

**M**

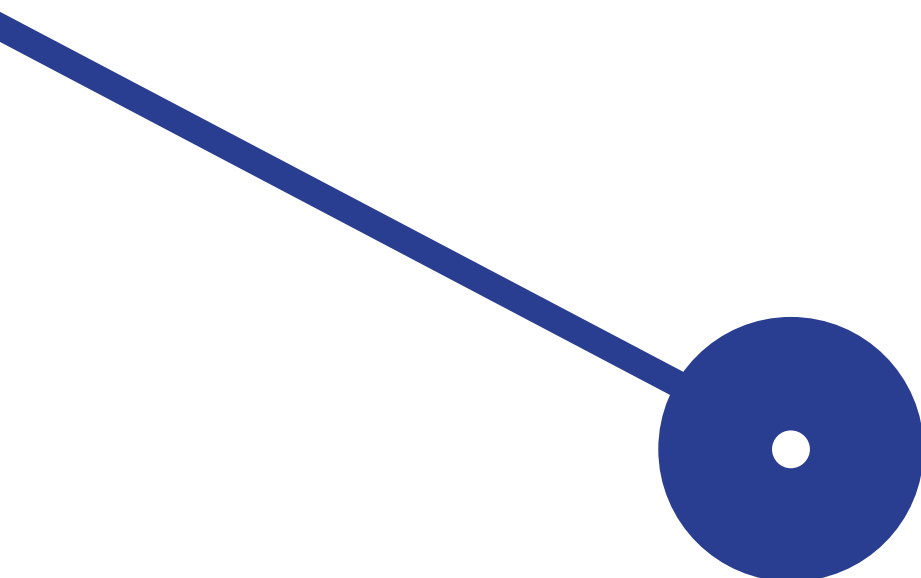
**MESTRADO**

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

# Relatório de Estágio

Raquel Andorinha Ferreira

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Andorinha Ferreira

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Andorinha Ferreira

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

O presente Relatório de Estágio representa uma etapa da vida prestes a chegar ao fim, pelo que importa agradecer a todos os que contribuíram para tornar este sonho real e possível. Nomeadamente, a todos os docentes da Escola Superior de Educação do Porto que se cruzaram no meu caminho e potenciaram o meu crescimento.

Ainda um agradecimento às docentes supervisoras, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Quadros-Flores, que orientaram a Prática Educativa Supervisionada. Aproveito igualmente para agradecer à professora e à educadora cooperantes que abriram as portas das suas salas e permitiram a realização do estágio.

Um obrigada especial a toda a minha família e amigos que me acompanharam e me incentivaram em todos os momentos. Obrigada à Rita, o meu par pedagógico, que se manteve lado a lado comigo nesta caminhada.

Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que faz parte do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Apresenta o percurso formativo ao longo da PES realçando o enquadramento teórico e legal que suportou a intervenção e a reflexão sobre a prática pedagógica, o contexto onde decorreu o estágio, a metodologia de investigação e a reflexão crítica sobre a prática educativa supervisionada nas duas valências do respetivo mestrado. Neste sentido, evidencia, ainda, as etapas da investigação-ação como fundamentais na transformação da prática educativa: observação, planificação, ação e reflexão. Salienta, também, a importância do trabalho colaborativo e da reflexão conjunta, uma vez que os olhares da diáde, da educadora e professora cooperantes e das supervisoras institucionais permitiram um crescimento elevado na construção da profissionalidade docente.

Acresce que a PES permitiu uma transposição e unidade teoria/ prática, e vice-versa, num crescendo transdisciplinar, mas também permitiu um olhar crítico para a transição educativa dadas as potencialidades do duplo perfil de formação. Assim, os projetos de intervenção realizados na EPE e no 1.º CEB, descritos neste relatório, mostram que a metodologia de trabalho de projeto é comum aos dois níveis educativos e permite dar uma importância singular às necessidades e interesses das crianças, contribuindo positivamente para uma escola inclusiva e respeitadora.

Assim, numa visão construtivista da educação, o Mestrado permitiu um desenvolvimento gradual e contínuo das representações da docência num ambiente saudável de colaboração.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente; Educação holística; Construtivismo; Educador/ Professor do século XXI.

## **ABSTRACT**

This internship report is part of the Supervised Teaching Practice (SEP) of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. It presents the formative journey throughout the SEP highlighting the theoretical and legal framework that supported the intervention and reflection on the pedagogical practice, the context where the internship took place, the research methodology and critical reflection on the supervised educational practice in the two areas of the respective master's degree. In this sense, it also highlights the stages of action research as fundamental in the transformation of educational practice: observation, planning, action and reflection. It also emphasizes the importance of collaborative work and joint reflection, since the views of the dyad, the cooperating educator and teacher and the institutional supervisors allowed a high growth in the construction of teaching professionalism.

Moreover, the SEP allowed a transposition and unity between theory and practice, and vice versa, in a transdisciplinary growth, but also allowed a critical look at the educational transition given the potential of the dual training profile. Thus, the intervention projects carried out in Kindergarten and Primary School, described in this report, show that the project work methodology is common to both educational levels and allows us to give singular importance to children's needs and interests, contributing positively to an inclusive and respectful school.

Thus, in a constructivist view of education, the Master allowed a gradual and continuous development of the representations of teaching in a healthy collaborative environment.

**Keywords:** Initial teacher training; Holistic education; Constructivism; Educator/ Teacher of the 21st century.

# ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES.....	VII
INTRODUÇÃO.....	8
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	11
1.1. O EDUCADOR E PROFESSOR DO SÉCULO XXI .....	11
1.2. 1.º CICLO DO ENSINO BASICO – FUNDAMENTOS, PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	20
1.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FUNDAMENTOS, PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	29
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	39
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO.....	39
2.1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	42
2.1.2. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar.....	48
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	53
3. CAPÍTULO III – PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO.....	58
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	59
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR .....	74
METARREFLEXÃO.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	101

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Valores da Educação segundo as OCEPE e o PASEO (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017, p.17).....	12
Figura 2 – Os quatro pilares da educação (Delors et al., 1998, pp.90-97).....	16
Figura 3 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos et al., 2012).....	20
Figura 4 – Objetivos do 1.ºCiclo do Ensino Básico (Figueiredo, 1999; Lei n.º46/86, de 14 de outubro, capítulo II; DL n.º55/2018, de 6 de julho).....	21
Figura 5 – Desenvolvimento de um currículo de base humanista (Oliveira-Martins et al., 2017; Quadros-Flores et al., 2019).....	22
Figura 6 – Taxionomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010).....	25
Figura 7 – Desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva et al., 2016).....	30
Figura 8 – Princípios da Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016).....	32
Figura 9 – Modelos pedagógicos: High/Scope, MEM, Reggio Emília, Montessori e Waldorf (adaptados de Formosinho, 1998; Henriques, 2017; Hohmann & Weikart, 2007; IMI, 2019; Vecchi, 2017).....	37
Figura 10 – Esquema do Projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”.....	59
Figura 11 – Exemplos de resposta ao desafio inicial “O que acontece à embalagem de iogurte que tenho dentro da lancheira?”.....	60
Figura 12 – Padlet do Projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”.....	62
Figura 13 – Mapa de articulação das áreas curriculares da aula “O ar que respiramos”.....	63
Figura 14 – Atividade WebQuest, ebook dos animais em vias de extinção e alunos a trabalhar a pares.....	68

Figura 15 – Ficha da atividade “Vamos repensar nas nossas práticas...” .....	70
Figura 16 – Fotos dos lanches (sem produção de resíduos).....	72
Figura 17 – Cartaz do projeto “Pequenos passos, grandes mudanças” realizado pela turma.....	73
Figura 18 – Votação para o título do projeto: crianças a votar na sua opção preferida; folha da votação do título; criança a escrever o título no placar do projeto .....	77
Figura 19 – Vários momentos da atividade “Os ovos misteriosos”: materiais utilizados na dramatização da história; crianças a explorar livremente os fantoches; registo da obra; percurso motor.....	79
Figura 20 – Atividade “Construção do animal em pasta de farinha”: crianças a preparar e envolver a pasta; crianças a explorar livremente o material; crianças a construir o seu animal autonomamente .....	82
Figura 21 – Teatro de sombras chinesas e atividade “Onde vivo e como me desloco?”: Crianças a apresentar o seu animal com sombras chinesas; crianças a pintar o gráfico circular; crianças à procura do seu animal no espaço exterior; diálogo em grande grupo .....	84
Figura 22 – Placar do projeto “O Estudo dos Animais” .....	86
Figura 23 – Atividades no espaço exterior: crianças a plantar e regar a horta; colocação das placas identificativas; criança a observar os bichos nas árvores com lupa; crianças a construir o espantalho .....	89

# LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

E1 – Entrevista realizada à professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico

E2 – Entrevista realizada à educadora cooperante da Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha da Unidade Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escolar Moderna

MI – Metodologia de Investigação

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de 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

PES – Prática Educativa Supervisionada

TB – Taxionomia de Bloom

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

# INTRODUÇÃO

A Prática Educativa Supervisionada (PES) constitui uma etapa fundamental na formação profissional docente para finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), conforme refere o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Pelo que o presente relatório é o documento escrito que reúne o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2020/2021 de forma a evidenciar as experiências vividas e o crescimento potenciado.

Deste modo, importa salientar os objetivos da PES que desafia a “mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa”; responder aos desafios da prática pensando e agindo de forma inclusiva e equitativa; desenvolver uma atitude profissional de reflexão e investigação que permita tomar decisões ao longo da prática docente; observar, planificar, refletir e avaliar as ações realizadas potenciando aprendizagens em conjunto com todos os atores, bem como, “coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas”; e, ainda, “problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (FUC, Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021). Além disso, é esperado que se desenvolva saberes no âmbito da “organização e gestão do ambiente educativo em uma visão construtivista da educação” tanto a nível das interações pedagógicas, como do espaço, dos materiais e do tempo. Através da construção de planificações e o desenvolvimento de atividades e/ ou projetos em contexto, utilizando “estratégias de ensino e de aprendizagem, orientadas para a diversidade e inclusão” e uma “avaliação reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem” através de uma observação participante, do registo sistemático e de uma reflexão crítica em diáde, com as docentes cooperantes e com as docentes supervisoras (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021).

Assim, o relatório encontra-se dividido em três capítulos – enquadramento teórico e legal; caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação; e, prática educativa supervisionada – descrição, análise e reflexão. O primeiro capítulo, tal como o nome indica, apresenta uma reflexão profunda, no entanto, sintética, do educador e professor do século XXI. Deste modo, procurou-se realçar os desafios desta profissão na

nova era, a era do global e da tecnologia digital e, ainda, explicitar o conceito de educação. Através da perspectiva de vários investigadores, autores e pedagogos aliados aos pressupostos de diversos decretos-lei e documentos orientadores do Ministério da Educação surge uma reflexão cuidada sobre a educação. Além disso, apresenta-se o perfil do aluno, as necessidades inerentes ao novo paradigma escolar e à sociedade de mudança da qual fazemos parte integrante. Neste sentido ressalva-se a importância do trabalho colaborativo e de uma atitude profissional reflexiva e investigativa e, também, várias perspectivas e paradigmas da educação. A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) surge neste capítulo de forma a enquadrar teoricamente o trabalho realizado na PES, tanto na EPE como no 1.ºCEB. Acresce que o primeiro capítulo encontra-se dividido em três partes, uma mais de âmbito geral e as outras duas mais específicas da EPE e do 1.ºCEB, realçando fundamentos, perfil e prática docente de ambos.

O segundo capítulo apresenta uma caracterização do contexto de estágio, uma descrição cuidada e fundamentada com o projeto educativo da escola, documentos fornecidos pelas docentes cooperantes, as entrevistas realizadas às mesmas e, ainda, através da observação atenta e sistemática ocorrida ao longo de toda a PES. A Metodologia de Investigação (MI) surge aqui de forma evidente numa procura constante de evolução e melhoria da prática, através de uma reflexão colaborativa entre o par pedagógico, entre a díade e as docentes cooperantes e, também, entre as estagiárias e as docentes supervisoras. Desta forma, a construção das planificações eram momentos de grande aprendizagem e reflexão conjunta, advinda de uma observação dos interesses e necessidades das crianças, da gestão do tempo e dos recursos digitais e analógicos já disponíveis na sala de atividades/ aula ou construídos pelas mestrandas para uma aprendizagem situada.

A descrição, reflexão e análise da PES surge no terceiro capítulo do relatório evidenciando o trabalho desenvolvido com o grupo da EPE e com a turma de 3.º Ano de Escolaridade do 1.ºCEB. Os projetos criados são descritos de forma a compreender-se o seu surgimento, a sua motivação, ou seja, o interesse das crianças nos temas aprofundados. Pelo que são apresentadas várias atividades desenvolvidas no contexto, salientando o percurso realizado e as quatro etapas da MTP. Ao longo deste capítulo procurou-se dar voz às crianças, mostrando que o projeto foi sendo planificado de acordo com as suas necessidades e questões, potenciando uma construção ativa de conhecimentos e

aprendizagens reais, concretas, com sentido prático no seu dia-a-dia, com envolvimento da família, da comunidade escolar e local e com significado para as suas vidas.

Por fim, é importante realçar que “o movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo”, bem como, as crianças serem livres para se poderem expressar, questionar e participar (Neto, 2020, p.125). Desta forma, as crianças e “os alunos são, antes de tudo, pessoas que necessitam de aprender a complexidade do seu corpo e do mundo que as rodeia, de uma forma mais dinâmica e participativa” (p.127). Pelo que esta ideia está presente no decorrer deste relatório e nos projetos desenvolvidos com os grupos de crianças da PES.

