a individual. Sendo que a parte individual agrega a forma como cada docente encara e se prepara para o exercício da profissão, e a prática agrega a partilha da “cultura do grupo” (Estrela, 2014, p.11) profissional.

Esta identidade apoia-se ainda nas “representações práticas e saberes profissionais, que depende do contexto de exercício profissional do individuo” (Sales & Chamon, 2011, p.187). Neste âmbito, o processo de construção (constante) da identidade profissional docente tem início ainda no período de formação inicial, usando como referentes os saberes teóricos e práticos que são transmitidos durante a mesma, assim como as representações que o indivíduo possui acerca da profissão e a forma como esta é representada ao nível social. Nesta perspetiva, os professores partilham um referencial teórico que é adquirido na formação inicial, Lopes (2008) diz-nos que, “a identidade possui um núcleo que nos une a todo e ao qual nos mantemos fiéis, apesar da mudança da sua significação ao longo do processo sócio/histórico” (p.53). O docente é o principal construtor desta identidade que, segundo Caldeira e Rego (2004), se constrói não só tendo por base crenças pessoais acerca do papel do docente no processo educativo, mas também valores e objetivos que o mesmo estabelece para facilmente definir e orientar a sua atuação nos contextos educativos.

Tal como nos indica Pereira (2013), a construção da identidade docente é resultado de um processo negociativo de distintos aspectos, que se caracteriza “como uma atividade socialmente relevante e por um saber-fazer-bem, que estão relacionados com a prática durante a formação inicial” (p. 7).

Como mencionado anteriormente, é impossível dissociar o eu profissional e o ideal profissional, que são as diferentes dimensões da identidade profissional, sobretudo na docência, uma profissão “fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenho” (Nóvoa, 1995, p.19), já que é uma profissão que requer lógica entre o discurso e a ação.

Nóvoa (1997), considera que esta implica adesão a princípios e valores, ação, onde se incluem as escolhas tomadas e o modo como age o docente e autoconsciência, espelhada na importância do processo reflexivo. Nesta perspectiva, Nóvoa (1997) diz-nos que:

como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação radical que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. (Nóvoa, 1997, p. 33)

Posto isto, a escolha da profissão, a prática na sala de aula e a reflexão sobre, durante e pós a ação, são fatores que possuem implicações na construção da identidade profissional docente, inobstante à área de conhecimento ou nível de ensino que cada um leciona. Para o autor a construção da e a identidade docente é:

um lugar de lutar e de conflitos, (...) um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1997, p.34).

Nesta perspectiva, percebemos que a construção da identidade profissional, é um processo complexo e mutável, que se encontra em constante evolução durante o exercício da profissão, que sofre intervenção de diversos fatores externos e internos como o ambiente vivido no contexto profissional, a experiência, as dinâmicas do mesmo e as relações nele estabelecida, assim como pela postura reflexiva do docente e pela constante mudança da imagem, não só que o indivíduo tem de si enquanto docente, como também daquela que os outros lhe transmitem.

Decorrente deste contexto, é fundamental compreender a importância de uma prática reflexiva, como será explorado em detalhe no subcapítulo seguinte. Através da reflexão, os educadores podem aprimorar as suas abordagens pedagógicas, adaptando-as às especificidades de diferentes níveis de ensino. Depois, ainda se analisam as especificidades do primeiro ciclo do ensino básico, destacando os desafios e necessidades dessa faixa etária e examinam-se as particularidades da educação pré-escolar, reconhecendo a importância de uma abordagem diferenciada para crianças em idade pré-escolar. Essa compreensão profunda das nuances de cada fase do processo educacional é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e centradas no aluno.

1.2. ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como descrito na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o 1º CEB, caracteriza-se por ser a primeira etapa do percurso formativo da criança. Insere-se no ciclo de estudos do ensino básico de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Decreto-Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 6º) e tem a duração de quatro anos, sendo frequentado por crianças a partir dos 6 anos de idade. No entanto, esta última condição foi alterada com a promulgação do Despacho Normativo (DN) nº6 / 2018, onde foi dada oportunidade de, se assim for solicitado pelos Encarregados de Educação, antecipar a matrícula de crianças que “completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro” (DN, nº6 / 2018, artigo 4º).

O 1º CEB contempla os primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória e universal, que se caracteriza por ter um ensino globalizante, onde é praticada a monodocência, contrariamente aos restantes níveis de ensino, já que cada turma é da “responsabilidade um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (DL nº46/86, de 14 de outubro, artigo 8º), como a Educação Física, o Inglês, a Educação Musical e outras. Nesta etapa é assegurada a formação comum de todas as crianças, viabilizando a aquisição de conhecimentos de base, desenvolvendo, simultaneamente, os interesses e motivações individuais da criança, tornando-a cidadã ativa e pronta para a vida em sociedade (DL nº46/86, de 14 de outubro, artigo 8º).

Com base na última característica apontada, é fundamental estabelecer uma relação que transmita aos alunos um clima de confiança e segurança entre todos os intervenientes do processo educativo, um ambiente em que estes se sintam motivados, dando espaço para a descoberta de novas aprendizagens e conseqüentemente o desenvolvimento de competências, atitudes e saberes estabelecidos pelos documentos reguladores desse ciclo de ensino. Nesse sentido, o docente deve garantir que conhece o grupo pelo qual é responsável, para com base nesse conhecimento, ajustar as suas práticas às especificidades do grupo, contribuindo para o desenvolvimento integral e holístico de cada elemento. Esta flexibilidade confere ao docente titular uma melhor gestão do tempo letivo e melhor articulação curricular.

Este documento estabelece ainda que, neste nível educativo, devem estar em foco “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL nº46/86, de 14 de outubro, artigo 8º). Para além disso, o ensino, independentemente do nível, deve também promover o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, sendo então necessária a completa harmonia entre a aquisição de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, estimulando o desenvolvimento de “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos,

integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2928).

O docente deve adotar uma postura de orientação e facilitação do processo educativo de cada criança, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do seu conhecimento. Para tal é essencial proporcionar momentos de aprendizagens significativas, quer pela aprendizagem através da descoberta, quer através de momentos que estimulam a autonomia, a curiosidade e a imaginação (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesta linha de pensamento, considera-se que a metodologia de trabalho por projeto é a melhor opção a utilizar em sala de aula.

Depois, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2017), são, atualmente, os principais documentos orientadores da ação do docente e que, em articulação, permitem a construção do conhecimento e de valores fundamentais para a vida de cada criança enquanto futuro cidadão ativo na sociedade.

O PASEO, homologado no DN nº 6478 / 2017 (p.15848), afirma-se como um guia comum a todos os atores e decisores educativos independentemente do nível de ensino, “designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Oliveira-Martins et. al., 2017, p. 2). Este preconiza uma educação humanista e encontra-se organizado em quatro partes: princípios, visão, valores e áreas de competências que se esperam ser atingidas por cada aluno, defendendo uma educação progressista onde o aluno constrói o seu conhecimento com base nas suas experiências individuais. Este documento sustenta ainda que deve ser estabelecida uma ponte entre conhecimentos práticos, disciplinares e interdisciplinares, como também entre o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

É tendo em conta as áreas de competências espelhadas no PASEO, que surgem as AE, homologadas no DN nº 6944-A, firmadas numa escola de “autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes” (p.19734-[2]), correspondendo “a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, (...) de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.19734-[2]).

Ancorando-se nos documentos anteriormente mencionados, é imprescindível que o docente titular explore de forma articulada e contextualizada, as diferentes componentes que integram o currículo, tendo sempre em atenção a necessidade de distribuir a carga horária pelas mesmas. Para tal, a matriz curricular, expressa no DL nº 176 / 2014, indica as diferentes componentes do currículo, assim como a carga horária semanal a atribuir a cada uma delas. A matriz integra, em todos os anos de escolaridades, o Português e a Matemática, às quais são destinadas a maior carga horária semanal (mínimo de 7 horas); o Estudo do Meio; a Educação

Artística e Físico-motoras (mínimo de 3 horas); o Apoio ao Estudo (mínimo de 1,5 horas); a Oferta Complementar (1 hora); as Atividades de Enriquecimento Curricular (entre 5 e 7,5 horas) e a Educação Moral e Religiosa (1 hora). Nos 3º e 4º anos de escolaridade junta-se a esta matriz a componente de Inglês (mínimo de 2 horas).

A organização e gestão de 25% dos tempos semanais, dedicados a cada componente, estabelecidos na matriz curricular do 1ºCEB, é da responsabilidade da instituição de ensino, a quem é conferida autonomia e flexibilidade curricular, o que favorece “o enriquecimento do currículo com conhecimentos, capacidade e atitudes, que contribuam a alcançar as competências” (DL nº 55 / 2018, de 6 de julho, p.2930) estabelecidas pelo PASEO.

Tal como consta no DL nº 55 / 2018, a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e visa a melhoria deste processo, melhorando consecutivamente a qualidade das aprendizagens. A avaliação pauta por ser um elemento “regulador do ensino e da aprendizagem” que visa orientar o “percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (DL nº 55 / 2018, de 6 de julho, p.2936). Neste processo intervêm diversos elementos com competências para tal, nomeadamente, professores, formadores, tutores e membros de júris, sendo que, no 1º CEB, o professor titular, tem particular responsabilidade no processo (DL nº 55 / 2018, de 6 de julho, p.2937).

Durante a PES, não foi possível assistir à aplicação de avaliações externas das aprendizagens, nomeadamente provas de aferição e provas finais de ciclo (DL nº 17 / 2016, de 4 de abril, artigo nº 24, p. 1125), dado que o ano de escolaridade da turma onde a PES decorreu não contempla este tipo de avaliação.

Relativamente à avaliação interna, a mesma integra a avaliação diagnóstica, que visa não só facilitar a integração e orientação do aluno no seu percurso escolar, como também auxiliar o docente na tomada de decisão relativamente à adoção de estratégias de aprendizagem e de combate às dificuldades dos alunos; a avaliação formativa, que pauta por ser contínua e sistemática, permitindo a obtenção de informações acerca do desenvolvimento do ensino e das aprendizagens adquiridas até então e o consequente ajuste do processo e estratégias consoante a informação recolhida e por fim, a avaliação sumativa é realizada no final de cada período letivo, sendo que no 1ºCEB, a mesma traduz-se na atribuição de uma classificação e de uma apreciação descritiva referente a cada área curricular(DL nº 17 / 2016, de 4 de abril).

Dos tipos de avaliação existentes no 1ºCEB, durante a PES, apenas foi possível observar a aplicação da avaliação sumativa no final do 1º período escolar, que inclusive foi a primeira realizada pela turma, já que se tratava de uma turma do 1º ano de escolaridade. Com a realização da mesma, a professora cooperante conseguiu detetar as principais dificuldades dos alunos nos conteúdos lecionados durante o período que terminava.

No que concerne às TIC, estas desempenham um papel crucial no ambiente educacional moderno, incluindo o 1º CEB (Wu, 2021). Um dos campos mais promissores dessa integração é a Robótica Educativa. A Robótica Educativa combina princípios de programação, design e engenharia para envolver os alunos de forma ativa e criativa no processo de aprendizagem (Kerimbayev et al., 2023). É importante destacar que a utilização das TIC, por meio da Robótica Educativa, oferece diversas vantagens no contexto do 1º CEB.

O recurso à mesma torna a aprendizagem mais envolvente e interativa, permitindo que os alunos criem, programem e interajam com robôs. Isso aumenta o interesse e a motivação das crianças na construção do seu conhecimento. Através da mesma, os alunos desenvolvem habilidades como a resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho em equipa e criatividade, que são habilidades essenciais não apenas na escola, mas também na vida quotidiana (Gubenko et al., 2021). Esta oferece uma abordagem prática para o ensino, permitindo que os alunos mobilizem os conhecimentos construídos em sala de aula em situações do mundo real, facilitando a compreensão da sua realidade envolvente. A integração da Robótica Educativa no processo de ensino e aprendizagem do 1º CEB prepara os alunos para futuros desafios e oportunidades no mercado de trabalho (Jung & Won, 2018). A aplicação do processo de avaliação pode e deve ser alinhada com esses métodos inovadores para medir de forma adequada o progresso dos alunos nesse ambiente educacional moderno.

Importa referir que todos estes aspetos apresentados como característicos do 1º CEB, assim como os que se seguem, apresentados como característicos da EPE, foram tidos em conta durante a PES.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE), é a primeira etapa da Educação Básica, que pauta por ser uma etapa de carácter opcional, onde as famílias assumem especial importância, dado que parte das mesmas a decisão de cada criança frequentar, ou não, este nível educativo. A EPE é considerada um complemento da ação educativa familiar, tal como disposto no artigo 2º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (DL nº 5/97, de 10 de fevereiro, p.670). No mesmo DL, no artigo 3º, é também esclarecido que a EPE se destina a crianças com idades compreendidas entre “os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p.671).

Apesar de ser opcional, frequentar a EPE é sem dúvida essencial, já que permite às crianças que a frequentam desabrocharem naturalmente (Formosinho et al., 1996). Durante a frequência da EPE, a criança passa por experiências educativas compatíveis com o seu nível de desenvolvimento, facilitando a transição para o nível educativo seguinte: o 1º CEB. Nesta valência são desenvolvidas competências e destrezas, adquiridas normas e valores e fomentadas atitudes basilares para o desenvolvimento da criança e a sua conseqüente integração social e sucesso

escolar (Formosinho et al., 1996). Esta é uma valência que, apesar de opcional, é igualmente importante e indispensável como as de carácter obrigatório, já que proporciona às crianças inúmeras aprendizagens, valores e atitudes fundamentais. Uma valência em que se valorizam e priorizam de igual forma todas as especificidades anteriores, com vista a alcançar a aquisição de competências sociais, cognitivas, emocionais e corporais por parte da criança.

O DL nº 5/97, de 10 de fevereiro, vê ainda no artigo 10º (p.671)., estabelecidos os princípios gerais pedagógicos da EPE, onde se inserem os seus objetivos, que passam por promover o desenvolvimento social e pessoal da criança; fomentar a inserção da criança em diversos grupos sociais; promover a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento holístico da criança, sem esquecer as suas características individuais; impulsionar a capacidade de expressão e comunicação da criança; estimular a criatividade e o pensamento crítico; proporcionar um ambiente educativo que transmitam segurança à criança; despistar possíveis deficiências, inaptações e precocidades promovendo a orientação e encaminhamento da criança; promover a participação das famílias no processo educativo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), surgem aquando da integração progressiva da EPE no sistema nacional de educação e conseqüente necessidade de definição de orientações curriculares para a EPE. Este é um documento que baseia os seus objetivos pedagógicos no DL nº 5 / 97, de 10 de fevereiro, que visa orientar a prática do educador apoiando-o na sua tomada de decisões sobre a construção e gestão do currículo de forma adaptada ao contexto educativo e social onde está inserido e às características do grupo e de cada criança. Nesta linha de pensamento, este documento engloba os princípios e pressupostos basilares para a construção do currículo, fazendo do educador de infância em cooperação com a sua equipa educativa, os principais encarregados pela construção e gestão curricular no Jardim de Infância (JI), colaborativamente com as crianças, já que as mesmas são o centro do processo educativo, e com as família e comunidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Seguindo esta linha de pensamento, é importante ressaltar que o currículo é “concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Esta circular vem ainda confirmar que, para tal, torna-se imprescindível que o educador oriente e sustente a sua intencionalidade educativa alicerçando-se nas OCEPE, nas Leis-Quadro da EPE, na organização do ambiente educativo da sala de atividades e na adoção de um, ou vários, modelos curriculares.

Em Portugal, a EPE é frequentemente oferecida em estabelecimentos públicos e privados, bem como em instituições de ensino ligadas a organizações sem fins lucrativos. Os principais

objetivos desta etapa da educação são promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Um aspeto importante é a abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula pré-escolares em Portugal. Esta abordagem valoriza o brincar como uma ferramenta crucial para a aprendizagem. As atividades lúdicas são estruturadas de forma a estimular a criatividade, a resolução de problemas e a expressão pessoal das crianças. Além disso, a interação com os pares é incentivada, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades sociais importantes desde cedo.

O currículo da EPE em Portugal é aberto e flexível, permitindo que os educadores adaptem os conteúdos às necessidades específicas das crianças nas suas turmas. Este currículo inclui áreas de desenvolvimento como linguagem e comunicação, expressão e educação física, matemática, expressão plástica, música e movimento. Um aspeto importante da EPE-Escolar em Portugal é a inclusão de crianças com necessidades especiais. Existem medidas de apoio específicas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas capacidades ou limitações. Os educadores de infância desempenham um papel vital nesta fase da educação, orientando e apoiando o desenvolvimento das crianças. Para se tornar um educador de infância em Portugal, é necessário frequentar cursos de formação específicos e obter uma licenciatura na área (Lopes da Silva et al., 2016).

O trabalho colaborativo entre o educador e toda a equipa educativa, permite a criança seja por estes cuidada e educada, num ambiente em que o educador permanece constantemente atento às necessidades e interesses de cada uma, assumindo a responsabilidade da profissão, moldando os cuidados necessários às necessidades percecionadas (Lopes da Silva et al., 2016). Consequentemente é crucial que o educador recolha informação que fundamente a prática: para tal deve observar, escutar, interpretar, organizar, refletir e avaliar a informação recolhida de cada criança e do grupo, de modo a ser capaz de dar resposta às suas curiosidades, necessidades e interesses (Lopes da Silva et al., 2016; Parente, 2012).

Para além destes documentos, existem outros que apoiam o desenvolvimento do currículo e o seu constante encaixe no ambiente educativo, como é o caso do Projeto Educativo do Agrupamento (PE), do Projeto Curricular de Escola e do Projeto Curricular de Grupo, que definem as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo, tendo em consideração as características dos contextos.

No decorrer da PES, procurou-se recolher sistematicamente informações sobre o grupo, através da observação, e sobretudo sobre cada criança, de forma a desenvolver planificações adequadas às características e informação recolhidas acerca dos mesmos, tendo em conta cada um dos documentos orientadores. Planificações, de caráter flexível, que permitiram a integração de sugestões das crianças e de imprevistos.

Tal como mencionado, as informações acerca do grupo, foram recolhidas sobretudo através da observação e da escuta ativa. A observação é algo importante na prática docente já que

o educador é caracterizado por ter um olhar sensível perante tudo o que está relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (Marta, 2015, p.280). Nesta linha de pensamento, o mesmo deve proceder a uma observação cuidada, continua e sistemática, que visem a constatar a evolução da qualidade do ensino e da aprendizagem. A observação quer dos momentos orientados, quer dos momentos livres e espontâneos, é uma das formas mais proveitosas para conhecer e identificar os interesses e necessidades das crianças, permitindo que o educador adapte a sua ação, desenvolvendo atividades e projetos adequados não só ao grupo, como também a cada criança.

Os modelos pedagógicos, são igualmente uma ferramenta poderosíssima para orientar e justificar a ação do educador. Os modelos curriculares são compatíveis com as orientações curriculares (Oliveira-Formosinho, 1996) e, por isso, cabe ao educador posicionar-se e selecionar os modelos pedagógicos que pretende adotar já que “refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada (Formosinho, 1996, p.16). O modelo adotado deve ser adaptado ao grupo e permitir responder aos interesses, necessidades e capacidades deste, de forma não subsistir “contradição entre as orientações curriculares (Formosinho, 1996, p. 21). Todos os modelos colocam a criança no centro do processo educativo, e o educador como um elemento facilitador do principal objetivo de todos eles: o desenvolvimento holístico da criança.

A prática educativa exige uma constante avaliação das ações desenvolvidas, de forma a orientar a prática pedagógica, pois tal como referem as OCEPE, não é realizada a avaliação “da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), mas sim “para a aprendizagem” (p.16). A avaliação é vista, no contexto educativo, como um caminho para a progressão da aprendizagem, sendo um dos instrumentos da organização do trabalho pedagógico. Esta assume um papel de “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da (...) própria formação” do educador (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea f). O educador deve ser capaz de avaliar e registar a evolução das capacidades e aprendizagens das crianças, para que possa ponderar acerca dos progressos e necessidades de intervenção, visando a criação de estratégias alternativas e que se adaptem aos aspetos que o educador considera necessário colmatar.

Por fim, comum às duas valências (1.º CEB e EPE), a articulação curricular permite maior interligação dos saberes das várias áreas do conhecimento, algo que, idealmente, deve continuar a existir durante todo o processo educativo. A integração curricular tem três conceitos inerentes a si: a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade (figura 1).

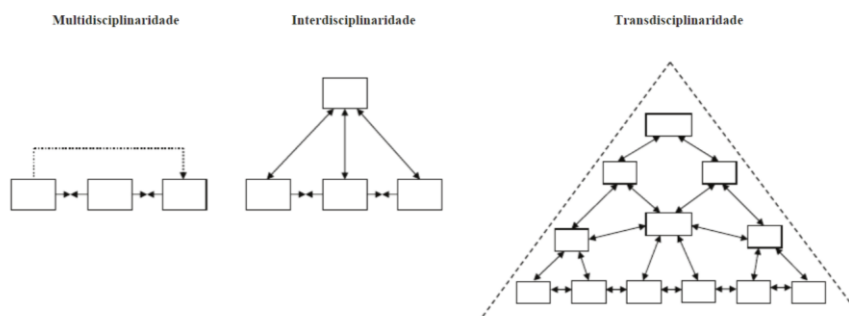


Figura 1 - Relações entre disciplinas (Leite, 2012, p.89)

A transdisciplinaridade, é o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.89). Todas as ações pedagógicas decorrem com vista a permitirem o desenvolvimento contextualizado e articulado dos saberes e competências das variadas áreas que fazem parte do currículo. A interdisciplinaridade, presume “um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.88), ou seja, existe uma valorização em integrar conteúdos de outras disciplinas que se relacionam. Tanto a trans como a interdisciplinaridade, procuram contribuir para “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177). Já na multidisciplinaridade, a área de conhecimento do mesmo nível hierárquico, mantém as suas barreiras, sendo as ligações estabelecidas entre as mesmas muito pontuais (Leite, 2012).

Tal como referido anterior, o trabalho por projeto, foi a metodologia utilizada em ambos os níveis de ensino em que a PES decorreu. Esta é uma metodologia que vem promover uma pedagogia oposta ao ensino tradicional, onde o aluno possui um papel mais ativo na sua aprendizagem e o papel do professor não passa apenas por transmitir conhecimentos. Este método de trabalho caracteriza-se por ser um método investigativo centrado na resolução de problemas e que vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos (Mateus, 2020). Neste sentido, Rangel e Gonçalves salientam que esta metodologia é muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. Permite dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades. No entanto, ela não deve ser uma metodologia única e exclusiva nas práticas docentes. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A caracterização e do contexto de estágio e a metodologia de investigação desempenham papéis fundamentais na compreensão e execução de um projeto. Durante a Prática Educativa Supervisionada recorreu-se ao uso da metodologia de Investigação-Ação que permitiu à mestranda estabelecer o caminho para a recolha, análise e interpretação dos dados. Estes aspetos formaram a base sólida para interpretação do meio envolvente, e conseqüentemente facilitar a definição de objetivos e dos métodos a serem utilizados, garantindo uma abordagem consistente e eficaz durante a prática pedagógica.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Prática Educativa Supervisionada (PES) foi desenvolvida num Agrupamento de Escolas localizado numa freguesia urbana pertencente ao município do Porto. A instituição pertence à rede pública de ensino e está implementada numa zona de vários bairros sociais em que uma parte bastante significativa da população é desfavorecida económica, social e culturalmente.

Este agrupamento faz parte, desde 2006, do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas. De acordo com a informação disponibilizada pela Direção-Geral da Educação (s.d.), este programa atua em territórios desfavorecidos económica e socialmente carentes, marcados pela indigência e exclusão social, locais mais propícios ao insucesso e abandono escolar. As principais preocupações deste programa passam pela prevenção e redução do abandono escolar, do absentismo e da indisciplina, pretendem promover o sucesso educativo de todos os alunos.

O Agrupamento encontra-se dividido em quatro unidade orgânicas: uma Escola Básica 2º e 3º CEB e três Escolas Básicas com Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

O Projeto Educativo (PE) do agrupamento “Caminhar para o sucesso”, encontra-se intimamente ligado com o Programa TEIP, procurando implementar e oferecer, a todos os alunos que frequentam as suas unidades, condições favoráveis ao progresso escolar. O Agrupamento de Escola tem a pretensão de se afirmar enquanto instituição promotora da inclusão e da equidade, em que os alunos ganham um sentido de pertença. Como grande missão, assume garantir que para além da interiorização dos conteúdos fundamentais, todos se apropriem de competências, atitudes e morais universais. Por esse motivo, a ação pedagógica do Agrupamento baseia-se em

valores como inclusão, a solidariedade, a cooperação, a responsabilização, a liberdade e o sentido de justiça.

Para tal, este defende uma política educativa assente na valorização da escola enquanto transmissora de aprendizagens ao nível dos domínios do saber ser, saber estar e saber fazer, promovendo assim uma educação para a cidadania formando cidadãos responsáveis e autónomos, detentores de valores fulcrais para a vida quer escolar, quer social (como são exemplo a tolerância e solidariedade). O Projeto preocupa-se igualmente em promover o envolvimento significativo dos encarregados de educação e famílias no processo de aprendizagem dos alunos, tratando-se de algo individualizado e que pretende assegurar que cada criança adquire os conhecimentos e desenvolve as capacidades e atitudes que são esperadas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para atingir todos os objetivos estratégicos a que se propõe, o PE define metas de operacionalização, estabelece parcerias com recursos da comunidade e tem ainda um plano de respostas educativas que visam apoiar o processo de ensino/aprendizagem.

As metas de operacionalização organizam-se em três eixos de ação e metas contratualizadas com a tutela: Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas (eixo I), Gestão Curricular (eixo II) e Parcerias e Comunidades (eixo III). Em cada um destes eixos foram dinamizados variados projetos, alguns exemplos disso são o Projeto “Educar! Animar para crescer”, o Projeto “We Make(y) It”, o Projeto “Mãos na Ciência” ou ainda o Projeto “Para ti se não faltares”.

A concretização de diversas parcerias com entidades (como o Centro de Saúde, a Polícia de Segurança Pública / Escola Segura, Associação “Ajudaris” e entre outras igualmente relevantes), permite diagnosticar e suprir precocemente lacunas, assegurando respostas rápidas e eficazes às necessidades e objeções do progresso escolar de cada um.

As respostas educativas de apoio ao processo de ensino/aprendizagem passam pela existência de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que garante não só a identificação das necessidades das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) como também a sua aplicação no meio educativo; de um departamento de Educação Especial do qual fazem parte os professores de educação especial que pertencem à EMAEI de forma permanente e variável que devem apoiar colaborativamente os diferentes docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na procura de meios de motivação, representação e expressão (tal como previsto no artigo 11º do Decreto-lei [DL] nº 54/2018). O Agrupamento conta ainda com Apoios Sócios Educativos assegurados pela autarquia local, pelos Serviços de Psicologia e Orientação salvaguardados pela psicóloga do Agrupamento, que observa e avalia os alunos para posterior acompanhamento quer em grande grupo, quer individualizado; apoio dos Serviços de Ação Social que pretendem combater a exclusão social e abandono escolar, promovendo a igual de oportunidades, como tal, são os responsáveis pela

comparticipação das despesas escolares, ou parte delas, de alunos pertencentes a agregados familiares com escassos recursos, sobretudo económicos.