# 1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida”  
(John Dewey citado por Pereira, 2018, p.5)*

O presente capítulo consiste num enquadramento teórico e legal da educação básica, nomeadamente da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pelo que procurou-se realçar as suas diferenças e especificidades, salientando a importância de uma educação básica integradora, coerente, que satisfaça as necessidades e interesses das crianças, que as escute e observe atentamente, livre de julgamentos e tendo em conta um desenvolvimento holístico e um crescimento gradual.

Neste contexto é descrito os valores, a missão, os princípios e os pilares da educação, evidenciando o papel do educador e do professor do século XXI e apresentando várias metodologias construtivistas que colocam a criança no centro do seu processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Desta forma pretende-se esclarecer alguns aspetos fundamentais da teoria que serviu de base a uma prática fundamentada, construtivista e holística apresentada no capítulo III e coerente com o descrito neste primeiro capítulo.

## 1.1. O EDUCADOR E PROFESSOR DO SÉCULO XXI

O educador e o professor do século XXI, da era global e da tecnologia digital, não deve ser o mesmo educador e professor da era industrial que visava sobretudo a transmissão de conhecimentos e capacidades que tornassem os cidadãos capazes de ingressar no trabalho fabril, uma vez que sabemos que a atualidade apresenta desafios à educação já que “o conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7). Sabendo que o conceito de educação integra um meio para potenciar uma evolução humana mais pacífica, harmoniosa, genuína e de solidariedade, ou seja, a educação “como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1998, p.11). Compreende-se “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) referencial para as decisões dos atores educativos que releva o desenvolvimento

de valores e competências, com base numa visão e princípios específicos, de forma a responder aos desafios do século XXI. Neste contexto, o referido documento afirma que a escola “tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7). Marta e Lopes (2012) referem ainda que a escola é uma organização que está sujeita às condições objetivas e subjetivas que a formam, pelo que as mesmas têm implicações ao nível da “sua estrutura e comunicação”, afetando, nomeadamente, “o pensamento educacional, as inovações pedagógicas e as políticas educativas” (p.164).

A educação apresenta como tarefa um despertar do pensar mais além, para isso, é necessário respeitar as convicções e o pluralismo de cada um, de “frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Delors et al., 1998, pp.15-16). Assume como missão “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.89). Importa reconhecer que a escola não tem como função sobrecarregar as crianças e os alunos com um infinito número de informações, visto que é de maior relevância aproveitar a educação inicial para “aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors et al., 1998, p.89). Na Figura 1 é possível ler os valores da educação segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

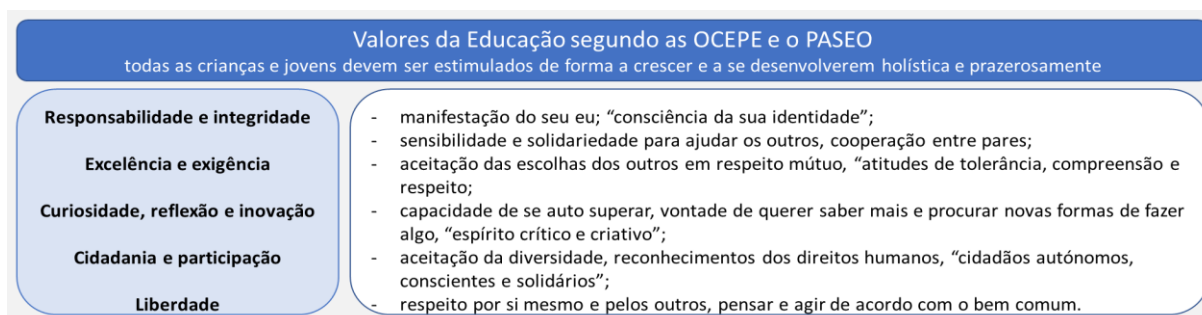


Figura 1 – Valores da Educação segundo as OCEPE e o PASEO (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017, p.17)

Note-se que a EPE e o 1.º CEB constituem um ponto fundamental na aprendizagem que marcará cada um para toda a vida. Contudo, nesta educação inicial “a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade” (Delors et al., 1998, pp.121-122) se os educadores e professores potenciarem, ou não, em cada uma das crianças a vontade e o desejo de aprender, de ser curioso em relação ao que os rodeia, permitindo o desenvolvimento das suas capacidades de imaginar, de distinguir, de raciocinar, de avaliar e de compreender.

Assim, realçamos que a educação deve ser, antes de mais, “uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”, pelo que a educação deve fomentar o espírito de vida em comunidade, pois é essencial na atualidade em que vivemos aprendermos a coexistir juntos (Delors et al., 1998, p.12).

É de salientar a importância da relação escola – família, uma vez que “as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade” (Mata & Pedro, 2021, p.8). Marques e Sarmiento (2007) reforçam esta ideia afirmando que a participação dos pais é não só um direito, mas também, um dever, visto que a educação “pressupõe que as acções de ambas [da escola e das famílias] sejam coordenadas e complementares entre si” (p.88). Neste sentido, uma participação ativa e intencional dos pais no quotidiano do Jardim de Infância (JI) e na escola representa um planeamento do trabalho por parte do docente que vise a promoção do desenvolvimento holístico de todas as crianças e uma integração favorável no ambiente escolar. Os mesmos autores referem ainda que a qualidade da educação implica o envolvimento de todos ao longo do processo educativo, visto que “a criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (João Costa in Preâmbulo Mata & Pedro, 2021, p.6). Deste modo, importa realçar as interações não só das crianças e das famílias, mas também, entre os docentes da instituição e a comunidade local, considerando “que a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades”/ de aula (Marta & Lopes, 2014, p.5350).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º46/86, de 14 de outubro) afirma que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, no qual é garantido o respeito pela liberdade de aprender. O sistema educativo deve responder à realidade social e contribuir para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Além disso, é reconhecida na educação o objetivo de promover o espírito democrático, o respeito pelos outros, o espírito crítico e criativo e, ainda, o empenho na transformação individual gradual e constante (capítulo I, artigo n.º2.º). A dimensão ética e cultural da educação revela, portanto, uma importância acrescida no desenvolvimento efetivo de cada um, como forma de nos compreendermos

melhor e, também, de aceitarmos o outro e, assim, abraçarmos o mundo e nos considerarmos como uma unidade. Todavia, para tal é “preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica” (Delors et al., 1998, p.16). Só assim seremos capazes de observar e de conhecer o meio que nos rodeia, de agir enquanto cidadãos ativos e participativos da sociedade e, desse modo, sentirmo-nos membros de uma família. É este sentido de paz e de compreensão entre os homens que a UNESCO valoriza e se apoia na educação para fazer emergir esta cultura de “viver juntos como militantes da nossa aldeia global” (Delors et al., 1998, p.31). Neste contexto, acreditamos que a escola do futuro seja uma escola mais humana, ensinando a pensar e a agir de forma consciente, democrática, responsável e justa.

A ação educativa implica, portanto, estratégias que levem a uma aprendizagem efetiva dos conteúdos. Pelo que cabe aos docentes a tarefa de proporcionar os recursos que melhor se adequam aos alunos, potenciar o trabalho individual e em equipa, estimular capacidade e atitudes que os permitam desenvolver as competências previstas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). A LBSE reforça que o educador e professor deve contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade de cada criança, permitindo a reflexão sobre os seus valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; proporcionar um desenvolvimento físico equilibrado e integral; estimular a capacidade para o trabalho de forma a contribuir para o progresso da sociedade com base nos seus interesses; despertar a realização pessoal e comunitária de cada um, promovendo a aprendizagem livre e espontânea; contribuir para o espírito democrático e a participação ativa no processo educativo; e, integrar os vários atores educativos no processo de aprendizagem (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 3.º).

Além disso, refere os perfis de competência exigidos para o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciando que os mesmos devem ser vistos de forma integrada. Neste contexto, há necessidade de atualização permanente ao longo da vida para um desempenho correto, coerente, adequado, consolidado e capaz de responder positivamente aos desafios que surgem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Este documento legal caracteriza o educador/ professor tendo em conta certas dimensões que importa explorar. Assim, a dimensão profissional, social e ética mostra o docente como promotor de aprendizagens e de vários saberes integrados e fundamentados com “a função

específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (anexo II, ponto 2, alínea a). A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem tem em conta que as aprendizagens surgem de um currículo orientador que levem a uma “relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (anexo III, ponto 1). Já a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade aponta que a atividade profissional do professor tem em conta os diversos meios em que se insere, ou seja, na instituição educativa e na comunidade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto anexo IV, ponto 1). E, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que caracteriza o professor como um eterno aprendiz e investigador, isto é, este deve realizar várias formações que respondam às suas necessidades e que complementem as práticas pedagógicas, bem como fazer uma “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (anexo V, ponto 1). Esta última dimensão é apontada por diversos autores como a aprendizagem ao longo da vida e, por isso, é de extrema importância na formação docente, uma vez que o mundo está em constante mutação é necessário uma atualização e um aperfeiçoamento constantes (Delors et al., 1998; Figueiredo, 1999; UNESCO, 2019; Werthein & Cunha, 2005).

Neste sentido, Estrela (2001) caracteriza a profissão de educador e de professor afirmando que esta está “assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho” (p.120). Referindo que a profissão docente inclui e interliga várias funções que são indispensáveis para o correto exercício deste papel na sociedade. Visto que o professor deve ser, saber e compreender sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, os diversos saberes presentes no currículo, a avaliação e, ao mesmo tempo, ser um educador moral, saber analisar, investigar, refletir e analisar. Sem esquecer nas suas práticas a educação para a paz, para a sustentabilidade, para as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), para a igualdade de géneros, para a saúde, para o diálogo intercultural, entre outros. Tudo isto exige do educador/ professor uma nova visão e forma de abraçar a profissão (Estrela, 2001).

De acordo com o relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI (Delors et al., 1998) existem quatro pilares fundamentais da educação, que suportam as missões que esta comporta (cf. Figura 2). Estas aprendizagens constituem um único caminho, pois relacionam-se e interligam-se constantemente. Assim, estas características são:

*aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (pp.89-90).*

Deste modo, considera-se fundamental explorar os talentos de cada, ou seja, os “tesouros escondidos no interior de cada ser humano” e motivar cada indivíduo a conhecer e a fazer mais daquilo que o apaixona de forma a dar o seu melhor contributo para um mundo melhor (Delors et al., 1998, p.20). Para tal a educação deve estimular e contribuir para o desenvolvimento global de cada ser, o que inclui “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Possibilitando que cada um seja capaz de pensar de forma autónoma e crítica, agindo de forma livre, consciente e responsável nos diversos momentos da vida (Delors et al., 1998, pp.99-100).

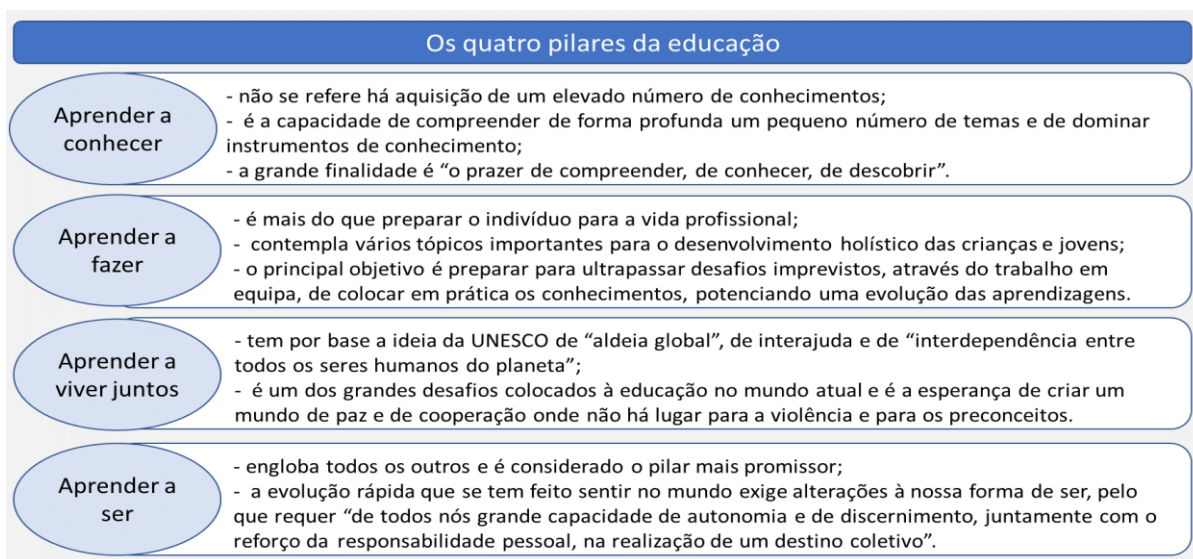


Figura 2 – Os quatro pilares da educação (Delors et al., 1998, pp.90-97)

Em suma, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser relembram que os sistemas educativos devem olhar para a educação como um todo e não apenas como o acesso a múltiplos conhecimentos. Deste modo, pode-se afirmar que esta perspetiva da educação tem como principal objetivo “inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (Delors et al., 1998, pp.101-102). Estes quatro pilares devem ser vistos na sua plenitude,

além disso, são estes elementos que criam a base para uma educação ao longo da vida e que transportam essa vontade, esse desejo para os corações de cada um de nós e, de certa forma, para o coração de todos os membros da sociedade. Ou seja, tal como está descrito no PASEO

*o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador (Oliveira-Martins et al., 2017, p.5).*

Assim, percebemos que os quatro pilares da educação têm, igualmente, uma visão a longo prazo, isto é, fundamentam-se numa educação ao longo da vida, distinguindo a educação tradicional, apenas inicial, de uma educação permanente. Este é um conceito de educação constante, “uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (Delors et al., 1998, p.18), utilizando os vários momentos da vida para aprender e se aperfeiçoar, visto que o mundo encontra-se em grandes transformações e para acompanhar a inovação que se faz sentir é exigido uma aprendizagem contínua. No entanto, para isso acontecer é necessário que haja uma educação pré-escolar e básica de qualidade, que assegurem determinadas capacidades e transmitam certos valores. Acreditando que se a educação inicial proporcionar um gosto pela aprendizagem, “a sede e alegria de conhecer”, será mais fácil de haver uma educação ao longo de toda da vida (Delors et al., 1998, p.22).