No que diz respeito à Escola em que decorreu a PES, esta foi construída com base no Projeto P3, acrónimo do grupo de responsáveis do Projeto Normalizado de Escolas Primárias, que pretendia projetar escolas que colocassem a criança no centro do processo de ensino aprendizagem.

O edifício escolar é composto por dois pisos. No rés-do-chão situam-se a cozinha e respetiva despensa de apoio; o refeitório (com uma grande quantidade de mesas e cadeiras); o gabinete de Coordenação de Escola / sala de professores (com mobiliário, computadores e outros recursos para que os docentes possam trabalhar e almoçar confortavelmente; a sala do pessoal não docente; duas salas destinadas à educação Pré-Escolar e instalações sanitárias para estes alunos; uma sala preparada para receber crianças na Educação Pré-escola que neste momento não se encontra em uso; instalações sanitárias para alunos da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB; o polivalente no qual não só acontecem as aulas de Educação Física, mas também diversas atividades organizadas pela escola, para além de ser um espaço no qual não só os alunos passam os tempos de recreio nos dias de condições climatéricas adversas, como também qualquer professor pode dinamizar atividades com o seu grupo; a sala da Unidade de Apoio Especial (UAE) servidas por instalações sanitárias adaptadas; as instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente e a biblioteca; um espaço com diversos recursos disponíveis para toda a comunidade escolar com o espaço da leitura recreativa, da pesquisa, do audiovisual, da multimédia e da produção gráfica. Já no primeiro piso, encontramos quatro salas de aula preparadas para o 1º CEB, uma outra sala equipada com alguns recursos tecnológicos, neste momento usada apenas pelos professores de educação especial e instalações sanitárias para os alunos. O edifício possui elevador, no entanto, este não serve duas das salas preparadas para o 1º CEB, onde decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular e as aulas do 3º ano, dado que ficam deslocadas dos restantes componentes do primeiro piso, sendo o acesso a estas feito apenas por escadas.

Todas as passagens que permitem a ligação do exterior com o interior estão adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida pois para além dos degraus, têm também rampas de acesso e portas com dupla abertura.

Na parte exterior do edifício encontravam-se as zonas de recreio, um campo de jogos, algumas zonas ajardinadas e uma pequena horta. Uma parte da zona de recreio tem uma cobertura para os alunos permanecerem lá durante os dias mais chuvosos.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES em contexto de 1º CEB ocorreu numa turma de 1º ano, inicialmente composta por 20 alunos, mais tarde por apenas 19, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Destes 19, dez são do sexo feminino e nove do sexo masculino, dos quais cinco apresentam diagnósticos de perturbação na aprendizagem, logo apresentam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei nº54 / 2018): dois possuíam o espectro do autismo e três paralisia cerebral em diferentes graus. Destes cinco alunos, dois frequentavam a tempo inteiro a UAE, dois passam algum período em contexto de sala de aula acompanhados por profissionais especializados em Educação Especial e um encontravam-se a tempo inteiro em contexto de sala de aula sendo, por vezes, também acompanhado por profissionais especializados. O período em que os alunos da UAE vão ao contexto de sala de aula fazer a integração é variável, sendo a sua predisposição um dos fatores determinantes para o tempo que lá vão passar. Quando presentes em sala de aula, o professor de Educação Especial que acompanhava o aluno trazia consigo materiais previamente preparados com base na planificação da professora titular da turma e adaptados consoante as necessidades que constavam no Relatório Técnico Pedagógico de cada um deles. Quando este professor não estava presente, a professora titular trazia exemplares dos exercícios que a turma ia realizar e a estes cinco alunos pedia que pintassem, lessem e / ou legendassem as imagens, com auxílio.

Relativamente às intervenções da professora estagiária e do par pedagógico, houve sempre o cuidado de incluir em todas elas os alunos com NAS, no entanto, no que diz respeito ao material de trabalho, a professora titular ou de ensino especial faziam, no momento ou previamente, a adaptação que considerem necessárias, ao material usado para cada aula.

O horário da turma é organizado em três blocos de noventa minutos: das 8h45min às 10h15min, das 10h45min às 12h15min e das 13h30min às 15h00min; as Atividades de Enriquecimento Curricular têm lugar entre as 15h30min e as 17h30min. Com exceção de quatro ou cinco elementos, a turma chegava constantemente atrasada ao primeiro bloco da manhã, muitas vezes chegavam apenas por volta das 09h00min ou mais tarde, uma falha que era da responsabilidade dos encarregados de educação, e que se repercutia no desenvolvimento das aprendizagens.

Os elementos da turma, com exceção de dois ou três, estavam inseridos em agregados familiares bastantes desfavorecidos e problemáticos, relacionados com tráfico de droga, prisão, violência doméstica e entre outros. Estes agregados não demonstraram preocupação ou interesse

pelo progresso do educando nem em auxiliá-lo para o seu progresso escolar, durante o período de PES. A relação escola-família decorria com grandes perturbações, com alguns encarregados educação a assumirem uma postura intimidante com a professora cooperante, assim como a falta de comparência quando solicitados para reuniões com a mesma.

As crianças, sistematicamente, vinham com sono e com um sentimento de tristeza visível nos seus rostos por situações, bastantes graves, que presenciaram ou vivenciaram em casa, em que se procurava confortá-los ainda mais nestas situações, chegando inclusive a partilhar a maioria situações connosco e com a professora cooperante. Todos os dias existiam elementos que vinham para a escola sem terem feito a primeira refeição do dia e que pouco comiam em casa, por esse motivo, a hora do lanche acontecia sempre em sala de aula, para permitir à professora cooperante um maior controlo e evitar que ficassem sem comer nada a manhã ou tarde inteira, algo que acabava por prejudicar a sua atenção e capacidade para trabalhar. Para além disso, a professora cooperante fazia questão de os acompanhar ao refeitório para os incentivar a comer e a adquirir uma conduta correta no momento da refeição.

Apesar de se notar já alguma evolução, a turma apresentava bastantes dificuldades em permanecer concentrada, respeitar a sua vez para intervir e também em ficar parada no seu lugar durante longos períodos. Facilmente encontravam um elemento distrator, assim como iniciavam conversas ou brincadeiras com os restantes colegas. Tendo em conta as necessidades do grupo em melhorar a situação anteriormente descrita, a professora estagiária e o par pedagógico, juntamente com a professora cooperante, reorganizamos a disposição da sala de aula com o objetivo de amenizar cada vez mais este quadro de agitação característico da turma para favorecer a aquisição de aprendizagens. Desta forma, foram alterados alguns lugares e mesas, que passaram de estar dispostas em quatro filas com quatro mesas cada uma, para uma disposição em que três mesas ficam numa fila frontal; uma mesa no centro da sala de aula e as restantes organizadas em meia-lua. Ao mesmo tempo, existiu a preocupação de manter sempre o espaço da sala de aula amplo para que seja possível qualquer pessoa circular dentro da mesma, inclusive para que a própria docente possa chegar facilmente junto de cada aluno para prestar auxílio. Era uma sala com áreas generosas e com bastante luz natural graças às suas grandes janelas. As paredes eram preenchidas com elementos que regulavam a turma, como painel do tempo e dia da semana e o painel do ajudante do dia, e com trabalhos que iam realizando ao longo do tempo.

Era também uma turma que apresenta falta de autonomia na realização de tarefas, tentando muitas das vezes copiar pelo colega, ou não as realizavam de todo se a docente não estivesse de forma permanente ao seu lado, ou esperavam que seja feito no quadro para poderem copiar a respostas, o que por vezes, quando confrontados revelavam não saber o que estiveram a fazer. Tendo em conta esta característica a mestrande e o par pedagógico adotaram o reforço positivo como principal estratégia para colmatar esta dificuldade recorrendo ao reconhecimento sempre

que demonstravam evolução comportamental e ao incentivo para obterem as melhorias desejadas neste campo.

As mestrandas conseguiram ainda uma evolução significativa naquela que era outra das grandes dificuldades das crianças: o sentido de grupo / turma, uma vez que eram bastante individualistas e apresentavam, na sua maioria, dificuldades em trabalhar em pares ou pequenos grupos. A mesma foi colmatada através de práticas educativas que incluíam trabalho em pares, pequenos grupos e grupos. Exemplo disso foi a execução de atividade em que era pedido que trabalhassem em pares e apenas uma minoria foi capaz de concretizar a tarefa com sucesso e de colocar em prática o verdadeiro conceito de trabalho em equipa. Importa referir que, antes de iniciar a atividade, procurou-se clarificar o que era trabalhar em equipa e que princípios e fatores subjacentes a este. Outra situação, em que era visível a falta de união, ocorria quando algum elemento do grupo participava na aula e respondiam algo incorreto (por exemplo tem presente o ditongo “ão” e lê “au”) e alguns colegas prontamente troçavam, fazendo com que o elemento que respondeu de forma errada se sinta inferior e incapaz. Esta situação levava a que grande parte dos elementos se sintam inseguros em participar na aula e fiquem apáticos quando são solicitados para o fazer.

Relativamente à professora cooperante, por considerar o mais apropriado face ao grupo, opta por um método baseado sobretudo no ensino tradicional, sem recorrer ao uso de recursos digitais e analógicos, que no seu ponto de vista surtiu efeitos e foi a solução para as necessidades do grupo. Como tal, recorria bastante ao uso dos manuais e caderno de fichas, acompanhando sempre o seu uso com a projeção dos respetivos no quadro interativo, ao uso de fichas de outros manuais ou por si criadas, ao caderno diário, onde também são coladas as fichas, e a alguns materiais manipuláveis. Os alunos acabavam por ter uma rotina de trabalho pois já sabiam que depois da introdução de novos conteúdos, quase sempre iniciados através de um vídeo explicativo, era altura de passar para os exercícios de aplicação do manual, posteriormente, para o caderno diário ou de fichas e, por último, utilizavam algum material manipulável que a docente possa trazer. Também fazem parte da sua rotina o momento em que cantavam os bons dias; a regular higiene da área de trabalho; a marcação de trabalhos para casa à terça-feira e quinta-feira, trabalhos esses que, por vezes, protestavam uma posição contra a sua marcação.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES, realizada em contexto de Educação Pré-Escolar, ocorreu nas mesmas instalações que o contexto anteriormente descrito. O grupo era composto por 21 crianças, 12 do género feminino e nove do género masculino. É um grupo heterogéneo no que diz respeito à faixa etária das

crianças, que se situa entre os três e os cinco anos de idade. Este fator faz com que existam diferentes níveis e ritmos não só de aprendizagem, como também de desenvolvimento, acentuando assim a diversidade e enriquecendo “as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Este fator assume-se como enriquecedor no desenvolvimento do processo educativo, já que permite a promoção do trabalho em equipa e do espírito de entreatajuda, assim como constantes momentos de aprendizagem entre as crianças, dado que as mais velhas podem aprender com as mais novas e vice-versa. É também um aspeto que contribui para a estimulação do nível de desenvolvimento potencial (sobretudo entre crianças) que, segundo Vygotsky (1978), ocorre quando a criança é capaz de encontrar a resolução para determinado problema sob orientação de adulto ou em colaboração com pares mais capazes (“...the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”). De realçar que este aspeto exige uma prática educativa que assente na diferenciação pedagógica, ou seja “ensinar de tal modo que a aprendizagem, que é direito de todos, se concretize também num direito de cada um” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p.124), que se pense “em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática” (p. 124), permitindo adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças inter e intra individuais da criança. O grupo em questão comporta ainda duas crianças que apresentam um acentuado atraso no desenvolvimento psicomotor que resulta numa dependência constante do adulto para todas as suas atividades do quotidiano, nomeadamente a alimentação, higiene pessoal e mobilização. Cada uma tem um relatório técnico-pedagógico que fundamentam algumas medidas seletiva / de suporte à sua inclusão. Para além disso, e enquadrado no Artigo 9º do DL 54/2018 de 6 de julho, alínea c), ambas usufruíram em alguns momentos do apoio da docente de Educação Especial em contexto de sala de atividades. Este apoio consistiu no reforço das estratégias utilizadas no grupo ao nível das atividades, no estímulo e no reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e no desenvolvimento e treino de competências cognitivas.

Através da observação direta e a da realização de atividades orientadas, foi possível a identificação de necessidades e interesses do grupo. Como principais dificuldades apresentam-se o cumprimento de regras de boa convivência, a falta de criatividade, a necessidade de maior iniciativa e autonomia assim como de maior capacidade de atenção e concentração. Já no que concerne aos interesses, estes revelam especial interesse por atividades relacionadas com a expressão plástica, pelo jogo simbólico, pelo tempo de escolha livre, pela aprendizagem de canções, pela escuta de histórias e pela vivência de momentos no espaço exterior.

Os interesses e necessidades evidenciados pelo grupo, enquadram-se nas áreas de conteúdo que integram as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE). No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, área presente em todo o trabalho educativo, revelam

pouca autonomia no vestir/despir, conhecem e praticam cuidados de saúde e higiene; realizam, com ajuda, tarefas indispensáveis nas rotinas do Jardim de Infância; manifestam, respeitam e expressam emoções e sentimentos em relação aos outros assim como reconhecem e respeitam as diferenças do outro. Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, demonstram interesse e motivação por novas aprendizagens, distinguem unidades de tempo básicas e nomeiam diferentes momentos da rotina diária. Por fim, dentro da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, maior parte demonstra interesse e entusiasmo por experiências, alguns ainda não adquiriram a noção do esquema corporal, apresentam capacidade motoras que lhes permitem a manipulação de objetos pequenos de forma adequada, evidenciam muito interesse pelos jogos/atividades de motricidade ampla e demonstram controlo nas diferentes formas de deslocação; no domínio da Educação Artística, um pequeno grupo representa graficamente a figura humana com os principais elementos físicos (cabeça, tronco e membros), manifestam prazer lúdico na atividade plástica e elaboraram trabalhos em diferentes técnicas, alusivos aos temas abordados e aos conteúdos desenvolvidos, inventam e recriam com os outros papéis sociais, cantam canções, distinguem ruído de silêncio e fazem batimentos simples e utilizam a dança com progressivo sentido rítmico; no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, demonstram interesse em comunicar e interagem com os outros em vários contextos, narram acontecimentos, gostam de ouvir histórias e canções, prestam especial atenção e compreendem a narração de uma história; no domínio da Matemática, contam e classificam objetos e descrevem as posições relativas de objetos, quase todas nomeiam/identificam as quatro formas e são capazes de identificar e completar sequências simples e labirintos.

A educadora titular não fundamenta a estruturação das suas práticas pedagógicas em apenas uma única teoria metodológica, optando por recolher diferentes aspetos de diversas metodologias como o Modelo Curricular High Scope (MHS), o Movimento Escola Moderna (MEM), a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia (MRE).

A organização do grupo, do espaço e do tempo, estão interligadas e constituem um “suporte para o desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24), já que a forma como o grupo interage, os materiais que tem disponíveis e a organização e distribuição dos mesmos são fatores determinantes para que a criança possa “escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

A estrutura organizativa do grupo de crianças, em contexto de sala de atividades, permite que desenvolvam diversos tipos de interações importantes e significativas para o seu desenvolvimento harmonioso para tal existem momentos de atividade individual, momentos de atividade em pares/pequenos grupos e momentos de atividade em grande grupo.

No que diz respeito à organização do espaço educativo e dos materiais existentes, a sala na qual este grupo se insere, dispõe de um espaço amplo, possuindo uma forte luz natural, graças

a duas janelas com generosas dimensões, que permitem a visualização para o exterior. A organização do espaço deve ser assente nos interesses e necessidades da criança e, por esse motivo, o espaço foi dividido em áreas de interesse diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas, sendo que, em cada uma delas era permitido um número limite de crianças. Essas áreas são a da biblioteca (permitidas duas crianças), dos jogos de construção (permitidas três crianças), dos jogos de mesa (permitidas três crianças), de recorte e colagem (permitidas três crianças), da modelagem (permitidas três crianças), da pintura (permitidas duas crianças), da multimédia (permitidas três crianças com acompanhamento do adulto). As áreas com maior afluência são a da casinha, dos jogos de construção, da pintura e da modelagem. Todos os dias, no momento de exploração das áreas de interesse, as crianças são questionadas (de forma aleatória) sobre a área que querem explorar naquele dia, algumas mostram maior resistência em variar a sua escolha quanto à área de interesse que querem explorar. Por esse motivo, nem todos os dias as mesmas áreas estão abertas e disponíveis para exploração, o objetivo desta medida é fazer com que cada criança vá rodando pelas diferentes áreas de interesse, já que se a área predileta estiver encerrada a criança terá de optar por outra.

Relativamente à área da biblioteca, talvez das áreas menos valorizadas pelo grupo, esta é composta por três sofás de pequenas dimensões e por um móvel com várias estantes onde a criança pode encontrar diversos livros, alguns já explorados em grande grupo. No que concerne à área dos jogos de construção, os materiais a ela associados, como legos e blocos de encaixe de plástico e madeira, e encontram-se arrumados dentro de variadas caixas num armário utilizado para esse efeito. Já a brincadeira associada à mesma, ocorre no espaço livre e amplo sala de atividades, o mesmo onde é realizado o acolhimento e maior parte dos momentos em grande grupo. É uma área que promove o desenvolvimento de competências matemáticas como a orientação dos elementos em determinadas posições para que possam encaixar perfeitamente e o reconhecimento de formas geométricas e padrões. Para além disso, esta potência de igual foram o desenvolvimento da motricidade fina, da destreza e manipulação de objetos. A área dos jogos de mesa, é composta por diversos jogos didático-pedagógicos que se encontram arrumados em estantes na parte traseira do mesmo móvel utilizado na área da biblioteca. Esta é uma área em que a criança pode escolher o jogo que pretende explorar e manipular, exploração que ocorre na zona das mesas da sala de atividades. Normalmente, sempre que surge um novo jogo na área, este é explorado previamente em grande grupo para que na hora de manipular a criança saiba como o fazer. Nesta área o grupo pode desenvolver competências relacionadas sobretudo com ao nível da comunicação oral e da Matemática como a orientação espacial, reconhecimento e construção de padrões e o raciocínio matemático. Respetivamente à área da modelagem, a exploração também esta ocorre nas zonas das mesas e é composta por plasticina e diferentes ferramentas de recorte e molde indicados para o material utilizado na área. Por sua vez, a área da pintura beneficia não

só de um cavalete onde se encontram copos já com guache e pincéis, como também de outros instrumentos de pintura como lápis, marcadores e lápis de cera. Quando opta por esta área, a criança pode realizar as suas pinturas no cavalete com os guaches, ou na zona das mesas com recurso aos restantes instrumentos de pintura. Também a área do recorte e modelagem ocorrem na zona das mesas e é composta por tesouras, cola e revistas / jornais que podem recortar ou rasgar para fazerem criações com as colagens no papel dos elementos recolhidos.

De realçar que estas três áreas favorecem a área da expressão de comunicação, sobretudo o domínio das artes visuais, são áreas que lhes permitem desenvolver a destreza manual levando ao desenvolvimento das habilidades motoras finas, a inovação e a criatividade, através de uma exploração livre e criativa dos diferentes recursos disponibilizados.

Por fim, a área da multimédia é a que menos vezes está disponível para exploração, desta faz parte o computador. Nesta área a criança explora, com o auxílio do adulto, a ferramenta Paint, onde pode fazer as suas criações e desenvolver a sua criatividade.

Também é importante valorizar e realçar o papel do espaço exterior, um espaço em que o grupo demonstra bastante interesse. Este é igualmente um espaço educativo de relevância proporcional ao espaço da sala de atividades e, por isso, deve ser interpretado como “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Por esse motivo, este espaço esteve presente nas nossas planificações que permitem explorar com o grupo as oportunidades e potencialidades educativas do mesmo.

Se a dimensão espacial do contexto tem um papel importante para o educador, tal ocorre também com a dimensão temporal. Esta assume um papel flexível, embora os momentos se repitam com alguma frequência, dado que pode ser alterado consoante os interesses da criança. As sucessões de cada momento da rotina têm um determinado ritmo, sendo uma “rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27) pela educadora e também porque é do conhecimento do grupo, já que sabem o que irão fazer nos variados momentos e prever o que vai suceder, algo que lhes dá, tal como nos indica Lopes da Silva et al. (2016), alguma capacidade de sugerir modificações à mesma consoante os seus interesses.

A rotina inicia-se às 8h45min com o momento da chegada das crianças ao Jardim de Infância, sendo que, à medida que vão chegando, estas sentam-se numa roda enquanto esperam pelo resto do grupo. Neste momento aproveitam para falar com os seus colegas e mostrar os brinquedos que trouxeram, e também para interagir com as crianças da outra sala. Normalmente, por volta das 09h00min, quando grande parte do grupo já se encontra no Jardim, inicia-se o momento de acolhimento. Neste momento são cantados os bons dias, marcadas as presenças num

quadro para o efeito, identificado o estado de tempo, estimula-se a noção temporal identificando o dia da semana e a estação do ano. Também neste momento as crianças têm oportunidade de partilhar novidades com o grupo de forma espontânea. No momento do registo das presenças, é eleito o ajudante do dia. O registo é feito por cada criança presente na sala de atividades, sendo que, quando alguma falta, o ajudante fica encarregue de colocar a fotografia do colega no lugar dedicado às faltas. O grupo é sempre desafiado a identificar se é maior o grupo de crianças a faltar ou o grupo de crianças em sala de atividades e, após responderem, o ajudante conta o número de colegas presentes na sala de atividades e o número de colegas que está a faltar para verificar se acertaram. Em seguida é o momento dedicado a uma atividade orientada, organizada pela equipa educativa, de acordo com o tema a ser explorado.

Assim que concluem a atividade as crianças procedem à higienização corporal para passarem para o momento do lanche da manhã, que ocorre normalmente por volta das 10h10min, este varia diariamente entre leite achocolatado ou simples, fruta, ou bolachas, ou pão simples, com manteiga ou queijo. Depois disto o grupo é novamente encaminhado para realizar a sua higienização corporal para se seguir o momento de jogos espontâneo no exterior. Neste momento o grupo tem oportunidade de interagir com as crianças da outra sala do Jardim de Infância, para além disso a criança tanto brinca individualmente, como inserida em pequenos ou grandes grupos (normalmente compostos por elementos de ambas as salas). Quando as condições climatéricas são adversas, o jogo no exterior é substituído por um momento de exploração das áreas de interesse seguido de uma outra atividade orientada.

Por volta das 11h20min as crianças são novamente encaminhadas para procederem à sua higienização corporal e seguirem para a cantina para almoçarem. Poucos minutos depois do meio-dia, as crianças regressam ao espaço da sala de atividades. Segue-se um momento de meditação e yoga kundalini, com duração de cerca de uma hora, dinamizado por uma assistente técnica. Às 13h30min, a educadora volta à sala e dá-se início a um momento de realização de mais uma atividade orientada. Isto antecede o momento de escolha e exploração das áreas de interesse, que se inicia pelas 14h00min e onde o grupo permanece cerca de 40 minutos. Em seguida realizam novamente a higiene e realizam o lanche da tarde.

À sexta-feira o período da tarde que antecede o lanche da tarde é preenchido pela realização da avaliação semanal em que as crianças avaliam as atividades que decorreram durante a semana, dizendo quais as que mais e menos e onde são organizados, pela educadora e com a ajuda de cada uma das crianças, os portfólios. É ainda preenchido também por uma aula de Educação Física dinamizadas por um professor externo.

Relativamente às relações e interações que a criança desenvolve com os intervenientes do processo educativo estas assumem um papel essencial para o seu desenvolvimento, sendo que, o educador assume um papel facilitador na promoção das mesmas. A educadora procura interagir

com as crianças em todos os momentos da sua rotina, criando uma relação de maior proximidade e confiança com cada uma das crianças. As interações do grupo com as crianças da outra sala, algo que alguns elementos demonstram grande vontade e necessidade de fazer, ocorrem no momento da chegada, de exploração do espaço exterior, durante a hora de almoço e durante atividades que incluam as duas salas simultaneamente.

As relações entre os adultos devem sempre favorecer o trabalho colaborativo ao mesmo tempo que promovem o bem-estar e bom funcionamento do processo educativo. Algo que foi bastante visível em toda a equipa educativa que faz parte do Jardim de Infância, mas que observei sobretudo entre a educadora e assistente operacional. Estas possuem uma relação assente na comunicação, na confiança e no respeito.

No que diz respeito às famílias, grande parte não se envolve ativamente no processo educativo da criança. No entanto a relação com os pais, encarregados de educação e outros familiares das crianças baseia-se essencialmente num contato afável, diário e informal, nas horas de chegada e partida das crianças (pelas assistentes), e no horário de atendimento semanal disponibilizado pela educadora. Sempre que necessário as famílias são contactadas pela educadora para dar a conhecer aspetos relevantes do processo educativo da criança.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento de uma PES reflexiva e investigativa, que permitisse o desenvolvimento e evolução profissional, utilizou-se a metodologia de Investigação-Ação (I-A) participativa, que se caracteriza por ser um tipo de investigação na qual o investigador se envolve de forma ativa. Uma metodologia que, segundo Fonseca (2012), sustenta-se tanto da ação como da investigação, num processo cíclico que facilita a formação reflexiva e a posição investigativa perante as suas práticas, facilitando o processo de crescimento profissional. A I-A é vista, por isso, como uma “alavanca para as mudanças educativas, para a ressignificação dos processos de ensinar de aprender” (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta metodologia permitiu à professora estagiária identificar objetivos a desenvolver durante a prática educativa, assim como selecionar as estratégias e metodologias mais adequadas para atingir os resultados pretendidos. Para que a prática fosse contextualizada e reflexiva foi também necessária uma leitura e análise dos documentos orientadores de ambos os níveis de ensino (cf. Capítulo I). Segundo Kemmis (2007, citado por Menezes et al., 2017), esta metodologia desenvolve-se num “processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases”: planificação, ação, observação e reflexão.

No que concerne à fase de observação, importa referir que observar situações educativas é centrar a atenção em todos os que nelas estão envolvidos, analisando a interdependência dos seus comportamentos. Esta foi baseada em objetivos previamente definidos, como por exemplo, a observação do comportamento do grupo e das interações verbais e não verbais, que se

caracterizou por ser de cariz intencional, já que a professora estagiária sabia o que queria observar; sistemática, dado que existia a intenção de clarificar determinadas situações e identificar determinados fatores; participante, pois existiu uma ação ativa na vida do grupo alvo de estudo; e colaborativa pela colaboração existente com a professora cooperante no sentido de auxiliar o grupo. Observar e problematizar implica interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas, desenhar ações para que o problema deixe de ser, para que o problema se transforme em oportunidades educativas.