Por outro lado, percebe-se que a função primordial da educação, neste momento, não é formar pessoas para ingressar no mundo de trabalho. Tal como está descrito no PASEO não basta ensinar o saber e o saber fazer, a humanidade precisa de interligar a educação, a cultura e a ciência num processo único de criação e inovação. O mundo “tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.6). Daí a importância de olharmos para a educação tendo em conta um perfil de base humanista que considera cada um, a sociedade e os valores humanos que lhe são essenciais. Pelo que é fundamental que a aprendizagem seja o centro do processo educativo, haja inclusão, ocorra um desenvolvimento sustentável, valorizando cada um e o seu saber, como referem os autores. Deste modo, o processo de desenvolvimento, que se procura que seja harmonioso e contínuo, deve “fazer despertar todo o potencial daquele que é, ao mesmo tempo, o seu principal protagonista e último destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui

na Terra, mas também o que nela viverá no dia de amanhã” (Frederico Mayor citado por Delors et al., 1998, p.85). Nóvoa (2018) acrescenta que a forma escolar da atualidade não coaduna com alguns conceitos fundamentais como a autonomia dos educandos, a diferenciação pedagógica, a noção de escola ativa, de cooperação e comunicação entre alunos, a pedagogia de pesquisa e a ideia de criação. Ou seja, é necessário criar “um novo ambiente educativo e que a metamorfose da escola de que nós hoje precisamos se baseia acima de tudo num novo ambiente educativo”. Uma vez que a cultura dos dias de hoje não é a mesma do século XXI e é imprescindível acompanhar as transformações o autor (Nóvoa, 2018) completa afirmando que

*Não se aprende da mesma maneira antes e depois do digital. (...) temos que ter consciência disso se queremos uma educação escolar que valorize o conhecimento, que tenha como núcleo organizador o conhecimento, mas não o conhecimento enciclopédico, não o conhecimento disciplinar, um conhecimento que nos dê as linguagens, essa capacidade de ler e interpretar o mundo de que nos falava Paulo Freire.*

Deste modo, Nóvoa (2018) considera que o professor é o primeiro elemento da metamorfose que é imperativa ocorrer na escola, devendo este ser alguém que organiza as aulas, o estudo, o trabalho, os projetos e as aprendizagens dos alunos. Outros autores completam esta ideia realçando que é necessário “constatar novas representações do ensino, do acto de ensinar e do saber dos professores, (...) prever novos rumos para a escola, novos modos de educação e de gestão do trabalho docente” (Quadros-Flores et al., 2009, p.1). Visto que a era do digital implica mudanças na forma como pensamos, agimos, conhecemos, descobrimos e aprendemos impõe-se o desafio de transitar “de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma – emergente – que venha proporcionar a renovação de atitudes, valores e crenças”. Isto é, é fundamental reconstruir a educação tendo em conta que o conhecimento compartimentado, disciplinar e transmissivo não são compatíveis com as alterações vividas e com a atualidade, sendo necessário “reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente” (Souza & Lira, 2010, p.8).

Neste contexto de mudança, releva-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) visto que é “o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidade da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998, p.125). Esta metodologia de trabalho cultiva e desenvolve nas crianças um olhar real do que as rodeia, promove a

ativação de saberes e competências, encoraja-as a colocar questões e a resolver problemas de forma autónoma, ou seja, promove aprendizagens significativas. Visto que a criança nesta pedagogia está no centro da aprendizagem, num processo único e ativo que a mesma constrói ao seu ritmo. A MTP envolve não só as crianças, mas também o educador/ professor, a família e o contexto. Além disso, implica uma perspetiva do trabalho com enfoque na interdisciplinaridade, na resolução de problemas reais e na mobilização de conhecimentos, isto é, “orienta-se para os fins sociais da aprendizagem, ajuda o currículo a funcionar como um sistema de vasos comunicantes” (Vasconcelos, 2011, p.8). Assim, o trabalho de projeto promove competências de extrema importância no desenvolvimento das crianças, tais como, imaginar e prever, investigar e explorar, recolher e analisar informação, questionar, explicar, ter espírito de iniciativa e criatividade, negociar e consentir, ativar saberes e competências e, trabalhar em equipa. No contexto pedagógico a referida metodologia é uma abordagem que procura aprofundar um determinado tema, através de uma perspetiva sócio construtivista na qual “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente”, colocando a criança em ação no seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos et al., 2012, p.10).

Dewey (citado por Vasconcelos, 2011) aponta alguns princípios importantes na elaboração de projetos: o princípio da intenção, ou seja, o propósito que torna a ação significativa; o princípio da situação-problema que é o surgimento da problemática em causa; o princípio da ação que relembra a forma como a aprendizagem ocorre, implicando “perceber, sentir, agir e pensar”; o princípio da real experiência anterior a qual serve de base para construir uma nova experiência; o princípio da investigação científica que relembra que a ciência faz-se através da pesquisa; o princípio da integração; o princípio da prova final onde se reflete as aprendizagens alcançadas; e, por fim, o princípio da eficácia social (p.10). Kilpatrick, discípulo de John Dewey desenvolveu o Método de Projetos em 1918 nos Estados Unidos, na Europa este surge ligado ao Movimento da Educação Nova e em Portugal surge pela primeira vez em 1943 através da pedagoga Irene Lisboa que afirma que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (citado por Vasconcelos et al., 2012, p.9). Pelo que um projeto centra-se no processo, no desenvolvimento, numa construção progressiva e flexível do mesmo. Contudo, a MTP apresenta quatro fases principais que não são estanques, nem sequenciais no tempo mas que se complementam e articulam (cf. Figura 3).



Figura3 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos et al., 2012)

Em suma, a MTP em contexto educativo tem como principais funções “a globalização (ter em vista uma finalidade), a autonomia (influenciar o futuro, criar mudanças reais) e a participação (construção coletiva)” (Vasconcelos, 1998, pp.95–96). Deste modo, percebe-se que o projeto “traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projecto “projecta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1998, p.154).

## 1.2. 1.º CICLO DO ENSINO BASICO – FUNDAMENTOS, PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

*“se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do Homem”*  
(Carlos Drummond de Andrade citado por Cosme, s.d., p.2).

O 1.º CEB apresenta um regime e singularidade que importa realçar, como estar integrado no ensino “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, artigo 6.º). A educação básica deve ser “de boa qualidade e acessível a todos, seja qual for a sua situação geográfica, material, social ou cultural” (Figueiredo, 1999, p.20), pois

é “um indispensável «passaporte para a vida» que faz com que (...) possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors et al., 1998, p.125).

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, aponta que as matrizes curriculares base integram “no 1.º ciclo, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência (...), bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação” (artigo 13.º, ponto 1, alínea a). Esta perspetiva enquadra-se no perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, descrito no DL n.º241/2001 de 30 de agosto, enquanto profissional que desenvolve o currículo, tendo em conta os pressupostos de uma escola inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (anexo n.º 2, II, ponto 1). Além disso, o 1.ºCEB apresenta alguns objetivos a realçar visto ser uma etapa fundamental na educação básica e, também, várias áreas de competências que devem ser valorizadas e não esquecidas, tal como se pode ler na Figura 4.

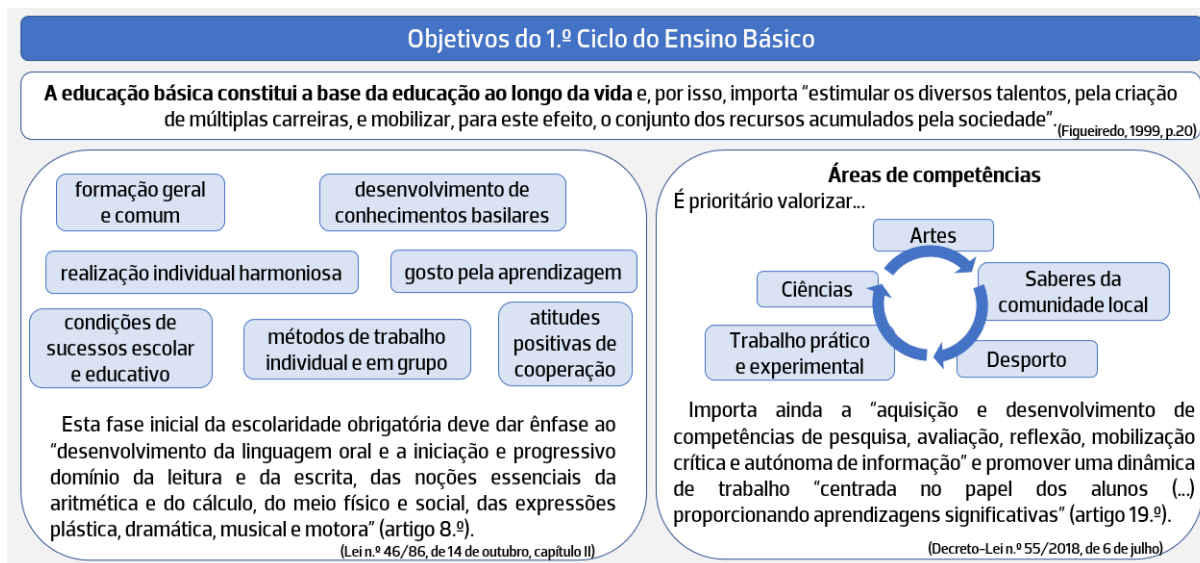


Figura 4 –Objetivos do 1.ºCiclo do Ensino Básico (Figueiredo, 1999; Lei n.º46/86, de 14 de outubro, capítulo II; DL n.º55/2018, de 6 de julho)

Neste sentido, um currículo humanista, uma matriz curricular interligada e contextualizada, um paradigma construtivista da educação pressupõe responder às mudanças ocorridas na sociedade. Relembrando que já não estamos na era industrial, mas sim numa era do conhecimento, da tecnologia digital e da globalização, há a necessidade de reinventar a escola e as práticas educativas. Estrela (2001) completa esta ideia afirmando que a atualidade “implica uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, exigindo

dos professores uma grande flexibilidade e abertura à mudança e um sentido maior e diferente de colegialidade e cooperação” (p.138). Pelo que é necessário os professores se reconstruírem, sem perder a sua identidade, serem flexíveis, compreensíveis, criativos, terem liberdade de escolha e poder de decisão para traçar o caminho que consideraram ser o mais adequado para a turma e para cada aluno. Daí que as Aprendizagens Essenciais (AE) sirvam apenas como de orientação curricular base, para auxiliar o professor a planificar, a realizar as práticas e a avaliar as aprendizagens, tendo em conta o ano de escolaridade e a disciplina (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 17.º).

Isto é, os professores são os gestores do currículo, são aqueles que têm a capacidade de realizar uma educação de verdade através de uma gestão eficiente dos objetivos de aprendizagem de acordo com as características dos alunos, através da sua inclusão e participação ativa, com as atividades planificadas e com materiais didáticos tecnológicos e analógicos utilizados. Assim, de acordo com Cosme e Trindade (2012), é possível compreender que o professor do século XXI deve “respeitar as singularidades cognitivas e culturais dos alunos como fator fundamental da gestão do seu processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, reconhece a importância de uma gestão contextualizada, adaptada e flexível do currículo (p.62). Os mesmos autores acrescentam ainda que esta gestão curricular obriga a uma abordagem diferenciada ao nível da planificação, das estratégias e instrumentos e da avaliação. No entanto, o desenvolvimento de um currículo de base humanista pressupõe muito mais, tal como se pode verificar na Figura 5.