É extremamente importante a auto e hetero observação, partilhar o que sabemos, o que vemos ao outro, para crescer e evoluir em conjunto, no entanto, sempre sem perder a individualidade. É um aspeto crucial em todo o processo da ação pedagógica e, tal como nos indica Estrela (1994), a observação é “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada...” (p.29). A professora estagiária e o seu par pedagógico recorreram a este tipo de avaliação, procuraram trocar impressões sobre todos os aspetos, pois existem sempre perspetivas diferentes que se complementam, assim como pormenores que, por vezes, nos passam despercebidos.

Para recolha de informação recorreu-se também à elaboração de um diário de formação, complementado com registos fotográficos, onde foram descritos exhaustivamente todos os momentos que a díade esteve presente em contexto. A elaboração desse diário permitiu uma reflexão e ponderação que contribuíram de forma muito positiva para as práticas da díade, já que a informação que constou no mesmo contribuiu para uma maior e melhor perceção dos interesses, necessidades e dificuldades do grupo, permitindo executar planificações com propostas adequadas a estes aspetos.

A planificação, de carácter flexível, é construída tendo em conta os objetivos que pretendemos atingir e com base nas informações recolhidas acerca do grupo, essencialmente através da observação. Um momento em que já se tem “uma ideia prévia sobre uma melhoria ou mudança desejável” (Menezes et al., 2017, p. 24). Ao longo da PES, estas foram elaboradas semanalmente pela díade, em colaboração com as professoras e educadora cooperantes e ainda com a colaboração e orientação das professoras supervisoras. É de extrema importância referir que foi sempre tido em atenção o carácter dinâmico e flexível das planificações, dando espaço para as intervenções espontâneas das crianças, situações inesperadas e experiências de aprendizagem, como também que os possíveis reajustes nunca devem comprometer a aprendizagem dos alunos.

Relativamente à matriz de planificação da EPE, a sua elaboração tinha como suporte as informações, recolhidas durante a constante observação, acerca das crianças como os interesses, as necessidades e aprendizagens evidenciadas. Seguidamente eram definidos os objetivos e descrição das atividades a desenvolver, tendo em conta não só os parâmetros anteriormente

indicados, como também o enquadramento das decisões pedagógicas. Por fim eram descritos a organização do espaço, do grupo e dos materiais.

No que concerne ao 1ºCEB, as planificações baseavam-se numa questão-problema que pretendíamos ver respondida. Era feita uma contextualização que visava justificar a unidade aprendizagem, os seus principais objetivos, os conhecimentos prévios que pretendíamos que os alunos mobilizassem, as dificuldades que poderíamos sentir e a forma como as iríamos ultrapassar. Para além disso era ainda construído um mapa de articulação que estabelecia a articulação curricular entre as diferentes componentes do currículo, os objetivos de aprendizagem e as áreas de competências do PASEO. Foram ainda estabelecidos critérios de avaliação formativa, para poder constatar se existiu realmente construção de aprendizagens por parte dos alunos.

Depois da planificação é altura de passar à fase da ação, em que é aplicado o planeado. Esta fase “envolve mudanças de comportamento de todos os intervenientes” (Menezes et al., 2017, p.25). Tal como a fase anterior, também esta é sujeita a constantes adaptações e ajustes consoante os realizados no plano inicial da planificação.

Por fim, segue-se o momento de reflexão crítica, que visa auxiliar o docente na busca de soluções a possíveis obstáculos e necessidade de possíveis adequações e criação de estratégias para práticas futuras. Nesta fase as professoras estagiárias refletiram de forma constante acerca da prática, quer individualmente, quer de forma colaborativa em díade, quer através das narrativas colaborativas e em reuniões pós-ação com a professora e educadora cooperantes e docentes supervisoras. Reflexões que visavam uma revisão da ação e conseqüentemente a identificação dos aspetos a melhorar, proporcionado assim o prosseguimento do desenvolvimento da díade, quer a nível pessoal, que a nível profissional.

3. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS DURANTE PRÁTICA EM CONTEXTO

O presente capítulo apresenta e reflete acerca de algumas das ações desenvolvidas tanto no contexto do 1ºCEB, como no de EPE. Para tal, este capítulo fragmenta-se em dois subcapítulos: Práticas Desenvolvidas em Contexto do 1º CEB e Práticas Desenvolvidas em Contexto de EPE.

Durante a PES, foram pensadas, planificadas e dinamizadas atividades fundamentadas na sistemática observação e reflexão, quer individual, quer em díade, quer em colaboração com a docente e educadora cooperantes. O trabalho colaborativo entre a díade e a professora e educadora cooperantes, assim como com as supervisoras da instituição, foram extremamente importantes para o nosso desenvolvimento que a nível profissional, quer nível pessoal. A escola enquanto ambiente auspicioso à aquisição de aprendizagens e desenvolvimento e obtenção de competências essenciais para a vida em sociedade, deve garantir que as práticas pedagógicas promovem situações de aprendizagem significativas. Para tal, para além dos aspetos mencionados anteriormente, a planificação e dinamização das atividades teve em conta as características não só do contexto educativo, como dos grupos e também de cada uma das crianças que aos mesmo pertenciam (cf. capítulo II), nomeadamente as suas necessidades, interesses e dificuldades, enquadrando-se assim numa pedagogia socioconstrutivista que procura sempre favorecer a aprendizagem efetiva das crianças e que estas estão sempre no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, sendo parte ativa na construção das suas aprendizagens, onde quer o professor, quer o educador, assumem um papel de mediação e facilitação do processo.

A díade procurou sempre, ao longo deste percurso da PES, promover propostas didáticas motivadoras, contextualizadas e enriquecedoras para a criança, cooperando sempre com a sua evolução cognitiva, social e emocional.

3.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo serão apresentadas algumas das práticas desenvolvidas no decorrer da PES no 1ºCEB, procurando refletir sobre as mesmas. Todas as atividades desenvolvidas tiveram em conta as características específicas do grupo e de cada uma das crianças (cf. capítulo II), sendo organizadas em unidades de aprendizagem, no qual havia uma questão-problema que seria respondida pelos alunos através de um conjunto de atividades orientadas relacionadas com as várias áreas curriculares.

Na impossibilidade de se apresentar todas as unidades de aprendizagem e atividades planificadas neste documento serão focadas duas atividades, assim como o projeto desenvolvido

com a turma. As atividades selecionadas foram das mais impactantes e significativas para a criança e para o seu desenvolvimento holístico.

Nesse sentido, e tendo por base a I-A que sustentou toda a PES, as duas primeiras semanas destinaram-se à observação participante, em que foi desenvolvido trabalho colaborativo com a docente cooperante. O objetivo era, sobretudo, a obtenção de dados acerca da turma e do contexto escolar, que foram alvo de interpretação e posteriormente identificadas as dificuldades, os interesses e as necessidades do grupo. Sendo que devido às escassas respostas e sinais nesse sentido, os dados mais complexos de obter, foram os interesses das crianças, devido às características apresentadas no capítulo anterior (cf. capítulo II). Também por esse motivo, a escolha do tema do projeto de intervenção não foi algo imediato.

Após algum tempo começaram a surgir algumas questões como “Como é que crescem os alimentos que comemos?”, “Como é que as árvores e as flores nascem?”, “A horta não é a mesma coisa que o jardim?”. Estas surgiram devido ao facto de anteriormente, na Educação Pré-Escolar, as crianças terem cuidado da horta, e de se aperceberem que começava a ficar deteriorada. As questões foram colocadas por algumas crianças em particular, no entanto, as restantes ao ouvir as questões e as respostas dadas às mesmas, acabaram também elas por despertar crescentemente a curiosidade por este tema. Nesse sentido e após vários diálogos com a turma, tornou-se pertinente que o projeto enveredasse por um caminho relacionado com o tema do interesse das crianças, nascendo assim o projeto: “A horta: deles, com eles e para eles”. Posto isto, o projeto pretendeu consciencializar as crianças não só acerca da importância de preservar a horta, como também da necessidade de preservação do meio ambiente, e ainda da necessidade da inclusão de uma alimentação saudável no quotidiano, algo a que a maioria não tinha acesso nem consciência. Além disso, tinha ainda como propósito o conhecimento e compreensão do processo da sementeira e posterior crescimento dos alimentos e plantas e, portanto, um projeto que procurou fazer com que os alunos chegassem às respostas das questões que foram sendo colocadas pelos mesmos.

Uma das maiores curiosidades do grupo era realmente o saber “Como crescem as coisas que comemos” (aluno J.S) e, nesse sentido, foi considerado pelas mestrandas a criação de uma planificação que respondesse à questão-problema “Como chegaram até nós os alimentos?”. Desta faziam parte diversas atividades, no entanto, pretende-se dar destaque à atividade que foi mais significativa para a turma, aquela em que foram desafiados a semearem a sua própria semente.

Começou por ser apresentado um vídeo intitulado de “O Crescimento das Sementes!” (Figura 2), elaborado pelas mestrandas. Este explicava o que era uma semente e ao que é que estas davam origem, a sua estrutura, as formas como elas podem ser espalhadas pela terra, as condições necessárias para que o processo de crescimento decorra com sucesso e conseqüentemente culmine na germinação da semente.

Figura 2- Reprodução do vídeo "O Crescimento das Sementes!"



Depois de uma primeira visualização, foram feitas pausas estratégicas ao mesmo tempo que eram colocadas questões à turma, com o objetivo de perceber se o conteúdo do vídeo teria efetivamente sido compreendido. Quando questionadas por uma das professoras estagiárias sobre a forma como as sementes podiam ser espalhadas, surgiram respostas distintas que enumeraram corretamente os fatores que respondiam à questão: “pelo vento, ele sopra as sementes” (aluno R), “os pássaros levam as sementinhas no bico” (aluna S.S.), “a água arrasta as sementes para outros lados” (aluna V.S.) e os “bichos, eles também levam as sementes (aluno R.V). Neste momento os alunos foram alertados para o facto de que as formas de transporte por eles indicados, eram “formas naturais”, sendo questionados: “Existe algum processo, que podemos chamar processo mecanizado? Em que alguém tem a intenção de semear, de colocar lá a semente?”, ao que um dos alunos (J.S.) respondeu “a terra”. Nesse momento uma das mestrandas voltou a questionar turma: “de que a terra não pode fazer o trabalho completo sozinha, pois não? Será que ela consegue colocar a semente em si mesma?” ao que a aluna S.S. respondeu “não, é o ser humano que faz”. Neste diálogo, para além de terem sido esclarecidas as diferenças entre os processos naturais e mecanizados da sementeira, foram esclarecidos todos os fatores que podiam fazer parte de cada um dos processos, uma informação que embora estivesse presente no vídeo apresentado inicialmente, necessitou deste momento de esclarecimento mais específico e direcionado. Durante a visualização e posterior partilha de informação do vídeo, os alunos puderam ainda constatar “a importância do Sol para a existência de vida na Terra”, assim como o reconhecimento das “necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7).

Apesar do processo de crescimento das sementes dos mais variados tipos ter ficado esclarecido com a apresentação do vídeo e posterior discussão acerca do mesmo, as mestrandas, aquando da planificação, perceberam que a aprendizagem seria ainda mais significativa se cada criança pudesse ter a oportunidade de semear e cuidar da sua própria semente. Por conseguinte, foram apresentadas à turma sementes de ervilhas e de favas, que imediatamente ficou a saber que

cada um teria oportunidade de fazer a sua própria sementeira, que teriam de cuidar, diariamente. Esta informação causou um clima de grande satisfação e entusiasmo dentro da sala de aula, dado que era uma atividade do campo mais prático, permitindo alguma exploração sensorial, algo que não era tão habitual. Para além esta foi uma atividade que despertou uma curiosidade e interesse natural dado que o processo de germinação era algo que nunca tinham tido oportunidade de experienciar.

Para dar início à dinâmica, uma das mestrandas demonstrou o processo da sementeira (Figura 3), realizada com recurso a copos de plástico transparentes.

Figura 3- Demonstração do processo de semear uma semente.



Apesar do recurso a estes materiais, foi sempre feito o paralelismo com o processo de sementeira na terra, com o objetivo de fazer as crianças entenderem que poderiam reproduzi-lo diretamente na horta. Por exemplo, ao preparar o algodão a mestranda esclareceu que teriam “de igualmente preparar a terra antes, para poderem colocar as vossas sementes”.

Em seguida, cada aluno recebeu os materiais necessários para proceder à sementeira da semente que lhe tinha calhado, já que estas foram distribuídas de forma aleatória. Iniciaram o processo da sua sementeira, auxiliados pela professora estagiária responsável pela dinamização da atividade (Figura 4).

Figura 4 - Sementeira auxiliada pela educadora estagiária.



Foi importante, também de forma a prevenir alguma frustração, após a conclusão das sementeiras de cada aluno, explicar-lhes que cada semente é única tendo, por isso, as suas

próprias características, necessidades e forma de reagir ao processo de germinação e, como tal, existia a possibilidade de algumas sementes não germinarem.

Foi ainda solicitado pelas mestrandas que identificassem os fatores a que deveriam ter a máxima atenção ao cuidarem das suas sementes, pois são eles que condicionam, muitas vezes, o sucesso ou não do processo de germinação. O grupo prontamente os identificou: “o sol ajuda a crescer” (aluna S.S) ao que a mestranda comentou “muito bem, a luz solar é um dos fatores, então temos de garantir que as nossas sementes têm um ambiente rico em luz natural”, “temos de lhes dar água porque elas têm sede” (aluno S.F.), “elas têm de estar quentinhas para estarem confortáveis e crescerem” (aluno J.S). Esperava-se, assim, que adquirissem conhecimento para “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27), bem como reconhecessem “a importância do Sol para a existência de vida na Terra” e “Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento” (Direção Geral de Educação [DGE, 2018]).

Os alunos foram informados de que deveriam, diariamente, cuidar da sua semente, dando-lhes a oportunidade de colocarem, em prática, os conhecimentos adquiridos nesta unidade de aprendizagem, ligada às implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano e à importância do Sol para a existência de vida na Terra (DGE, 2018). Mais uma vez, o clima de satisfação e entusiasmo foi gerado na sala de aula, pois todos mostraram grande vontade de tomar conta das suas sementes. “Então, onde poderemos colocar as nossas sementeiras?”, questionou uma das professoras estagiárias, ao que os alunos foram respondendo: “tem de ser onde tenha muita luz” (aluna S.S.), “nas mesas lá trás” (aluno Y.J.). Neste momento a mestranda sugeriu a criação de um Cantinho da Germinação (Figura 5), uma sugestão que foi do agrado da turma, no qual deram a ideia de colocar elementos associados à natureza como painel de fundo deste cantinho. Dado que a sala não tinha nenhum cantinho dos aniversários, nem nenhum representativo de todos os elementos pertencente à turma, tornou-se então pertinente aproveitar a ideia do “Cantinho da Germinação” para criação desse mesmo painel de grupo, fomentando assim o espírito de grupo e o sentido de pertença. A par disto, trabalhou-se a literacia ambiental, científica, o raciocínio lógico e observação, dado que a atividade envolveu a observação cuidadosa das mudanças nas sementes e nas plantas ao longo do tempo, estimulando o pensamento lógico e a capacidade de fazer conexões entre eventos. As crianças puderam descrever as suas observações, colocar questões e partilhar as suas descobertas, desenvolvendo habilidades de comunicação oral. Esta foi uma atividade que pelas suas características experimentais, contribuiu para incentivar a curiosidade das crianças sobre o mundo natural e estimular o seu desejo de aprender mais sobre o ambiente ao seu redor (Oliveira-Martins et al., 2017).

Figura 5 - Criação do “O nosso Cantinho da Germinação.”



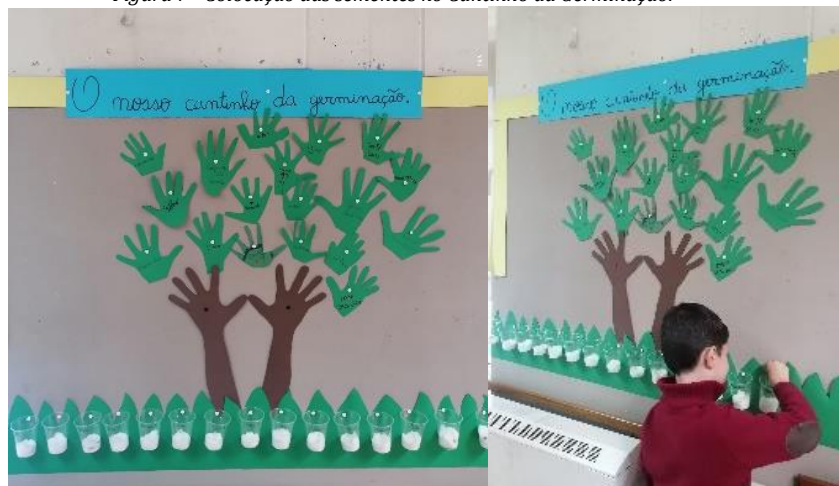
Para tal, os alunos contornaram as mãos em cartolina verde e em seguida procederam ao seu recorte, momento onde aproveitaram para desenvolver a motricidade fina, uma vez que era uma das suas grandes dificuldades (cf. Capítulo II), e nestes moldes foram ainda colocados os nomes e datas de nascimento de cada aluno, criando assim o painel de aniversários até aí inexistente (Figura 6). Foram também realizados dois moldes do braço de um adulto, que tinham como objetivo simbolizar o tronco, já que as mãos das crianças simbolizavam a folhagem da árvore. Cada criança colocou no painel o molde da sua mão.

Figura 6 - Início da construção da árvore do Cantinho da Germinação.



A árvore do grupo estaria então acessível a todos os que quisessem saber alguns dados sobre os diferentes elementos da turma, nomeadamente o nome a sua data de aniversário. Depois da sua construção, cada criança colocou o copo com a sua semente no Cantinho da Germinação (Figura 7), onde todos poderiam acompanhar diariamente o crescimento não só da sua, como também das outras sementes.

Figura 7 - Colocação das sementes no Cantinho da Germinação.



O resultado da criação e construção do “O Nosso Cantinho da Germinação”, tal como esperado, foi do agrado do grupo pois podiam ver-se representados naquele cantinho, enquanto seres individuais, mas também enquanto grupo e elementos pertencentes ao mesmo.

Diariamente cada criança tomava a iniciativa de em algum momento, à sua escolha, antes ou depois intervalo, verificar o crescimento da sua semente. Durante este processo de observação as crianças foram fazendo algumas comparações entre sementes, pois com o passar dos dias, perceberam que realmente nem todas as sementes seriam capazes de germinar: “Olha oh R, anda cá, ver esta semente está a ficar preta”, comentou o aluno J.S. Uma das mestrandas, ouvindo este comentário, aproveitou-o para explicar à turma que, por algum motivo a semente não estava a ser capaz de se germinar como as outras, sendo que esse motivo poderia estar associado aos fatores que contribuíam para a germinação das sementes, que tinham aprendido anteriormente. As sementes que estavam a passar com sucesso pelo processo de germinação, foram posteriormente transplantadas para a horta da escola (Figura 8).

Figura 8 - Transplantação das sementes para a horta.



Durante esta transplantação, sem dificuldade alguma os alunos colocaram em prática todo o processo de plantação, idêntico ao de sementeação, nomeadamente o processo de preparação da terra, de colocação da semente em germinação e a finalização do terreno. Depreende-se que houve um entendimento do Ciclo de Vida das Plantas, dado que contactaram com o processo de germinação até ao crescimento. A par disto, os alunos reconheceram a importância do solo e da luz solar (Direção Geral da Educação, 2018). A experiência contribuiu para despertar a curiosidade

das crianças sobre o mundo natural e estimulou o seu interesse em aprender mais sobre plantas e meio ambiente.

Após ser trabalhada a questão-problema “*Como chegam até nós os alimentos?*”, considerou-se pertinente responder à questão-problema no sentido inverso: “*Como podemos nós chegar até à horta?*”. Para tal, recorreu-se ao uso da Robótica Educativa, mais concretamente, do *Super Doc* (Figura 9) pelas várias potencialidades que apresenta (cf. Capítulo I). Desta forma, pretendeu-se desenvolver a linguagem de programação, através do desenvolvimento de conceitos matemáticos de orientação espacial (direita, esquerda e outros).

Figura 9 - Robot Super Doc



Para um maior sucesso desta atividade, decidimos alterar a disposição da sala de aula (Figura 10), de forma a ficarmos com o espaço livre, já que o *Super Doc* foi manuseado em cima dos tapetes construídos pelas professoras estagiárias para o efeito, colocados no chão.

Figura 10 - Alteração da disposição da sala de aula (disposição anterior e posterior, respetivamente).



Cada criança começou por receber um labirinto com as formas das diversas letras e números que tinham aprendido até então. Questionados acerca daquilo que recebiam, todos conseguiram identificar que se tratava de um labirinto. Em seguida, os alunos foram questionados pelas mestrandas acerca do que era possível fazer com os labirintos, e o J, rapidamente respondeu que era para traçar “um caminho”, ao que as mestrandas responderam “sim, o caminho, um percurso! E vamos traçá-lo desde o ponto de partida, até ao ponto de...?” e, prontamente, receberam a resposta de várias crianças, nomeadamente da Y que afirmou que o percurso tinha de ser traçado do ponto de partida “até ao ponto de chegada”. Os labirintos não era algo desconhecido para a maioria do grupo e, por esse motivo, com bastante satisfação todos conseguiram rapidamente concluir a tarefa com sucesso. Contudo, o grupo ainda desconhecia o

que eram itinerários, conteúdo programático de Estudo do Meio que iriam abordar pela primeira vez. Durante este momento, cada criança desenvolveu também a coordenação motora e a sua lateralidade.

Em seguida, a turma foi informada de que o “caminho”, tal como responderam algumas crianças, que acabavam de traçar, se apelidava de itinerário, sendo também esclarecida sobre o significado da palavra. Questionou-se novamente a turma: “Qual seria o ponto de partida e qual o ponto de chegada do vosso percurso diário até à escola?”, no qual todos souberam prontamente identificar os pontos em questão, o que demonstra que compreenderam o significado de itinerário. Foi igualmente possível perceber a compreensão do grupo acerca da existência de alguns obstáculos nos itinerários, dos quais temos a necessidade de nos desviarmos, pois quando questionados “Se me aparecem obstáculos no caminho, o que tenho de fazer?”, todos indicaram que “tens de te desviar”. Após a questão, os alunos, inclusive, indicaram exemplos de obstáculos que faziam com que tivessem de se desviar como “o caixote do lixo” (indicado pelo J), “os postes” (indicado pela Y.S) e “as pessoas paradas” (indicado pela L). O conteúdo até então abordado foi ainda mais aprofundado com a resolução de tarefas propostas no manual de Estudo do Meio, tendo realizado as mesmas com o auxílio das mestrandas e que evidenciam um ensino mais transmissivo.

Foi criado um clima de suspense e entusiasmo junto da turma e depois apresentado o robot *Super Doc*. Todos ficaram bastante surpresos e entusiasmados ao perceberem que teriam oportunidade de o manusear. Quando questionados se “Já conheciam o nosso amigo?”, grande parte dos alunos respondeu de forma afirmativa, alguns indicando que o teriam manuseado “quando andava na pré” (aluno RF), outros que já tinham visto “na televisão quando estavam a dar os bonecos para os meninos escolherem para o Natal” (aluna V.A.). Atentamente, ouviram e observaram a apresentação que o próprio robot fez sobre si, quando ligado. No entanto, a mesma foi completada pelas mestrandas, que explicaram as suas funcionalidades e a forma como o poderiam manusear, incluindo a funcionalidade de cada um dos seus botões, assim como os tapetes construídos para o efeito.

Após este momento, a turma foi, aleatoriamente, distribuída por dois grupos, sendo que cada um deles recebeu um robot, um tapete e ficou com uma das professoras estagiárias. Estas consideraram que, para a dinâmica ser ainda mais eficaz e proveitosa para as crianças, seria importante recorrer a esta divisão para que cada uma delas pudesse estar de forma mais completa e atenta a auxiliar as crianças. Para além disso, esta atividade permitiu desenvolver o trabalho colaborativo, já que as crianças procuravam ajudarem-se umas às outras para que todos concluíssem, com sucesso, a dinâmica, promovendo assim “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8-9), neste caso, com os restantes elementos do grupo onde ficaram inseridos.

Como já mencionado anteriormente, os tapetes foram colocados no chão da sala de aula, num espaço livre, criado especificamente para a dinâmica através da alteração da disposição da sala.

Inicialmente, de forma a apropriarem-se ainda melhor das funcionalidades do *Super Doc* e também para acalmar alguma confusão instalada pela euforia causada pela presença deste, foi dada oportunidade de cada criança manipular o robot e, para tal, as professoras estagiárias, pediram que cada criança concretizasse um itinerário que conduzisse o robot até a outro colega, escolhido por cada criança, sendo que, o único critério imposto era que o colega ainda não tivesse tido oportunidade de manusear o “Doc”, como carinhosamente alguns alunos o apelidaram. Este momento inicial foi essencial pois, apesar de terem sido alertados pelas mestrandas que teriam “toda oportunidade de experimentar”, alguns alunos mantiveram ainda o receio de não ter essa oportunidade. Um momento que acabou por se estender mais tempo do que o inicialmente previsto, prova da capacidade das mestrandas em respeitar e adaptar as propostas à flexibilidade de alterar daquilo que foi inicialmente planificado. Este prolongamento foi motivado pelo crescente entusiasmo e satisfação dos alunos no livre manuseamento do robot.

Um dos elementos de um dos grupos traçou um percurso demasiado longo até ao colega, ultrapassando as 25 instruções direcionais que o robot é capaz de receber de cada vez. Neste momento, a mestranda desse mesmo grupo, apercebeu-se que esse pormenor não teria sido explicado aos alunos e, celeremente, comunicou à outra mestranda, corrigindo imediatamente, junto da turma, a falha cometida.

O momento seguinte iniciou-se com a distribuição da primeira parte da ficha “Programar para os desafios ultrapassar” (Figura 11), seguida de explicação sobre a mesma, de forma a garantir que todos compreendiam a sua finalidade, que passava pela delimitação de dois percursos distintos: inicialmente entre a sala de aula e a horta da escola, e em seguida no sentido inverso, ou seja, entre a horta e a sala de aula.

Figura 11 – Guião “Programar para os desafios ultrapassar.”, preenchido por um dos alunos – Parte I”

Programar para os desafios ultrapassar – Parte I

Nome: _____ Data: ____/____/____

Representa o ponto de partida e o ponto de chegada entre a sala de aula e a horta e a horta e a sala de aula; indicando, através de setas, a programação do percurso pensado e realizado.