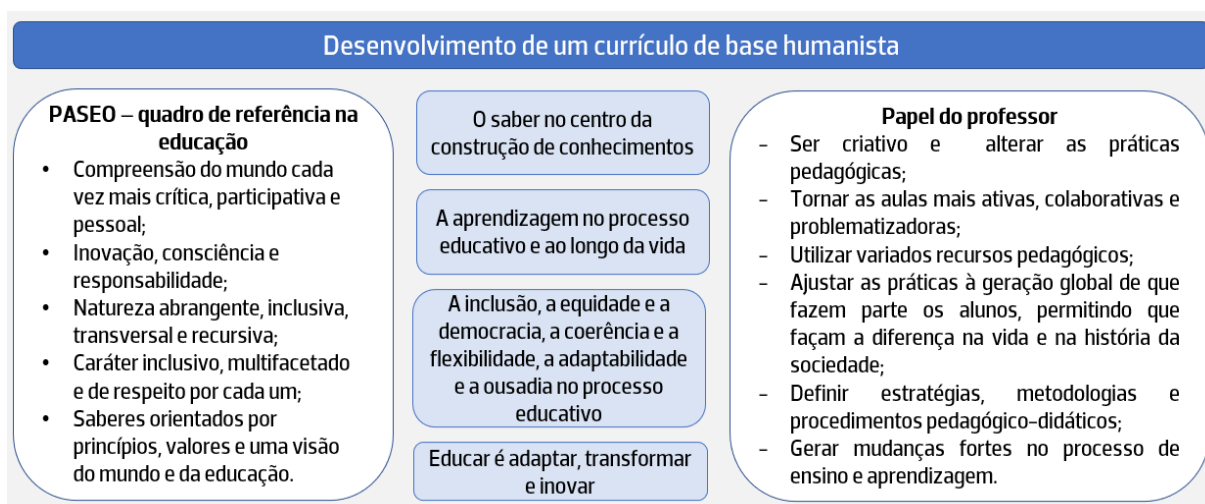


Figura 5 – Desenvolvimento de um currículo de base humanista (Oliveira-Martins et al., 2017; Quadros-Flores et al., 2019)

Para além disso, o professor deve aceitar os antagonismos existentes na educação e olhá-los de forma dinâmica, procurando uma pedagogia que encare a educação de forma real, equilibrada, compreensiva e flexível. Figueiredo (1999) reflete, ainda, sobre a expressão “educar para a cidadania”, visto ser necessário perceber se a prática pedagógica está de acordo com os valores presentes na LBSE e no PASEO. Visto que educar para a cidadania “pressupõe educar na cidadania pela cidadania, ou seja, para a liberdade pela liberdade e com responsabilidade”. Pelo que esta constrói-se através de uma educação que coloca no centro do processo de aprendizagem o aluno e o orienta para ser um cidadão responsável (Figueiredo, 1999, pp.14-15).

Neste contexto, importa realçar a articulação curricular como estratégia potenciadora uma vez que rejeita “um currículo espartilhado em disciplinas” e “planos de estudos compartimentados em disciplinas estanques entre si e entendidas como unidades curriculares autossuficientes”, isto é, reconhece e valoriza os desafios da vida real que implicam uma interdisciplinaridade de saberes (Cosme, s.d., pp.3-4). Pelo que tem como referência a matriz base e salienta que o professor tem autonomia e flexibilidade para organizar o trabalho de forma integrada, tal como surge descrito no PASEO (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Pacheco (2001) acrescenta que a interdisciplinaridade “procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (p.84). Assim, percebe-se que a articulação vertical e horizontal do currículo implica a construção de percursos pedagógico-didáticos que combinem os conteúdos de aprendizagem, conectando as disciplinas e relacionando-as com o mundo e a sociedade da qual somos parte integrante. Promovendo, deste modo, “uma aprendizagem holística e abrangente, o que contraria a tendência dominante de atomização dos conhecimentos e das abordagens disciplinares” (Rodrigues, 2018, p.4).

Desta perspetiva partilha Leite (2012) que aponta a importância de se romper com uma organização escolar que dá ênfase às disciplinas, ao conhecimento espartilhado e compartimentado por áreas estanques e sem qualquer ligação, afirmando que é necessário “recorrer a processos de construção do conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas de saber, conhecimentos esses que ganham novos sentidos quando se envolvem na leitura e na interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação” (Leite, 2012, p.90). Completa, ainda, Filho (2003) referindo que a compartimentação dos saberes por disciplinas não é vantajosa na formação de cidadãos de uma sociedade em

constante mudança e crescente complexidade, uma vez que “a educação deve promover a inteligência geral, apta a compreender (...) o global dos desafios humanos da contemporaneidade” (p.25). Neste sentido, parece interessante a possibilidade de se criarem equipas multidisciplinares que olhem para um tema de forma global, fazendo uma leitura mais correta de cada assunto, cruzando saberes, ideias e opiniões, potenciando o trabalho em equipa e a criação de projetos curriculares articulados e coerentes com a atualidade. Levando, assim, a uma melhor compreensão do mundo e das relações que nele se estabelecem (Leite, 2012). Apesar disso, a gestão curricular articulada implica, ainda, vários processos e procedimentos que interliguem devidamente os diferentes níveis de ensino e as diferentes áreas do saber e, posteriormente, a sua implementação na instituição escolar (Roldão, 1995, pp.8-9). No entanto, tal gestão flexível do currículo “permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais” (Pereira, 2018, p.11).

Assim, num processo globalizado é suposto “o princípio da organização da aprendizagem (...) pela unificação dos conteúdos” (Pacheco, 2001, p.83). Todavia, importa fazer “convergir para a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico” (Roldão & Almeida, 2018, p.42). Por outras palavras, esta relação entre os vários saberes merece uma preocupação educativa no sentido da mudança do paradigma. Percebe-se, atualmente, que “o mundo converteu-se em algo absolutamente transmutável, instantâneo, fragmentado e plural” (Silva et al., 2011, p.9) pelo que o ensino precisa, mais do que nunca, de uma mudança complexa e diversificada a vários níveis. Pelo que renovar é a palavra-chave de mudança com novas “formas de pensar, ser e estar” para acompanhar a “(r)evolução que se tem processado” (Silva et al., 2011, p.9).

Por outro lado, independentemente da abordagem utilizada, há aspetos fundamentais a ter em conta, tais como os vários momentos de uma aula. Alguns autores sugerem que deve haver um momento inicial de ativação dos conhecimentos prévios; uma articulação natural dos conteúdos; colocar o aluno no centro da aprendizagem, criando envolvimento no processo, conduzindo-o à construção de conhecimentos; potenciando, assim, aprendizagens significativas (Quadros-Flores et al., 2019). No mesmo sentido, outros autores (Ferraz & Belhot, 2010) defendem a Taxionomia de Bloom (TB) que se apresenta na Figura 6.

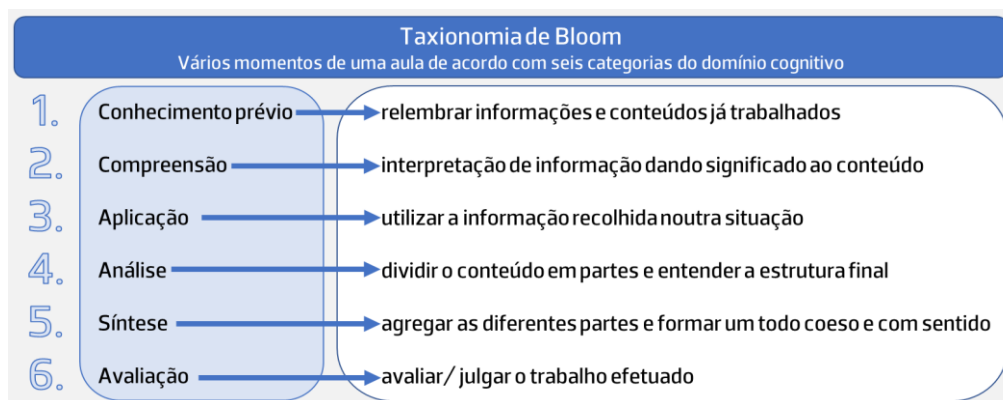


Figura 6 – Taxionomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010)

Realça-se que é urgente alterar as práticas e dar protagonismo aos alunos no seu processo de construção de conhecimentos, uma vez que a nossa realidade depende do olhar que temos do mundo, que aprendemos à medida que algo tem significado e sentido para nós e, ainda, que as escolas precisam de se tornar “espaços culturalmente significativos”, respetivamente (Cosme, s.d., p.8). Efetivamente vivemos “numa era de transição, marcada pela sobreposição do digital ao mundo físico, há necessidade de inovar os modos de educar a geração digital” (Quadros-Flores et al., 2019, p.886). Outros autores ressaltam a mesma preocupação, afirmando que a pesquisa online é parte integrante da sociedade em que vivemos e, como tal, é de extrema importância as crianças e jovens saberem “navegar neste mundo, retirando dele o que necessitam e expurgando criticamente o excesso e a deficiência de qualidade” (Viana & Silva, 2009, citado por Silva et al., 2011, p.10). Visto que na sociedade do conhecimento e da informação em que vivemos atualmente é imperativo que a escola esteja em sintonia com a evolução tecnológica, pois esta é “uma sociedade em rede, uma sociedade globalizada, aberta e tecnologicamente dependente” e, por isso, é exigido à educação cidadãos cada vez mais intervenientes e criativos (Quadros-Flores et al., 2009, p.4). Deste modo, Boto (2018) acrescenta que é necessário que os professores se abram ao futuro, pois este “já está presente nos alunos, nas escolas, na sociedade” (p.18). O mesmo autor ressalva a importância da tecnologia, afirmando que “a revolução digital coloca-nos perante novas maneiras de pensar, de conhecer, de comunicar e, sobretudo, de aprender. (...) As escolas e os professores vivem um tempo de transição, de metamorfose” (Boto, 2018, p.18).

Cabe ao docente apropriar-se das características pedagógicas e metodológicas que mais sentido lhe fazem e melhor se coadunam com os interesses e necessidades das

crianças da turma, sendo fundamental ter em conta todos os pressupostos apresentados. Sem esquecer a importância da utilização de variados recursos pedagógicos, tanto analógicos como digitais, fomentando uma aprendizagem mais coesa e significativa. Assim, salienta-se a pedagogia das competências por valorizar a aprendizagem “como a tarefa prioritária de qualquer projeto de educação/formação”, também designado por “paradigma pedagógico da aprendizagem”. O qual tem se caracteriza por colocar no centro dos projetos os próprios alunos, valorizando os seus saberes, ideias, interesses, dúvidas e representações (Trindade, 2013, pp.60-61). No entanto, o mesmo autor reflete que o paradigma da comunicação apresenta diferenças relevantes do paradigma da aprendizagem, uma vez que “mais do que valorizar o desenvolvimento cognitivo dos alunos como fator que determina as suas aprendizagens, prefere valorizar o ato de aprender como um ato vinculado ao fato daqueles se envolverem em processos de construção de saberes” (Trindade, 2013, p.65). Visto que a comunicação é considerada um ponto fundamental na aprendizagem, pois não só valoriza a cultura, mas também, permite a troca de ideias, o debate, a cooperação e, por isso, potencia o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, constituindo, deste modo, um “processo de natureza cultural” (Trindade & Cosme, 2010 citado por Trindade, 2013, p.65). Nóvoa (2009) defende que para promover a aprendizagem é necessário compreender a sua relação com o saber, potenciar em contexto escolar novas formas de pensar e de trabalhar, permitindo uma construção do “conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (p.13).

No que diz respeito à avaliação, esta deve ter como principal objetivo a melhoria das práticas pedagógicas tendo em conta os desempenhos esperados e os atingidos. De acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho (secção III, artigo n.º 22 e 23) a avaliação “é parte integrante do ensino e da aprendizagem” e auxilia o professor a regular este processo, orientando o percurso dos alunos e tendo a certeza que as aprendizagens, as capacidades e atitudes esperadas são desenvolvidas. Pelo que a avaliação pressupõe vários procedimentos, técnicas e instrumentos, dependendo do objeto de avaliação e, pode ainda ser formativa ou sumativa. Neste contexto, remete-se para o capítulo II, instrumentos que utilizados no decorrer da PES, e para o capítulo III, o modo como procedeu nesta dimensão.

Em suma, a necessidade de grandes e variadas alterações na educação e o uso de novas e diferentes metodologias de ensino são fundamentais, uma vez que “a educação é, por excelência, um campo privilegiado para que aconteçam mudanças significativas nas

mentalidades e nos procedimentos” (Silva et al., 2011, p.9). As TIC são referidas no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, como “componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (artigo 13.º, ponto 3). Neste contexto é fundamental refletir sobre o uso das tecnologias na educação e ressaltar que a sua inclusão em práticas de inovação pedagógica deve ter em conta alguns aspetos de extrema importância, tais como os objetivos da atividade, a metodologia adotada, as estratégias didáticas, a relação entre os participantes e, ainda, a liberdade dada aos alunos para procurar informação, partilhar e ideias e discutir a sua opinião (Souza & Lira, 2010). Outros autores completam esta ideia afirmando que as TIC “permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões, rompem com a linearidade ao permitirem ao utilizador ser actor e co-autor promovendo ambientes de grande riqueza criativa”, ou seja, é essencial que o professor tenha em conta a autonomia dos alunos, a personalização da aprendizagem e métodos adequados à utilização das novas tecnologias (Quadros-Flores et al., 2009, p.7).