Percurso: Sala de aula -> Horta

●					

Programação:
↑ ↑ ↑ →
↑↑ → ↑↑

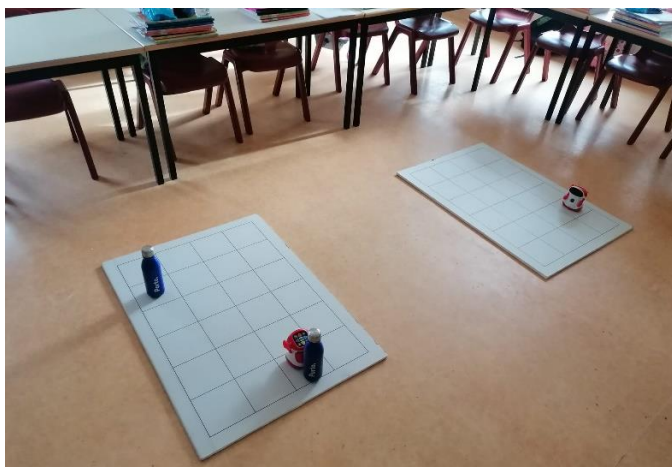
Percurso: Horta -> Sala de aula

●					

Programação:
↑ ↗ ← ↖
↑ → ↑ ←
↑ ↗

A concretização de cada percurso passava por três etapas. Inicialmente, procedeu-se à marcação dos pontos de partida e de chegada, que também foram indicados nos tapetes (Figura 12). Posteriormente, realizou-se o desenho representativo do percurso que pretendiam que o robô seguisse. Em seguida, adicionou-se a indicação, por meio de setas, das instruções direcionais que seriam utilizadas para programar o Super Doc e, assim, permitir que ele percorresse o trajeto desejado.

Figura 12 - Tapetes para uso do Super Doc



Acerca da ficha (Figura 11), elaborada pelas mestrandas, no fim da implementação da proposta, em reflexão acerca da prática desenvolvida, as mestrandas constaram que deveriam ter

incluído na ficha alguma orientação no espaço dedicado à programação, que indicasse a forma como deveriam escrever as setas, que representavam os comandos direcionais inseridos no robot. Esta reflexão surgiu após alguns alunos terem escrito as mesmas de forma corrida, da esquerda para a direita, procedendo à mudança de linha quando necessário e, outros elementos as terem escrito em colunas, portanto seguindo a direção de cima para baixo.

Esta foi uma tarefa que ocupou bastante mais tempo do que o previsto aquando da planificação estando, mais uma vez, presente e respeitado o conceito de flexibilidade face ao que teria sido inicialmente previsto e planificado. Para além deste aspeto, esta foi uma proposta que, ao contrário do esperado pelas mestrandas, a turma revelou, na sua grande maioria, superior dificuldade em compreender e resolver com êxito. No entanto, como estavam divididos em grupo, o acompanhamento era mais focado e individualizado e, com auxílio de cada uma das mestrandas, a turma conseguiu, de forma gradual, superar as suas dificuldades e concretizar a proposta de forma eficaz. A dificuldade na realização deveu-se, em parte, à falta de lateralidade e incapacidade de orientação espacial que algumas das crianças apresentavam, um dos tópicos abordado na Matemática no 1º ano de escolaridade. Dificuldades que, tal como mencionado anteriormente, foram sendo progressivamente ultrapassadas, sendo notória a diferença na evolução da aquisição e consequente perceção dos conceitos de lateralidade e orientação espacial. A mestrandas puderam perceber a evolução da aquisição dos aspetos anteriormente mencionados em particularidades como a capacidade de distinção entre os diferentes lados (esquerdo, direito, frente, trás), a capacidade de se posicionarem no espaço e utilizarem vocabulário associados à posição e direção, como em cima, em baixo, atrás, à frente, longe, perto, esquerda e direita.

Embora de forma mais acentuada num grupo do que no outro, foram sentidas diversas dificuldades, como já mencionado. Por esse motivo, as mestrandas tomaram a decisão de não entregar a parte II da ficha distribuída anteriormente, e o tempo que seria dedicado a esta foi utilizado para esclarecer dúvidas que os alunos apresentaram. Uma dessas dúvidas foi entender como deveriam escrever as setas direcionais, uma falha que foi posteriormente analisada, como mencionado anteriormente, juntamente com algumas questões relacionadas ao motivo pelo qual o Super Doc falhou em determinados passos, supostamente programados.

Esta atividade pretendeu, para além de estimular o trabalho colaborativo entre os diferentes elementos da turma. Importa referir que, antes de iniciar a atividade, procuramos clarificar o que é trabalhar em equipa e que princípios e fatores estão subjacentes a este também. Para além disso, foi ainda estimulada a distinção de “características, funcionalidades e aplicabilidade de diferentes objetos tangíveis”, de “resolver desafios através da programação” desses objetos, assim como a capacidade de a criança “problematizar situações do quotidiano, formular e resolver problemas, utilizando o pensamento computacional e a programação” (Direção-Geral da Educação, s/d, p.8-9). Na dinâmica foi ainda possível o estímulo de diferentes

áreas de competências integrantes do PASEO, como a informação e comunicação, o raciocínio e resolução de problemas, o relacionamento interpessoal e o saber científico técnico e tecnológico.

3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo serão relatadas e refletidas algumas das práticas desenvolvidas no decorrer da PES na EPE. Todas as atividades desenvolvidas tiveram em conta as características específicas do grupo e de cada uma das crianças, apresentadas no capítulo anterior (cf. capítulo II). Nesse sentido, e tendo por base a I-A que fundamentou toda a PES, a primeira semana foi destinada à observação participante, em que foi desenvolvido trabalho colaborativo com a docente cooperante. O objetivo era, sobretudo, a obtenção de dados acerca do grupo e do contexto educativo, que foram alvo de interpretação e reflexão, e posteriormente identificadas as dificuldades, os interesses e as necessidades do grupo.

Nessa linha de pensamento, Coutinho et al. (2009) fundamentam a importância da prática e reflexão, defendendo que estas “assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (p. 358). O subsequente envolvimento no “brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11).

A partir da observação e escuta sistemáticas e atentas, construíram-se planificações, de caráter flexível, que permitiram a integração de sugestões das crianças e de imprevistos, sempre com o objetivo de desenvolver práticas educativas fundamentadas, motivadoras, desafiantes, estimuladoras de interação, experimentação e reflexão.

Sendo inviável apresentar todas as atividades planificadas e cada uma, serão focadas algumas atividades, assim como o projeto desenvolvido com o grupo. As atividades selecionadas, foram das mais impactantes e significativas para a criança e para o seu integral desenvolvimento.

As crianças foram questionadas, sobre o que gostavam de aprender, de saber, de fazer: “mas agora eu queria aprender outras coisas, ter ideias de coisas para nós aprendermos. O que é que podíamos aprender que fosse assim divertido para nós sabermos? O que é que vocês gostavam de aprender?” (educadora estagiária). Depois de recebermos várias respostas como “eu queria misturar coisas” (criança EM), “eu gostava de ser um cientista e fazer coisas” (criança G), “fazer coisas malucas (crianças EY), chegou-se à conclusão de que todos eles tinham especial interesse pelas ciências, nomeadamente pela “mistura de coisas”, ou seja, execução de diferentes experiências. Desde momento de partilha nasceu o projeto de intervenção intitulado de

“Pequenos Cientistas, Grandes Crianças”. Com este pretendíamos dar resposta aos interesses anteriormente indicados, e também o desenvolvimento de “atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Lopes da Silva, 2016, p. 33), já que se tratava de um grupo com algumas irregularidades comportamentais (cf. capítulo II). A partir deste projeto, foi criada na sala de atividades uma nova área de interesse, a qual o grupo, através de votos, apelidou de “área das experiências”.

Sem dúvida alguma que um dos momentos favoritos do grupo, eram as atividades de culinária, sobretudo pelo facto de, sobretudo devido ao contexto familiar, raramente terem oportunidade para fazer algo parecido. Este tipo de atividades permite estabelecer interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conteúdo, cumprindo a ideia presente nas OCEPE que defende um desenvolvimento e aprendizagem holístico da criança, articulado a construção articulada dos saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Paralelamente a atividade permitiu ainda à criança o desenvolvimento de competências tão importantes como a curiosidade, a cooperação, a previsão, a experimentação e o cumprimento de regras. Desta forma, devido ao grande interesse que o grupo demonstra pela culinária, revelou-se sempre bastante fácil, nestes momentos, prender a sua atenção e motivação durante a execução da receita. Através da culinária a criança adquire vários conceitos inerentes às várias transformações que vão ocorrendo devido à mistura dos diferentes, pois tal como refere Grant (2011), a “culinária requer todos os teus sentidos. Podes observar a comida, cheirá-la, tocá-la, saboreá-la e ouvi-la enquanto esta está a ser cozinhada.” (p. 8).

A receita confeccionada foi escolhida no dia anterior com o grupo. Depois de dispostos na mesa todos os utensílios e ingrediente necessários para a confeção da receita, as crianças começaram por identificá-los. Ao contrário da primeira atividade de culinária realizada com o grupo, este conseguiu identificar, com muito sucesso, cada um dos utensílios e ingredientes ali dispostos, desenvolvendo assim o domínio da linguagem oral, nomeadamente a componente da comunicação oral.

Deu-se início á execução das receitas, e de forma faseada, cada criança ficou responsável por um passo da receita (Figura 13). Neste momento todos ficaram muito entusiasmados em participar, o que acabou por gerar algum distúrbio, que foi rapidamente controlado ao ser dada a garantia de que todos teriam igual oportunidade em participar. O envolvimento e preparação da massa para recortar as bolachas no formato escolhido, permitiram desenvolver a motricidade fina e grossa da criança.

Figura 13 - Participação das crianças na confeção



Durante esta atividade as crianças, para além de ajudarem das medições, foram várias vezes questionadas quantos e que quantidade de ingredientes tinham sido colocados até ao momento, trabalhando assim o domínio da matemática, o que contribuiu para perceberem que esta está constantemente presente no nosso quotidiano. A mesma permitiu à criança familiarizarem-se com as diferentes unidades de medida e grandezas. Pela simples confeção de uma receita, é possível analisar dados numéricos nela presente, tal como o tempo e identificação e comparação de quantidades, por exemplo, o que leva maior ou menos quantidade.

O grupo ficou agradavelmente surpreendido com o resultado (Figura 14) da receita tendo feito diversos comentários como “que bolachas tão bonitas” (criança G), “cheiram muito bem” (criança D) ou até “eu quero muito comer” (criança L).

Figura 14 - Resultado da execução da receita



As bolachas foram consumidas apenas no dia seguinte, durante a ida a um parque infantil próximo ao JI. A sala 2 da EPE também participou nessa mesma saída e, como tal, as bolachas foram partilhadas com as crianças dessa sala. Foi visível que o facto de as partilharem com o outro grupo, fez com que o grupo sentisse especial orgulho no resultado da receita confeccionada. Este foi um grupo que sempre revelou bastante interesse em partilhar tudo o que fazia com a sala do lado. Nesta atividade as mestrandas estiveram presentes diversos domínios integrantes das OCEP nomeadamente os domínios da Área de Formação Pessoal e Social e da Matemática, sendo que neste último foram visíveis sobretudo as componentes Números e Operações e de Interesse e Curiosidade pela Matemática (Lopes da Silva et. al, 2016).

Outra atividade igualmente enriquecedora para as crianças foi aquela em que tiveram oportunidade de explorar a balança de pesos, um material integrante da “área das experiências”, entretanto criado e que, após esta primeira exploração orientada, ficou disponível para exploração livre, durante o momento em que o grupo livremente se distribuía pelas áreas de interesse.

As crianças começaram por recolher no interior e exterior do JI (Figura 15), durante o período da manhã, tal como dito pela educadora estagiária, materiais que gostassem de ver pesados. Esses mesmo materiais, à semelhança da balança, também ficaram posteriormente disponíveis na área. O entusiasmo e empenho ao realizar esta proposta era notório, sobretudo durante a procura no exterior, um dos seus espaços prediletos.

Figura 15 - Momento de recolha dos materiais pelas crianças.



Antes de iniciarmos a introdução à balança e com a atividade inicialmente programada, após reflexão em díade, achamos que seria proveitoso pegar nos materiais recolhidos e agrupá-los por categorias, tamanhos e cores, assim como também ordená-los por tamanho nas formas crescente e decrescente e também fazer a contagem de quantos elementos iam ficando em cada categoria solicitada. O grupo foi dividido em dois grupos mais pequenos e os elementos recolhidos (Figura 16) pelas crianças foram, aleatoriamente, distribuídos pelos mesmos.

Figura 16 - - Alguns dos elementos naturais recolhidos. Agrupamento dos mesmos por categoria.



A seriação e ordenação dos elementos recolhidos, permitiu-nos colmatar uma das dificuldades do grupo, que passava pela compreensão de que os objetos podem ter diferentes atributos que são mensuráveis e conseqüentemente comparáveis e ordenáveis, um dos objetivos de aprendizagem na componente da Medida, incluída no domínio da Matemática (Lopes da Silva et. al, 2016). Para além disso, o facto de terem de fazer a ordenação e seriação em grupo, permitiu ainda fomentar o trabalho em equipa e espírito de grupo. Esta atividade permitiu ainda não só promover o desenvolvimento da linguagem matemática já que o grupo foi incentivado a recorrer ao uso de vocabulário específico (por exemplo: maior do que, menor do que) para descrever e compara os objetos, como também o desenvolvimento cognitivo já que permitiu às crianças desenvolverem o seu pensamento lógico e capacidade de classificação e ainda a compreensão de conceitos importantes para a futura aprendizagem de matemática mais avançada.

Passamos então à parte em que foi apresentada e explorada a balança (Figura 17). Neste momento, a Estagiária, questionou o grupo sobre qual seria “o objeto mais pesado?”, desta forma a mesma conseguia compreender a noção prévia de peso do grupo. A educadora estagiária começou por apresentar o instrumento assim como todos os seus componentes e respetivas funções, assim como a importância do equilíbrio entre os pratos da balança. Captar a atenção do grupo durante este momento foi algo bastante natural, já que o entusiasmo para descobrir o objeto era enorme.