Além disso, a educação é um direito humano básico, pelo que o acesso à mesma deve ser igual, bem como, “os resultados da aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas” (UNESCO, 2019, p.11). Olhar para a educação como um direito de todos implica perceber que falar de educação inclusiva não é igual a falar de uma escola que aceita todos, é muito mais que isso, “é falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (Pereira, 2018, p.4). Uma escola inclusiva pressupõe que todos, sem exceção, são ouvidos e respeitados, realizam aprendizagens significativas, desenvolvem valores e competências que os torna aptos para viver em sociedade e exercer uma cidadania ativa. O sistema educativo português apresenta vários documentos normativos e legais que referem importância da inclusão e da equidade. Tais como, o DL n.º54/2018, de 6 de julho, que salienta a necessidade de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, isto é, estabelece o direito de cada aluno a uma educação que “responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas

condições de equidade”. Também o PASEO apresenta como um dos princípios a inclusão, assinalando que todos os alunos têm direito a um desenvolvimento holístico a todos os níveis e dimensões, dando atenção à diversidade e à necessidade de uma gestão flexível e apropriada do currículo tendo em conta os alunos, as suas características e o meio, devendo a escola promover a equidade e a democracia (Oliveira-Martins et al., 2017). Relativo a este tema existe um manual de apoio à prática para uma educação inclusiva (Pereira, 2018) que completa estas ideias e informa sobre as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo em conta a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Pelo que estas opções teóricas e metodológicas “devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas”. Uma vez que estes modelos de ação foram pensados de forma a que o conjunto integrado de medidas leve ao “sucesso de todos e de cada um dos alunos”, orientando “na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos”. Assim, alguns dos princípios enunciados são “uma visão compreensiva, holística e integrada” (Pereira, 2018, pp.18-19). Este documento descreve que a abordagem curricular

*assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Pereira, 2018, p.22).*

Pelo que é igualmente importante ter em conta o que é familiar e próximo dos alunos, dando ênfase à articulação curricular e pedagógica; à participação ativa dos alunos no processo de construção de conhecimento; à valorização das suas experiências, ideias e opiniões; às atividades na comunidade; e à participação das famílias (Leite, 2012). Para tal acontecer pressupõe-se uma relação professor-aluno positiva, baseada no diálogo, no respeito e na confiança. Nias (2001, p.151) afirma que “a aprendizagem resulta da comunicação entre pessoas e, por isso, o professor-enquanto-pessoa tem uma importância inerente”. Por fim, importa mostrar o que é ser professor do 1.º CEB sabendo que este tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças que se cruzam no seu caminho e, por isso, tem o dever de as ensinar a ser. Contudo, “ensinar o sentido de SER não é uma tarefa fácil. É árdua e exigente, demanda disponibilidade, abertura, conhecimento, desejo, compromisso e muito conhecimento” (Silva et al., 2011, p. 17). Para além disso, é necessário ter em conta que o professor do 1.º CEB, apesar de ser um adulto, é um ser em constante desenvolvimento, num “processo de maturação humana” (Alves-Pinto, 2001,

p.25). O mesmo autor refere ainda que os profissionais vão evoluindo conforme os obstáculos que surgem, lembrando que

*cabe a cada professor traçar o seu próprio trajecto de trabalho e formação, no labor de ajudar outros a encontrarem uma forma pessoal de caminhar na vida. E através desse trabalho o professor tem a oportunidade de reconstituir, em cada passo, a sua própria identidade e a sua, também, forma original de caminhar na vida (Alves-Pinto, 2001, p.78).*

Por fim, é possível concluir que o professor deve procurar continuamente aprofundar o seu conhecimento e dar resposta aos seus desafios. Pelo que Nóvoa (2009) afirma ser fundamental haver “em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação” (pp.15-16), acrescentando, assim, ser necessário abrir o sistema educativo atual a novas ideias.

### **1.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FUNDAMENTOS, PERFIL E PRÁTICA DOCENTE**

A Educação Pré-Escolar (EPE) tem como principal objetivo o desenvolvimento global da criança, proporcionando momentos de interação e de autonomia. Pelo que é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º), visto que a mesma é o que “alicerça o desenvolvimento individual inserido numa sociedade cada vez mais complexa e global” (Marta & Lopes, 2012, p.160). O educador de infância tem a missão de promover o crescimento holístico de todas as crianças do grupo, através do seu envolvimento nas atividades, da cooperação com outros, fomentando experiências diversas e significativas tendo em conta os seus interesses numa base de segurança afetiva, estimulando a curiosidade e a criatividade, apoiando o seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II). Pelo que a intencionalidade do processo educativo em contexto de JI deve ter em conta “os objectivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; a continuidade e a intencionalidade educativas” (Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/ 2007, de 10 de outubro).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE – Lopes da Silva et al., 2016) aponta a EPE como a fase da vida que constitui um “caminho de desenvolvimento integral das crianças” (p.4). Pelo que é de extrema importância “um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida”, ou seja, deve ser tida em consideração como a continuação das aprendizagens e conquistas feitas desde o nascimento (p.4), uma vez que cada criança ao ingressar no JI “já realizou um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem influenciado pelos ambientes em que viveu, pelo papel ativo que desempenhou na interação com esses ambientes e pelos sentidos que construiu” (Cardona et al., 2021, p.51). Além disso, a EPE deve ser planeada de forma a realizar um trabalho global e assegurando uma transição plena e positiva para a escolaridade obrigatória. Deste modo, o currículo neste nível educativo desenvolve-se de forma bastante fluída, com a articulação entre as diversas áreas do saber e no qual as crianças participam ativamente não só nas atividades como na planificação das mesmas. Tal acontece uma vez que também o desenvolvimento da criança e todas as vivências do dia-a-dia se processam como um todo interligado e coeso, neste sentido, a EPE tem em conta as várias dimensões do ser.



Figura 7 – Desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva et al., 2016)

A EPE destina-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.ºCEB e tem como principais objetivos promover o seu desenvolvimento nas várias dimensões do ser e através de experiências de vida democrática em grupo; contribuir para a igualdade de oportunidades; potenciar aprendizagens significativas e diversificadas em todas as áreas de conteúdo; estimular o desenvolvimento da expressão e comunicação nas suas diversas formas; promover o pensamento crítico, a curiosidade, a criatividade, a interajuda; despistar alguma inadaptação ou deficiências precoce auxiliando a família caso aconteça; e, ainda, estabelecer uma relação positiva com a família e com a comunidade através do espírito de participação e colaboração (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 10.º). A Unicef (2019) acrescenta que são objetivos da educação “promover o desenvolvimento da personalidade

da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (p.24). Portugal (2008) reflete que é durante a infância que as crianças aprendem a participar no mundo com a sua criatividade, espírito aventureiro e descobridor, assim, acredita que através de uma interação positiva é possível ter crianças “emocionalmente saudáveis”, com vontade de participar ativamente na comunidade que as rodeia, contribuir para uma vida melhor respeitando o outro, a natureza e o mundo (p.33).

Sabendo que o processo educativo se caracteriza pela intencionalidade do educador, a sua ação e reflexão apresenta-se como um ciclo interativo de observação, planificação, ação e avaliação. Neste sentido, através da observação cuidada do brincar o educador pode apreender os interesses e necessidades de cada criança, perceber o modo como interagem e se relacionam, quais as experiências que lhes suscitam mais curiosidade e empenho. Cada criança é um ser único e singular com características e gostos próprios pelo que cabe ao adulto proporcionar experiências significativas que constituam oportunidades de crescimento e atribuição de sentidos ao mundo que as rodeia. Neste sentido compreende-se que a aprendizagem ocorre quando as atividades têm, para as crianças, “um sentido e intenção, num meio social em que interagem com outros e em que as suas propostas são tidas em conta e influenciam o desenvolvimento do processo” (Cardona et al., 2021, p.53). Pelo que Alarcão (2008) completa esta ideia afirmando que o educador deve promover que a escola seja um local seguro, estimulante, motivante e de exploração natural.

Assim, o profissional ao observar, questionar e refletir é capaz de melhorar constantemente as suas práticas, gerindo de forma mais coerente as rotinas, os materiais e espaços e, ainda, estabelecer relações com mais qualidade com todos os intervenientes. Tal potencia uma planificação e avaliação mais cuidada desencadeando “um novo ciclo de Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/ Reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Uma vez que “planear e avaliar são processos que estão sempre interligados”, além disso, refletem a intencionalidade educativa na promoção de aprendizagens integradoras e articuladas, tendo em conta as características do grupo, as suas necessidades e evolução (Cardona et al., 2021, p.76). Assim a documentação do percurso educativo de cada criança deve ser realizado “de forma sistemática no processo individual que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução,

facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada” (Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/ 2007, de 10 de outubro).

O educador apresenta um papel de extrema importância, ao ser responsável por um grupo de crianças necessita de as observar cuidadosamente, dar atenção e resposta às suas necessidades, cuidar do seu bem-estar físico e emocional, promover sentimentos de pertença, segurança e amor de forma a que cada uma se sinta importante, valorizada e escutada (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo Hohmann e Weikart (2007) os adultos observam, interagem, organizam o espaço e os materiais, estabelecem rotinas, planeiam, encorajam a resolução de problemas e a partilha de experiências pelas crianças, despertam a sua curiosidade, estabelecem um clima seguro e propício à aprendizagem, oferecem apoio e colocam desafios e, interpretam as ações das crianças procurando perceber as suas intenções e pensamentos. Pelo que, num contexto de aprendizagem pela ação “as crianças e os adultos são activos e interactivos (...); estabelecem relações de colaboração (...); inventam e descobrem” (Hohmann e Weikart, 2007, pp.51-52).

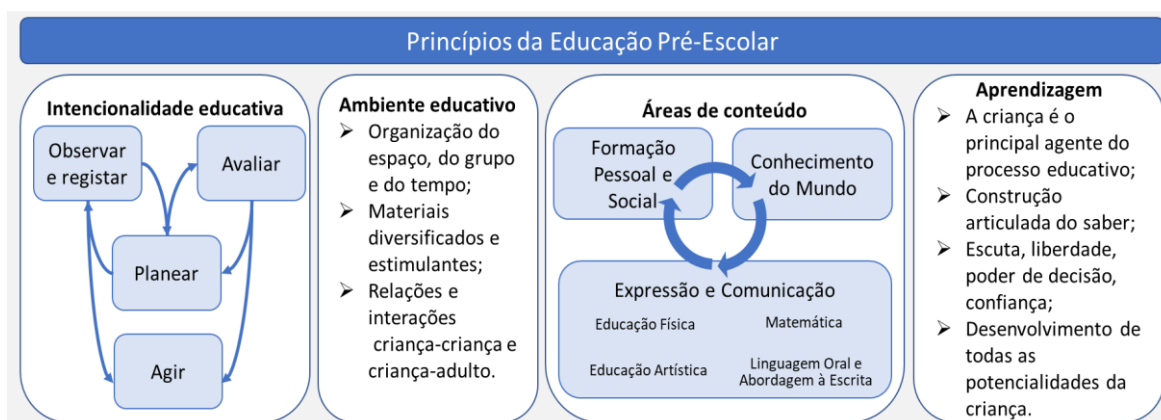


Figura 8 – Princípios da Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016)

O educador ao reconhecer a criança como um sujeito e agente capaz, em desenvolvimento e parte integrante do seu processo educativo, valoriza as suas experiências e saberes, demonstra confiança nas suas capacidades, escuta-a e observa-a como um ser único cheio de potencialidades. Deste modo, as interações estabelecidas em contexto pré-escolar devem promover o respeito por todos os elementos envolvidos, potenciar o sentimento de pertença a um grupo, estimular o trabalho cooperado e a compreensão pelo outro, de forma a fomentar uma dinâmica de vida em grupo positiva e unida. Para tal o adulto tem um papel fulcral neste processo relacional e, por isso, apoia as crianças no seu crescimento, valoriza os seus trabalhos e descobertas, auxilia-as a resolver

os problemas e dificuldades que enfrentam, estimula-as a partilhar as suas ideias, propõe desafios progressivamente mais complexos que as entusiasme e motive nas suas experiências diárias (Lopes da Silva et al., 2016). Isto é, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), a aprendizagem em JI

*depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Tendo presente a importância de dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável (...). Ao longo do dia, guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interações positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (p.6).*

O brincar é, especialmente em idade pré-escolar, uma expressão individual, ou seja, a forma como cada criança se envolve no seu momento lúdico de forma única, atribuindo um significado próprio a cada movimento, som e/ ou material. Pelo que as crianças aprendem inúmeras coisas a brincar, sendo esta considerada uma atividade fundamental no seu crescimento pois promove o seu normal desenvolvimento, concentração, envolvimento, iniciativa e empenho. Uma vez que “a brincadeira permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania” (Sarmiento et al., 2017, p.7). É através de momentos de jogo espontâneo que “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Portugal (2008) afirma que “a forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (p.51).

O ato de brincar é complexo e extraordinário, implica flexibilidade de pensamento, oferece momentos de curiosidade, experimentação, alegria e desafios, deste modo, “a forma holística como as crianças aprendem revela-se no brincar. (...) Brincar é a forma natural de as crianças aprenderem e de construírem” (Cardona et al., 2021, p.54). Neste sentido, envolve as variadas dimensões do ser – cognitiva, afetiva e social –, promove a curiosidade, a imaginação, a exploração, a tentativa erro e a criatividade, visto que o brincar permite que “autonomamente, a criança fruir de um tempo e espaço seu, em que brinque de tal forma livremente que assim construa sólidas estruturas de aprendizagem

multidimensional” (Sarmiento et al., 2017, p.7). Deste modo, os momentos de jogo espontâneo são de extrema importância, são atividades escolhidas livremente pelas crianças, respondendo às suas necessidades e interesses e, ainda, são prazerosas (Alarcão, 2008). As OCEPE corroboram esta ideia, deixando explícito que brincar é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, sendo, ainda, um momento “estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, pp.10-11).

Neste seguimento, é possível compreender que o tempo em contexto de JI apresenta uma gestão flexível, contudo, tem momentos que se repetem ao longo dos dias da semana, numa ordem previsível de determinados acontecimentos. Este ritmo, de carácter pedagógico, tem como objetivo que as crianças saibam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Zabalza (1998) refere que a rotina desempenha funções importantes ao serem uma referência temporal, tais como, a segurança, a captação do tempo e virtualidades cognitivas e afetivas (pp.169-172). Esta organização do tempo deve ser planeada com o grupo, permitindo que lhes faça sentido e que tenham momentos de exploração, de brincadeira, de jogos, de experiências, entre outros. Criar uma rotina diária é importante pois potencia que o tempo seja aproveitado de forma positiva e com momentos lúdicos e espontâneos mas, também, com atividades educativas ricas e significativas. Além disso, existem diversos momentos da vida diária em JI que devem ser estabelecidos logo no início do ano letivo, por exemplo, o acolhimento, ir à casa de banho, atividades, jogo espontâneo no espaço exterior, limpeza e reunião em grande grupo (Zabalza, 1998). Segundo Formosinho (1998), a gestão do tempo deve ser

*progressivamente co-construída pela criança. (...) Assim, estabelece-se um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias (p.71).*

Tendo em conta que a educação de infância é a primeira etapa da educação básica e, como tal, “apoia a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo”, então, cabe ao educador a organização de um ambiente educativo possibilitador e potenciador de experiências significativas para as crianças do grupo (Formosinho, 1998, p.69). Neste sentido, a sala em JI deve seguir uma orientação

construtivista, podendo englobar a visão de diversos modelos pedagógicos, estando organizada em áreas diferenciadas, permitindo uma circulação livre de todos e, ainda, estando adequada ao desenvolvimento físico e cognitivo, isto é, apresentando uma “adequação ao nível etário e favorecimento do desenvolvimento equilibrado da criança” (DL n.º 147/97, de 11 de junho, artigo 27.º). Tendo em conta que é necessário assegurar a segurança física e afetiva do grupo, potenciando a autonomia e a descoberta num clima seguro, calmo e rico (Zabalza, 1998). Deste modo, tanto a organização do espaço como a escolha dos materiais didático-pedagógicos que nele se encontram devem ser definidos pelo educador com vista ao desenvolvimento holístico das crianças, à promoção de momentos educativos integrados e com sentido e, ainda, com o cuidado de serem estimulantes, diversificados, seguros, apresentarem qualidade pedagógica e estética e de acompanharem o crescimento gradual do grupo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II). A organização da sala em áreas permite compreender melhor aspetos da vida quotidiana e do mundo, através de “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade”, uma vez que “o contexto das aprendizagens tem uma dimensão espacial” (Formosinho, 1998, pp. 67-70). O espaço e os materiais devem ser continuamente desafiantes, podendo ser alterados ou reorganizados no decorrer do ano letivo de forma a corresponder às necessidades e aos interesses das crianças, bem como, a enriquecer e diversificar os estímulos presentes na sala. Zabalza (1998) acrescenta que “o ambiente (...) enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades” (p.121).

O espaço exterior apresenta inúmeras potencialidades, o mesmo deve ser tido como local privilegiado para momentos de jogo espontâneo, atividades físicas e de exploração dos elementos naturais (Lopes da Silva et al., 2016). Pelo que deve existir uma permeabilidade entre o espaço interior e exterior do contexto educativo e ambos devem privilegiar a transversalidade de saberes através da organização e escolha cuidada dos elementos que os constituem. Visto que as crianças demonstram capacidades diferentes no espaço exterior das que evidenciam no interior Hohmann e Weikart (2007) afirmam que “nenhum espaço de interior poderá igualar-se aos sons, cheiros, aspectos e texturas do mundo natural” (p.212). Sendo essencial tempo diário livre para brincar num local exterior seguro e potenciador de infinitas descobertas, uma vez que permite a mobilização do corpo,

a exploração do espaço envolvente e seus materiais, o questionamento e a procura de soluções, o desenvolvimento de competências físicas, sociais, cognitivas e emocionais, o envolvimento e a cooperação entre crianças de forma a superar obstáculos e a alcançar determinado objetivo ou descoberta. Assim, tal como descrevem Bento e Portugal (2016), compreende-se que

*o espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior (p.90).*

Neste sentido, o espaço exterior deve ser valorizado e potenciado como um local privilegiado de aprendizagens, ou seja, a sua organização e utilização deve espelhar a intencionalidade educativa do adulto e permitir uma compreensão dos interesses, necessidades e capacidades das crianças do grupo através da observação dos momentos de jogo espontâneo.

Ao longo dos anos foram surgindo várias propostas educacionais e curriculares com semelhanças e diferenças na conceção de criança, a educação e a aprendizagem. Cada modelo pedagógico apresenta uma forma “de pensar o Mundo, o Homem, a Vida, e o Conhecimento” (Formosinho, 1998, p.7). Cabe ao educador conhecê-los e apropriar-se das características de cada um que lhe faz mais sentido, se coaduna com a sua própria visão e, ainda, que melhor se integra com o grupo de crianças. Um modelo pedagógico pode ser definido como “uma sistematização mais específica de uma prática pedagógica” que tem em conta determinados aspetos, tais como, “valores e teorias científicas em que se baseia; características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação” (Cardona et al., 2021, pp.59-60). Pelo que a apropriação de uma ou mais particularidades de um determinado modelo na prática educativa, tendo em conta as especificidades do grupo e do meio em que se insere a escola, contribui para uma construção articulada e sustentada do currículo na EPE. Esta gestão deve ser flexível e adequada às crianças a quem se destina, pelo que o educador dá mais ênfase às particularidades de cada modelo pedagógico que mais contribuem para o desenvolvimento das mesmas.

De forma sucinta apresenta-se na Figura 9 cinco metodologias ligadas à educação de infância – High/ Scope, Movimento de Escola Moderna (MEM), Reggio Emília, Montessori e Waldorf. Os quais apresentam características em comum, tais como, o papel

ativo da criança como agente principal do seu processo educativo; a aprendizagem através de projetos e materiais diversificados em grande grupo, pequeno grupo ou, até mesmo, individualmente; o olhar atento do adulto que observa cuidadosamente a criança, a forma como brinca, se move, expressa, tentando compreender o modo como pensa e quais as suas necessidades; o planeamento através da observação e da escuta de forma a responder aos interesses das crianças do grupo.

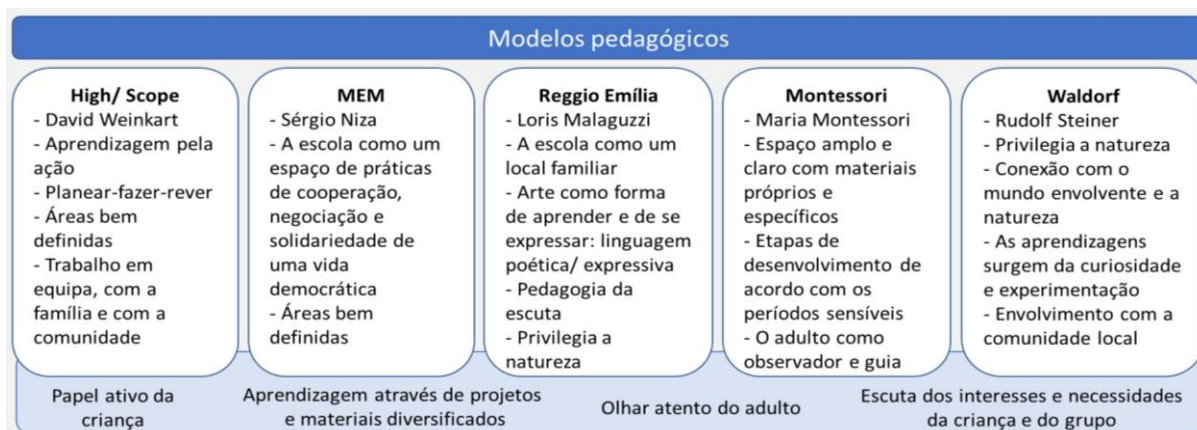


Figura 9 – Modelos pedagógicos: High/Scope, MEM, Reggio Emília, Montessori e Waldorf (adaptados de Formosinho, 1998; Henriques, 2017; Hohmann & Weikart, 2007; IMI, 2019; Vecchi, 2017)

Todos os modelos pedagógicos aqui apresentados dão uma grande importância ao espaço e aos materiais, contudo de formas diferentes. A pedagogia High/Scope e MEM apresentam uma organização da sala de atividades muito própria, enquanto Reggio Emília dá mais enfoque ao ateliê e ao espaço exterior, tal como Waldorf, utilizando materiais da Natureza e do quotidiano. Por outro lado, Montessori é reconhecido pelo seu ambiente claro, amplo e organizado, com materiais próprios a cada período sensível e da vida prática ou, então, construídos em madeira (Formosinho, 1998; Henriques, 2017; Hohmann & Weikart, 2007; IMI, 2019; Vecchi, 2017).

Em suma, a EPE constitui uma fase de profundo crescimento para as crianças, pelo que Marta e Lopes (2014) afirmam que “a sua importância reflete-se na construção da profissão do educador de infância vista como alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida” (p.5346). Deste modo, é essencial ter em conta as práticas do educador – a forma como observa, escuta, reflete, planeia, organiza e realiza as ações do dia-a-dia –, a organização do espaço e dos materiais, as rotinas e o tempo, o papel ativo da criança e, a importância que dá ao brincar e ao espaço exterior no quotidiano do JI. O educador na sua

formação contínua procura apropriar-se de novos métodos, novos saberes, novas práticas, “proporcionando uma visão ecológica da aprendizagem profissional”, isto é, de forma a melhorar constantemente o seu desempenho enquanto docente (Marta & Lopes, 2014, 5350).

## 2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

*Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (Teixeira, 2010, p.37).*

O presente capítulo apresenta uma descrição da escola onde foi realizada a PES, bem como do agrupamento de escolas a que pertence, salientando o seu projeto, missão e valores. Ressalvando algumas das medidas adotadas neste ano atípico devido à pandemia COVID-19. Surge igualmente uma caracterização do grupo e da sala do contexto de EPE e do 1.º CEB, dando ênfase às especificidades observadas, aos interesses e necessidades dos grupos, aos materiais disponíveis, às condições físicas do espaço e às metodologias das docentes cooperantes. Completando, sempre que possível, a descrição feita através de uma observação cuidada com as palavras da educadora e professora, permitindo uma caracterização do contexto mais clara, completa e objetiva.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

O centro escolar pertence a uma freguesia situada na periferia urbana do Porto que sofreu uma grande expansão urbanística e populacional, passando, ao longo das últimas décadas, de uma área considerada rural para uma zona com larga variedade de comércio, estruturas industriais e uma boa rede de transportes públicos. O crescimento desta freguesia é notório pelo que o “número de novos residentes, com origens múltiplas, resulta numa inequívoca diversidade sociológica caracterizada por desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica e níveis díspares de escolarização e de formação” (AEAS, 2019, p.4). Tais características relembram as funções que a escola tem em fortalecer e incentivar o respeito mútuo, em aceitar todos independentemente das suas características individuais e em valorizar o desenvolvimento social e cultural. Neste sentido, o

agrupamento dá ênfase ao bem-estar e ao sentimento de pertença, afirmando que a grande missão é tornar a escola um

*espaço de aprendizagem, de interação e de inclusão, onde todos os alunos encontrem as condições propícias a uma educação de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autônomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença (AEAS, 2019, p.11).*

Além disso, os princípios enumerados no Projeto Educativo (AEAS, 2019) vão ao encontro da missão e valores apresentados, e são exemplo deles o humanismo, a autonomia e flexibilidade, a inclusão e o voluntariado. Deste modo, apresenta uma visão holística da aprendizagem e do meio educativo, promovendo a curiosidade, a reflexão, a inovação, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, a valorização da liberdade, do espírito crítico e da participação, a consciência ambiental, o respeito, a tolerância e a solidariedade.

A escola iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 2006/ 2007, no entanto, é agora considerado um centro escolar após ter sofrido obras de ampliação em 2014. Neste sentido, a instituição, tal como é neste momento, apresenta onze salas, oito para o 1.º CEB, duas para a EPE e uma sala adaptada para alunos com medidas adicionais e adequações significativas. Além disso, possui uma receção, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, cinco gabinetes um dos quais transformado em sala de isolamento (medida obrigatória devido à Covid-19), casas de banho dos professores e funcionários, casas de banho do 1.º Ciclo, casas de banho do Pré-Escolar, uma sala de leitura/ de reuniões, um polivalente, um campo de jogos e um recreio exterior amplo.

O espaço envolvente à escola é um parque amplo com estacionamento, zona de exercício físico e parque infantil. Contudo, existem infraestruturas e equipamentos sociais não muito longe do contexto educativo. A cerca de cinco minutos a pé é possível encontrar cafés, farmácia, centro de estudos, paragens de autocarro, talho, mercearia, entre outros. O espaço escolar encontra-se vedado e existe um funcionário responsável pela entrada dos alunos, pelo que não é possível a entrada de pessoas estranhas no mesmo. Além disso, existem várias funcionárias responsáveis pela limpeza e correta manutenção da escola para que esteja sempre limpa. E, ainda, auxiliares da ação educativa cuja função é vigiar os intervalos. Durante estes as crianças podem frequentar o recreio, o campo de jogos, o corredor principal, as casas de banho e, quando está a chover, o polivalente ou, até mesmo, a respetiva sala de aula. Já a sala de leitura é uma sala ampla com algumas mesas e estantes

com vários materiais, nomeadamente, livros, manuais escolares, DVDs, jogos de tabuleiro, puzzles, entre outros. A entrada principal do edifício escolar apresenta uma porta grande que dá acesso direto a um corredor e pela esquerda à receção. As salas estão dispostas ao longo do mesmo, tanto à direita como à esquerda e, cada uma das salas apresenta múltiplas janelas o que permite uma boa iluminação natural. Por ter apenas um piso (rés-do-chão), não apresentar escadas e os corredores serem amplos, é possível afirmar que se encontra preparada para receber pessoas com mobilidade reduzida. Além de que apresenta uma sala devidamente equipada e preparada para alunos com deficiências motoras e outras.