Figura 17- Balança e pesos utilizados durante a atividade.



Imediatamente surgiram imensas questões como “este baldes são para fazer o quê?” (criança D.S.), “para que servem estes coisinhos aqui?” (criança C.O) e comentários como “a da minha casa não é assim!” (criança L.S) ou “esta balança é estranha” (criança G). Todas as dúvidas foram desfeitas com a explicação da Estagiária, que esclareceu que os pratos serviam para colocar, de um lado os objetos a pesar, do outro os pesos para equilibrar a balança e assim descobrir o peso real de cada um dos objetos. Todos ficaram bastante entusiasmado e quiseram logo experimentar (Figura 18).

Figura 18 - Exploração da balança por parte das crianças.



Chamados um a um, para que se mantivessem envolvidos e despreocupados com a possibilidade de não irem experimentar a balança, umas crianças escolheram os elementos a pesar (colocando-os num dos pratos da balança), outras colocaram os respetivos pesos e outras foram ainda desafiadas a encontrar na sala materiais das diferentes áreas de interesse que pudessem ter o mesmo peso. Um desafio que enriqueceu a dinâmica, uma vez que lhes permitiu compreender que praticamente tudo pode ser pesado e que diferentes coisas podem ter o mesmo peso, em quantidades iguais ou não. Referindo as quantidades, importa realmente destacar o facto de as crianças terem sido convidadas várias vezes a efetuar contagens e a comparar quantidades.

Durante a atividade de pesagem, o previsto era que as crianças fossem capazes de fazer o registo destas pesagens com recurso a desenhos (numa tabela de registo para o efeito), mas rapidamente a díade concluí que a inclusão das folhas e dos lápis era um motivo de distração e preferiu retirá-los para que o grupo se pudesse realmente concentrar em cada uma das pesagens e em todas as comparações feitas.

Circunstância que contribuiu para fomentar o trabalho em equipa que se fez notar: as crianças ajudavam-se umas às outras, dizendo “tens de pôr mais” (criança C.O), “ficou muito pesado” (criança L) ou “tem de ser a peça grande” (criança G.T), evitando a frustração daquelas que inicialmente demonstraram mais dificuldade em compreender que o peso era sabido quando os pratos ficavam à mesma altura.

Paralelamente a esta atividade, a díade considerou relevante criar uma dinâmica em que cada criança seria medida e pesada através de uma balança digital, permitindo-lhes perceber que eles não só podem ser alvo de pesagem e medição, como também as suas alturas e pesos podem ser alvo de seriação. Com este paralelismo foi possível tornar a experiência ainda mais envolvente, prática e contextualizada, permitindo concretizar uma melhor e maior aplicadas noções adquiridas durante a atividade, permitindo às crianças perceber de forma mais concreta exemplos de como podem aplicar estas noções no seu ambiente diário.

METARREFLEXÃO

Chega ao fim o processo de formação inicial para a carreira de docência e, conseqüentemente, o fim de uma primeira fase de crescimento pessoal e profissional, que serão, tal como exige a profissão, contínuos ao longo da futura carreira profissional. Esta etapa permitiu à mestranda perceber o verdadeiro sentido da profissão de docência, levando à construção de uma imagem mais próxima da realidade daquilo que é verdadeiramente ser educadora de infância e professora do 1ºCEB.

O percurso da PES, foi sem dúvida um dos aspetos com maior relevância nas aprendizagens adquiridas ao longo do mestrado, uma etapa crucial no processo de formação inicial. O mesmo foi um pilar central na formação já que proporcionou à mestranda uma visão mais realista do exercício da profissão, já que permitiu à mestranda assumir a gestão, ainda que parcial, do grupo em dois contextos educativos distintos: EPE e 1º CEB. Ao longo das intervenções nos contextos foi essencial compreender qual a melhor forma de intervenção, de modo a cumprir o objetivo da mestranda de proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas, ativas e significativas, que garantissem não só o respeito das particularidades do grupo e, ao mesmo tempo, de cada criança, como também o sucesso escolar de cada uma. Uma experiência que contribuiu para a delineação de princípios preponderantes, do início da construção mais sólida do perfil docente da mestranda.

Um percurso muito rico no que às experiências vivenciadas diz respeito, mas com variados contratempos que, por vezes, desafiaram a atuação nos contextos, mas que foram sempre superados, contribuindo, incontestavelmente, para um maior crescimento tanto profissional como pessoal. Esta superação apenas foi possível graças ao trabalho colaborativo e união, não só entre a díade, mas também com a docente cooperante e os docentes da instituição de ensino superior.

As adversidades ocorridas contribuíram, igualmente, para a evolução da mestranda no que diz respeito à sua postura reflexiva e crítica, um aspeto em que a mesma apresentava algumas dificuldades, sobretudo quando o processo reflexivo ocorria sobre si mesma. Este que é um processo essencial para a profissão de docente e que deve ocorrer antes, depois e durante a sua ação educativa, para que a mestranda enquanto profissional possa encontrar os aspetos mais frágeis da sua prática e reformulá-la de forma a proporcionar à criança aprendizagens verdadeiramente significativas e respeitadoras dos aspetos de cada criança.

Tal como já mencionado anteriormente, o trabalho colaborativos e cooperativos foram essenciais o percurso da PES, mas serão fulcrais no sucesso das práticas educativas. Como tal, é fulcral que, enquanto futura docente, a mestranda seja, ao longo de toda a sua carreira, capaz de continuar a colocá-lo em prática, colaborando com todos os elementos integrantes do ambiente educativo.

Considera-se que, por todos os motivos anteriormente mencionados, a evolução da mestranda durante o processo de formação inicial foi positiva e significativa, tendo sido adquiridas competências docentes que promovem a correta integração e articulação dos níveis próximos da educação da criança e, conseqüentemente, tendo sido atingidos os objetivos espectáveis para que finaliza a formação para a docência no perfil duplo. Posto isso, a mestranda reconhece que o processo de aprendizagem é contínuo e que a autocrítica é imprescindível a este processo, incentivando-a a futuramente procurar constantemente oportunidades de aumentar o seu conhecimento e colmatar uma das suas maioríssimas dificuldades no final deste percurso: a capacidade de partilhar com outros a reflexão crítica sobre si.

BIBLIOGRAFIA

- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Bockley, K., Durkin, H. & Minton, J. (2019). *How Can Schools Support Parents'Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/ParentalEngagement/Parental_Engagement_-_Evidence_from_Research_and_Practice.pdf
- Caldeira, S. N. & Rego, I. E. (2004). *A construção da identidade profissional*. In Adão, A. & Martins, E. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Edições Universitárias Lusófonas
- Casanova-Fernández, M., Joo-Nagata, J., Dobbs-Díaz, E. & Mardones-Nichi, T. (2022). Construction of Teacher Professional Identity through Initial Training. *Educ. Sci.*, 12(11), 822. <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Direção-Geral da Educação (s.d.a). *TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Esteves, J. M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. IN A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 93- 124). Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª Ed.). Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos, tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, II (2), 5 – 31.
- Fonseca, K. H. O. (2012). *Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. *Revista Onis Ciência*. Volume 1. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.

- Gubenko, A., Kirsch, C., Smilek, J., Lubart, T. & Houssemand, C. (2021). Educational Robotics and Robot Creativity: An Interdisciplinary Dialogue. *Front. Robot. AI*, 8. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.662030>
- Hohmann, M. & Weikartm, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Gulbenkian.
- Jung, S. & Won, E. S. (2018). Systematic Review of Research Trends in Robotics Education for Young Children. *Sustainability*, 10(4), 905. <https://doi.org/10.3390/su10040905>
- Kerimbayev, N., Nurym, N., Akramova, A. & Abdykarimova, S. (2023). Educational Robotics: Development of computational thinking in collaborative online learning. *Educ Inf Technol.*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11806-5>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. https://www.researchgate.net/publication/277821242_A_articulacao_curricular_como_sentido_orientador_dos_projetos_curriculares
- 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). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Lopes, A. (2008). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. IN. J., A., Lima & H., R., Pereira (Orgs.), *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em reestruturação*. LivPsic.
- Lopes, A. (2019). *Still Building a Better World? Research Reflections on Teacher Education and Identity* (chapter 2). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122305/2/352507.pdf>
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor*. Edições Técnicas.
- 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 (1ª ed.)*. Novas Edições Académicas

- Mateus, A. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de Mestrado, ISEC Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf>
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M. P. & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão* (1ª ed.). Edições Sílabo.
- Neto, M. F. S. (2005). O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Caderno. Cedes*, 25 (66), 249-259. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Cwf9njhMD9TfxmCvnZFhvNy/?format=pdf&lang=pt>
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. IN A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 13- 34). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997) *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: e vice-versa*. In: FAZENDA, I. (Org.). (2017). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento* (2ª Ed.). Papyrus Editora.
- Odongo, G. (2018). Barriers to Parental/Family Participation in the Education of a Child with Disabilities in Kenya. *International Journal of Special Education*, 33(1), 21-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184076.pdf>
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ª ed). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. <https://docplayer.com.br/48101933-1-pedagogia-s-da-infancia-reconstruindo-uma-praxis-de-participacao-julia-oliveira-formosinho.html>

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *A Investigação-Ação e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante*. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação Acção* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. https://www.researchgate.net/publication/322510552_Pedagogia-em-Participacao_a_documentacao_pedagogica_no_amago_da_instituicao_dos_direitos_da_crianca_no_cotidiano/link/5a5d514ca6fdcc68fa96f93f/download
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent’s View. *Front. Educ.*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (2ª ed.). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53608/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Inf%C3%A2ncia%20-%20Construindo%20Portefolios%20de%20Aprendizagem.pdf>
- Pereira, L. R. G. (2013). Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e na Escola Básica do 1º Ciclo em Pré-Escolar de São Martinho. [Master’s Thesis, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1112/1/MestradoLilianaPereira%20.pdf>
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 173-182. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed). Fundação Caloust Gulbenkian.

- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 21-43.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Santos, L. M. (2013). O que leva alguém a querer ser professor? Em blogs e no facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão. *Revista Novas Tecnologias na Educação, 25* (3), 1-10.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44443/28445>
- Sales, A., C. M. & Chamon, E. M. Q. O. (2011). Escolha da Carreira e Processo de Construção da Identidade Profissional Docente. *Educação em Revista, 27*(03), 183-2190.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/gM4BStRdcWvsTp6WzKTcmqr/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, M. L. R. (2009). *A complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes*. Notandum Libro, 12, 45-58. http://www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa da Ana*. Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. (1^a Ed.). Harvard University Press.
- Wu, J. (2021). *The Role of Information and Communication Technology in realizing Sustainable Education by 2030*. UNICEF. <https://gdc.unicef.org/resource/role-information-and-communication-technology-realizing-sustainable-education-2030>

REFERÊNCIAS LEGAIS E NORMATIVAS E DOCUMENTOS

ORIENTADORES

Decreto-Lei nº46 /86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República, 1ª série, nº237.

<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei nº 54 / 2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República, 1ª série, nº129.

<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei nº 55 / 2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República, 1ª série, nº129.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Despacho Normativo nº 6/2018 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República nº 72/2018 - Série II.

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

Despacho Normativo nº 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República, 2ª série, nº138.

<https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos.*

Estudo do Meio. 1º ano. 1º Ciclo do Ensino Básico.

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

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos.*

Matemática. 1º ano. 1º Ciclo do Ensino Básico.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/ae mat 1.o ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/ae%20mat%201.o%20ano.pdf)

Direção-Geral da Educação. (s.d.b). *Orientações Curriculares. Articulação com o Perfil dos Alunos.*

Tecnologias da Informação e Comunicação. 1º Ciclo do Ensino Básico.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/oc 1 tic 1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ciclo/oc%201%20tic%201.pdf)

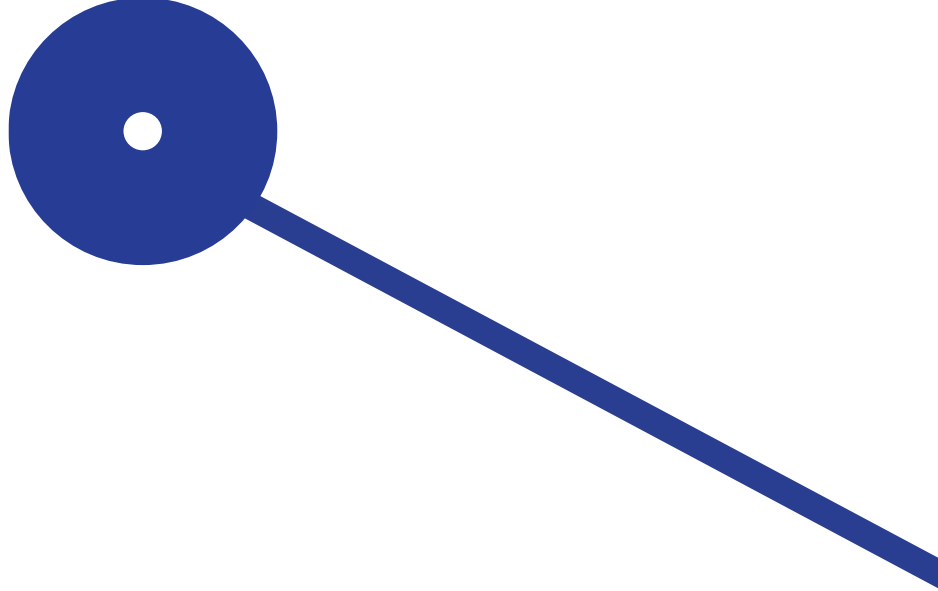
Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçadas, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



Título
Nome