Tendo em conta a situação pandémica em que vivemos, o agrupamento de escolas apresenta um documento intitulado de “Plano de medidas excecionais e temporárias 2020/2021, Plano de contingência e Plano de comunicação e informação” referindo as regras e os procedimentos a adotar. Neste estão descritas algumas normas preventivas, tais como, cada turma deve manter-se na mesma sala e os alunos devem ter lugares fixos, cada sala deve haver um kit de limpeza que permita a desinfeção das várias superfícies e materiais e cada pessoa (aluno, docente ou não docente) que entre na escola e na sala deve garantir a desinfeção das mãos. A instituição apresenta, tal como é obrigatório, uma área de isolamento que tem em conta as orientações da DGS e que visa impedir a propagação da doença a outros elementos da comunidade escolar. Em caso de deteção de um caso suspeito de COVID-19, de uma pessoa presente no estabelecimento de ensino, são ativados todos os procedimentos constantes no seu Plano de Contingência (AEAS, 2020). Neste contexto o ensino à distância obrigatório ocorrido em parte do ano letivo anterior (2019/2020) a administração afirma que no ano letivo em questão (2020/2021) os alunos de todos os níveis de ensino frequentarão, por regra, sempre que possível, o regime presencial. Devido ao “reconhecimento da importância da escola, enquanto suporte e condição para o funcionamento normal da vida familiar, profissional e económica do país” (AEAS, 2020, p.8). Contudo, caso a situação epidemiológica da doença COVID-19 se agrave e haja a obrigação de tomar medidas mais preventivas, existe um plano de regime misto e não-presencial a adotar. No plano de regime misto e não-presencial surge descrito como meios de comunicação entre os professores, os alunos e os encarregados de educação as seguintes ferramentas: *GoogleMeet* (videoconferência), *Classroom*, *Jambboard*, *Chat*, *Hangouts*, *Meet* e *Moodle* do agrupamento (AEAS, 2020).

É igualmente importante referir a oferta educativa que a escola apresenta tanto para a EPE como para o 1.ºCEB. Neste contexto, existe a Atividade de Animação de Apoio à Família na Educação Pré-escolar e a Componente de Apoio à Família no 1º Ciclo do Ensino Básico, nas quais são realizadas atividades facultativas de enriquecimento ambiental para além do horário letivo. Além disso, há a possibilidade para os alunos do 1.ºCEB de usufruírem das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente “no âmbito da atividade física e desportiva, das artes, das ciências e da transversalidade da utilização das tecnologias da informação” (AEAS, 2019, p.23). E, ainda, o apoio educativo de forma a auxiliar a aprendizagem e a inclusão dos alunos do 1.ºCEB que revelem necessidades educativas.

Em suma, é fundamental um olhar atento ao agrupamento de escolas, à sua missão e projetos. Nesse sentido, no projeto educativo do agrupamento é possível ler-se que a comunidade escolar (alunos, docentes, não docentes, pais e encarregados de educação) apreciam o clima da escola. As características da identidade da escola revelam uma preocupação com o bem-estar dos alunos, afirmando que a escola deve ser um local “com a qual se identifiquem e onde sintam que as suas opiniões são tidas em conta”. Mais ainda refere igualmente a importância de proporcionar aos profissionais “as condições necessárias para que possam desenvolver o seu trabalho de forma harmoniosa, aberta e criativa”. Lembrando que *“esta é uma escola feita de mãos, muitas mãos!”* (AEAS, 2019, p.10).

## **2.1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A PES em contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se numa turma do 3.º Ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, dos quais 12 do sexo masculino e 12 do feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A caracterização da turma, das suas interações, do seu tempo e rotinas, da sala de aula, dos materiais e das práticas educativas e projetos advém de uma observação contínua e cuidada.

Pelo que importa referir a relevância da observação, que de acordo com Montessori quando o adulto é capaz de observar “com uma atitude livre de juízos de valor e de ideias

pré-concebidas, pode entender as manifestações da criança e responder às suas necessidades, descobrir os seus interesses e eliminar o que possa estar a perturbar o seu desenvolvimento” (Vizcaíno, 2020, p.1). Esta também é a ideia transmitida na formação profissional docente onde se salienta uma observação atenta e cuidada, que permita recolher dados, adaptar práticas, encontrar soluções, tomar diferentes decisões e, até mesmo, avaliar. Observar permite não só conhecer o outro, mas também, detetar necessidades, definir novas estratégias, aprender, crescer e evoluir. A caracterização do contexto educativo surge, deste modo, através da observação participante, de questões informais feitas nos momentos oportunos à professora cooperante, bem como, de uma pequena entrevista realizada (E1).

Assim, o local de residência dos alunos era, na generalidade, próximo da escola. Sendo que a maioria residia na freguesia do agrupamento. Existiam nove alunos que beneficiavam de subsídio escolar (escalão A ou B), apenas duas crianças usufruíam do serviço de apoio à família, as AEC eram frequentadas por nove dos alunos da turma, a maioria deles (17) almoçava na cantina da escola e não existiam problemas de saúde graves sinalizados. A turma não apresentava alunos referenciados e, por isso, nenhum frequentava o apoio educativo, contudo, existiam quatro que recebiam uma atenção reforçada por parte da professora e um apoio em sala de aula um pouco diferenciado. Além disso, não existiam crianças sinalizadas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no entanto, dois alunos apresentavam características e especificidades bastante próprias, sendo que um já se encontrava diagnosticado com Síndrome de Asperger e o outro em análise médica, ambos eram acompanhados com maior atenção e cuidado pela professora e, também, por um psicólogo. É de realçar que não existiam crianças de outras nacionalidades, no entanto, havia quatro cujos pais não eram portugueses e apenas um destes alunos não tinha como língua materna o português. Acresce que nenhuma criança da turma usufruía de um apoio para além das medidas universais de suporte, contudo através de uma observação cuidada e sistemática foi possível concluir que os alunos da turma tinham ritmos de trabalho bastante diferentes sendo necessário, por vezes, apresentar tarefas extra para aqueles que terminavam mais rápido que a maioria. Por outro lado, existia alguns alunos que precisavam de um apoio mais individualizado nomeadamente ao nível da escrita e, ainda, os dois alunos com possível Síndrome de Asperger que requeriam um cuidado constante para que se sentissem bem, apoiados e capazes.

A turma era, de um modo geral, participativa, curiosa e educada. Gostavam de inventar textos e partilhá-los com os amigos na frente da sala em voz alta; a maioria apreciava especialmente matemática, apesar de sentirem dificuldade nos temas mais abstratos e a necessidade de explorar fisicamente alguns conceitos matemáticos. Dois alunos, que não frequentaram o ensino pré-escolar, revelavam algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, em particular, na pega correta do lápis ou caneta e, não sabiam apertar os atacadores. Neste sentido, estas características e especificidades foram tidas em conta na preparação das intervenções, possibilitando momentos de trabalho manual com recorte e colagem, relacionando os temas com a matemática e lançando desafios, captando a sua atenção e prolongando o seu entusiasmo e, ainda, aproveitando o interesse em escrever criando momentos de escrita livre e criativa sobre o assunto em questão.

Nóvoa (2018) afirma que a forma escolar pode ser definida através da resposta a quatro perguntas – onde?; quando?; o quê?; e, como? – pelo que procura-se mostrar a metodologia da professora cooperante através das mesmas. Deste modo, a maioria das aulas decorria dentro da sala, ocorrendo também, ocasionalmente, no espaço exterior, no polivalente, na sala de leitura e na cozinha. Neste contexto é fundamental refletir que as aprendizagens não ocorrem apenas dentro da sala de aula, visto que a educação acontece

*num espaço aberto, dentro e fora da escola, precisamos de um outro espaço. O novo ambiente educativo requer um novo espaço e uma organização do espaço que já não cabe naquela estrutura quadrada da sala de aula. E este outro espaço é o que caracteriza as melhores experiências pedagógicas (Nóvoa, 2018).*

A planta da sala de aula foi definida pela professora titular no início do ano letivo, tendo sofrido pequenas alterações. Algumas mesas encontravam-se dispostas lado a lado, umas em L e outras em T. Sendo que os alunos não conseguiam ver-se todos uns aos outros e, enquanto uns estavam de frente para o quadro, outros estavam de lado. Todavia, todos os alunos conseguiam ter uma boa visibilidade para o quadro e para ver algum dos colegas bastava movimentar-se na cadeira, sem ser necessário mover esta. A docente ressaltou a importância de uma disposição das mesas não convencional, afirmando que a sua forma predileta das mesmas é em U, no entanto, este arranjo da sala não foi permitido devido à COVID-19. Segundo Teixeira e Reis (2012) é de extrema importância recorrer ao diálogo e à discussão durante as aulas, uma vez que tal permite aos alunos a “oportunidade de monitorizar o seu próprio pensamento e os professores de corrigirem algumas falhas de raciocínio”. Deste modo, os autores referem a relevância de uma organização do espaço que

permita o diálogo entre todos os elementos, visto que “as diferentes disposições das mesas e das cadeiras afetam os padrões de comunicação em sala de aula” (p.175).

A gestão do tempo de trabalho era feita consoante as necessidades e dificuldades reveladas pelas crianças, ou seja, a docente ia improvisando e gerindo conforme observava ser mais pertinente para a turma. Nóvoa (2018) afirma que a organização do tempo deve ser feita “com base nos ritmos internos da aprendizagem e não no ritmo externo das disciplinas”. Ao longo da PES foi possível observar, maioritariamente, momentos de trabalho em grande grupo, como diálogo, discussão e resolução de tarefas e, individuais. Devido à situação pandémica os alunos não circulavam livremente pela sala como faziam até então, existindo um caixote do lixo para cada dois alunos e uma caixa para cada um, na qual guardavam o seu material.

Importa referir que as aprendizagens eram construídas de forma fluída por todos os alunos, apoiando-se uns aos outros no que necessitavam, pesquisando e construindo conhecimento ao seu próprio ritmo “no sentido daquilo a que podemos chamar uma aprendizagem em comum para uma vida em comum” (Nóvoa, 2018). Além disso, a professora cooperante via o trabalho colaborativo de forma positiva, afirmando que “é na partilha de conhecimentos que alargamos as nossas perspetivas sobre o nosso EU e aceitamos as diferenças dos OUTRO” (E1). A docente acrescentou ainda que segue de um modo geral os documentos orientadores do Ensino do 1.ºCEB, contudo “quando o assunto permite alargar horizontes não fico “presa” aos limites pré-definidos” (E1); relativamente à promoção da aprendizagem para a vida e dos objetivos que estabeleceu para a turma apresentava uma visão clara – “A aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial para poder tirar partido das oportunidades e participar ativamente na sociedade” (E1) e “promover a equidade na aquisição do conhecimento adquirido, fomentado formas de chegar a todos, estimulando o que cada um tem para oferecer de seu à turma” (E1).

O grupo de crianças participava livre e ordenadamente, davam respostas completas, utilizando vocabulário adequado, mostrando o seu ponto de vista pessoal e descrevendo situações já vivenciadas. Neste sentido, era frequente alongarem-se e fugirem do assunto quando respondiam/ participavam. Pelo que na preparação das aulas se optou por determinar um tempo específico para diálogo sobre o tema, de forma a conseguir perceber o que os alunos já sabiam, o que gostariam de saber, de que modo achavam que era possível descobrir mais sobre o assunto. Esta comunicação é vista como

um modo para “gerar confiança e autoexpressão, assim como fomentar o enriquecimento do vocabulário da criança e ajudá-la a desenvolver a sua linguagem oral”, pelo que é fundamental fomentar esta partilha e diálogo entre os vários alunos da turma e a docente (Dávila, 2020, p.1). A professora titular afirmou na entrevista realizada que não segue nenhuma metodologia de ensino específica, apropriando-se de características e materiais de várias, clarificando “uma vez que vejo o ensino como uma teia de conhecimentos interligados” (E1); apresentava interesse no uso das novas tecnologias em sala de aula considerando que um dos desafios que a educação enfrenta está relacionado com as TIC – “O impacto da tecnologia digital urge uma atualização na formação dos professores em plataformas digitais de comunicação e outras” (E1). Deste modo, a docente procurou utilizar recursos digitais variados, mas também, materiais como o MAB, o ábaco, o corpo humano em 3D, múltiplos livros, entre outros. O recurso a materiais diversificados e o modo como estes são utilizados constituem uma parte fundamental da aprendizagem e devem corresponder “às necessidades e aos interesses das crianças, considerando a etapa de desenvolvimento em que se encontram” (Dávila, 2020, p.1).

A sala de aula apresentava características positivas como o facto de ser grande, ter muitas janelas, ter bastante arrumação e, ainda, uma porta para o exterior. De acordo com Teixeira e Reis (2012) a sala deve ser um espaço que transmita conforto e bem-estar. O ambiente deve ser melhorado de acordo com o grupo de crianças de forma a ser “mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar” (p.163). Os mesmos autores referem ainda que a “ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço” (p.176), ou seja, os objetivos a atingir devem ser congruentes com o ambiente, através da disposição das mesas e dos recursos que apresenta. Deste modo, cabe ao docente planificar e gerir o espaço visto que este revela ser “um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem”, uma vez que “a forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos” (Teixeira & Reis, 2012, p.169). Neste seguimento, numa parede da sala era possível ver vários *pósters* expostos, nomeadamente, da escrita das letras, símbolo gestual e imagem com palavra correspondente. Havia também um abecedário em letras coloridas e grandes pendurado na frente da sala e um relógio por cima dos quadros. A sala apresentava uma boa iluminação natural, bem como múltiplas lâmpadas de teto. Por outro lado, não era possível escurecê-la

totalmente em certos momentos do dia, apesar de ter lonas semi-opacas que permitiam torná-la escura o suficiente para ver, por exemplo, um vídeo no quadro. Pelo que Teixeira e Reis (2012) afirmam que

o espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens (p.177).

A ventilação é outro ponto importante, principalmente em altura de pandemia, e como a sala apresentava várias janelas, uma porta para o exterior e uma porta para o corredor principal, bastava abrir duas destas para fazer o ar circular. À entrada da sala havia um tapete de desinfecção e limpeza dos sapatos e, também, gel desinfetante para as mãos (medidas de proteção tomadas devido à Covid-19), pelo que os alunos contribuíam para manter a sala limpa, organizada e arrumada. De acordo com Montessori o ambiente deve conter o material necessário para que as crianças participem ativamente na limpeza e cuidado do espaço que desfrutam diariamente, ou seja, “as mesmas “podem e devem colaborar ativamente para a ordem e a preservação da harmonia e da beleza” da sala de aula (Dávila, 2020, p.6).

Mais ainda se pode realçar sobre este grupo de alunos, nomeadamente o seu interesse por hábitos de vida saudáveis, conscientes, participativos na vida em sociedade e a sua preocupação ambiental. Deste modo, as intervenções pensadas deram asas a um projeto articulado sobre a reciclagem, integrando a saúde e o bem-estar. Relacionando temas como a alimentação saudável e variada, o funcionamento de alguns órgãos do corpo humano, a importância da separação dos diferentes materiais e a necessidade de produzir menos lixo (cf. se pode ler no capítulo III). Procurou-se, ainda, promover momentos *mindfulness* que permitissem crescer de forma holística e transmitir o quão é importante viver de forma calma, feliz, menos ansiosa, respeitando o eu e o outro.

Este olhar atento sobre o contexto educativo do 1.º CEB permitiu refletir sobre o papel do professor, entender o modo de integrar o currículo, a metodologia que melhor funciona e se coaduna com o eu pessoal e profissional, os recursos que potenciam uma aprendizagem mais significativa e como se processa a avaliação. E, ainda, aprender a gerir melhor o tempo e os espaços, a realizar diferenciação pedagógica e, a integrar as várias áreas curriculares de forma coesa e harmoniosa nas práticas educativas e nos projetos. Uma vez que “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de

uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL nº240/2001, de 30 de agosto, p.5571). Assim, a observação e participação no contexto educativo no âmbito da formação profissional consciencializa para uma prática futura mais aberta, reflexiva, fundamentada e construtiva, lembrando a importância e necessidade de saber trabalhar cooperativamente.

## **2.1.2. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar**

A PES em contexto educativo de EPE desenvolveu-se num grupo heterogéneo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo a maioria 4 e 5 anos. Existiam apenas duas crianças que iniciaram o ano letivo com 3 anos, mas que ao longo do mesmo realizaram os 4 anos; e do grupo quatro crianças tinham 6 anos. No entanto o grupo apresentava gostos e interesses, no geral, bastante semelhantes, como a curiosidade pela natureza e pelos animais.

A educadora cooperante, com vários anos de serviço, afirmou gostar bastante do que faz. Relativamente à relação que procura estabelecer com as crianças partilhou o seguinte – “a minha maior preocupação enquanto educadora é tentar fomentar um clima caloroso e muito próximo da criança. Em JI os afetos têm uma enorme importância, sendo mesmo a base do meu trabalho” (E2). Ao longo da PES foi notório que realizava vários cursos nas diversas áreas, por exemplo, o curso de professora de yoga para crianças dos 3 aos 6 anos, um workshop de tintas naturais e uma formação ligada às ciências experimentais. Referiu, ainda, que se identifica principalmente com os modelos pedagógicos High/Scope e Waldorf, pois acredita que “a criança aprende e se desenvolve em todas as áreas e domínios que constam nas Orientações Curriculares, sendo um ator ativo das suas ações e atividades que planeia, executa e descobre os resultados” (E2), completou esta ideia realçando a importância do ambiente no desenvolvimento holístico e harmonioso de cada criança do grupo. Através destas pedagogias afirmou que tenta “privilegiar o conhecimento que as crianças têm sobre o mundo que as rodeia e a partir daí apetrechar o melhor possível a sala de atividades o espaço exterior, organizar espaços e planejar atividades” (E2) de forma a

servir os seus interesses. Através desta partilha da educadora importa salientar que o modelo High/Scope assenta em princípios que refletem “a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” (Hohmann & Weikart, 2009, p.19). De acordo com esta abordagem a aprendizagem é feita pela ação e pela interação com os outros, com os objetos e com o meio que levam a criança a desenvolver competências que promovem o seu desenvolvimento, através de uma participação ativa na sua aprendizagem. Assim, o adulto é um observador participante que tem a missão de guiar a criança, ou seja, é responsável por apoiá-la, a desafiá-la, encorajá-la a resolver problemas e a refletir, visto que, os interesses da criança, “as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2009, p.23). A pedagogia Waldorf também se insere nestes pressupostos, aproveitando-se mais do espaço exterior, das vivências na natureza e nas oportunidades que esta cria para as crianças poderem investigar e experimentar, “privilegiando a autoeducação e uma relação profunda entre Homem, Natureza e Cosmos (...) a imaginação e a criatividade são estimuladas de uma forma serena, em sintonia com os ritmos biológicos de cada um” (Henriques, 2017, p.147).

O espaço da instituição dedicado à EPE apresentava uma sala de acolhimento com porta para a rua, duas salas de atividade, uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos, uma sala polivalente (também destinada ao 1.ºCEB) e um espaço exterior amplo com duas zonas – a dos canteiros e a dos pinheiros. Destes espaços é de referir que a casa de banho das crianças não é totalmente adequada ao seu tamanho, principalmente às mais pequenas, sendo por vezes disfuncional e não dando grande autonomia às mesmas. O espaço exterior era bastante agradável, sem equipamentos lúdicos estruturados (como escorregas e baloiços), com zonas de cimento, de relva e árvores e, ainda, uma horta pedagógica. Existia um carrinho com brinquedos, uma “cozinha de lama” e pneus disponíveis para os momentos de jogo espontâneo.

A sala de atividades apresentava um espaço amplo livre de quaisquer objetos dedicado aos momentos em grande grupo. Uma grande vantagem era a luz natural, não sendo demasiado quente pois não era luz solar direta, além disso, havia a possibilidade de a escurecer um pouco com umas cortinas. É de referir que a organização do espaço é um aspeto fundamental na estruturação didática da EPE (cf. está descrito no capítulo I), uma vez que devem ser “espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e

potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (Zabalza, 1998 p.119). Formosinho (1998) acrescenta que o educador tem um papel ativo na organização do ambiente educacional e dos respetivos materiais, pelo que o mesmo “precisa de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança; precisa também de ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças” (p.70).

Existiam várias áreas na sala, tais como, a casinha, a biblioteca, a dos jogos e construções, a zona de pintura e as mesas. A divisão da sala de atividades em zonas definidas é um reflexo da apropriação de algumas características do modelo High/Scope. Além disso, Zabalza (1998) apresenta a organização da sala de atividades segundo vários autores e pedagogos, refletindo sobre a importância de cada área e o seu contributo no desenvolvimento da criança. Assim, a área da casinha é um local para jogos de simulação, no qual as crianças “exprimem, actuam, elaboram as coisas que conhecem, que lhes são familiares, próximas e significativas do seu meio vital” através da dramatização, da exploração e da imaginação (p.150). A biblioteca pode ser entendida como “centro das linguagens”, mas também, como “área de silêncio”, é o local definido para “materiais escritos polivalentes (...) para exercícios de vocabulário, de percepção e pré-leitura” (p.147), para explorar livros e relaxar num sítio calmo e tranquilo (Zabalza, 1998, p.152). A área dos jogos e das construções permite às crianças “explorar, construir individualmente e/ou em grupo, classificar, agrupar, comparar, ordenar objectos, representar experiências, desenhar papéis” (Zabalza, 1998, p.149). A área das artes “estimula o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação”, pelo que importa mais “o processo de exploração, de elaboração, de captação, de funcionamento do que os resultados finais ou produto elaborado” (Zabalza, 1998, p.151).

Além disso, havia outros materiais disponíveis que podiam ser utilizados pelas crianças, tais como folhas de papel, lápis de cor, materiais de desperdício (ráfia, botões, entre outros) e plasticina. A sala tinha um lavatório e uma cesta com as garrafas de água das crianças. Apresentava, ainda, um computador que raramente era utilizado pela educadora cooperante. Os materiais disponíveis em cada área estavam de acordo com a mesma, havendo alguma variedade entre materiais estruturados e não estruturados, e, alguns que convidavam mais as crianças para serem criativas e autónomas. Relativamente

aos materiais que se encontravam à disposição do grupo a educadora partilhou que os mesmos eram em número mais limitado no início do ano letivo e iam, gradualmente, aumentando conforme as necessidades e interesses demonstrados, sendo, também, substituídos, principalmente os jogos, de modo a aumentar o grau de dificuldade (E2). Devido à pandemia foram tomadas algumas medidas na organização do espaço, tais como, haver menos material nas diversas áreas e o número de crianças por área ser igualmente menor, existia ainda algum material que deixou de estar à disposição das crianças de forma livre. Além disso, as paredes da sala de atividades estavam despidas de qualquer trabalho quando a PES iniciou, à exceção do quadro do projeto desenvolvido anteriormente, tal se deveu às regras impostas pela COVID-19. Contudo, com o decorrer do tempo o placar do fundo da sala foi o expositor das produções artísticas das crianças. Foram também construídos alguns instrumentos de regulação como o mapa das presenças (mensal) e um quadro do tempo (calendário circular com os dias do mês e da semana, os meses e as estações do ano e o tempo meteorológico). Ao longo da PES foram ainda realizadas várias experiências que eram colocadas no parapeito da janela com o seu registo sobre a sua evolução, como por exemplo, a experiência de fazer crescer um alho-francês num copo com água.

O grupo de crianças necessitava de bastante movimento, tendo apenas pequenos períodos de tempo de concentração e interesse. A educadora cooperante completa esta ideia afirmando que “o tempo em JI tem uma medida diferente. As atividades são regidas principalmente pela atenção e foco nas mesmas pelas crianças” (E2). Os dois confinamentos exigidos pela pandemia sugerem um aumento dessa dificuldade, várias crianças demonstraram um grande interesse pelos momentos de jogo espontâneo no espaço exterior e pelas atividades dinamizadas à base de jogos motores principalmente com música, dramatização e vários modos de deslocamento. E, ainda, o gosto da grande maioria dos elementos do grupo em realizar atividades das artes visuais, tais como pintar, cortar e desenhar, pela de audição de histórias e pela realização de experiências científicas. Foi também possível observar o interesse crescente por vários elementos da natureza, tais como, bichos da conta, flores, pássaros, mexer na terra e brincar com paus. Sendo que muitas das vezes o jogo espontâneo por parte de algumas crianças era brincar ao faz de conta na cozinha de lama com folhas, terra, paus e flores.

É ainda de salientar que através do discurso e das partilhas de algumas crianças foi possível constatar um elevado número de horas que as mesmas utilizam dispositivos eletrónicos, principalmente a ver vídeos no Youtube. Nesse sentido, houve uma preocupação e um cuidado acrescido com a utilização das novas tecnologias em contexto de JI, optando por momentos lúdicos e dinâmicos e, também, de observação real de vários elementos da natureza a olho nu e através de lupa ou microscópio. Pelo que foram observadas algumas necessidades de aprendizagem que se esperou colmatar ao longo da PES nomeadamente, a dificuldade na interação, socialização e cooperação de algumas crianças com os vários elementos do grupo, na compreensão das normas básicas de convivência e diálogo em grande grupo, na identificação dos dias da semana, do mês e do seu próprio nome. Além disso, foi possível verificar a dificuldade de alguns elementos do grupo na compreensão do modo de reprodução de alguns animais, daí o surgimento e desenvolvimento do projeto realizado (cf. se poderá ver no capítulo III) e, também, na execução de atividades motoras que implicassem equilíbrio, coordenação e determinadas formas de deslocamento. Relativamente às aprendizagens evidenciadas, inicialmente, é possível referir que algumas das crianças sabiam que o modo de reprodução da galinha é distinto do coelho, os elementos mais velhos do grupo e os que frequentam a EPE há mais tempo percebiam e cumpriam regras em situações de jogo e, também alguns já sabiam escrever o seu nome corretamente, outros escreviam no sentido inverso (da direita para a esquerda) ou não sabiam escrever fazendo uma garatuja contudo sabiam identificar o seu nome caso este estivesse escrito.

O grupo apresentava algumas rotinas fixas, exceto em situações especiais e esporádicas, tais como, o acolhimento às 9 horas em grande grupo e atividades, higiene pessoal e lanche da manhã às 10h seguido de jogo espontâneo preferencialmente no espaço exterior, higiene pessoal e almoço às 11h30, higiene pessoal e lanche de reforço às 13h30, atividades estruturadas seguidas de atividades livres na sala ou no exterior e, por fim, a saída às 15h30. A gestão do tempo e das atividades planeadas ao longo do dia, dentro da rotina descrita, acontecia naturalmente, de acordo com o ritmo e interesses das crianças. No início do dia, em grande grupo era cantada a canção dos bons dias e realizava-se duas saudações ao sol dizendo o seguinte – “Bom dia sol! Bom dia terra, sinto a tua força e o teu calor. Bom dia animais e às flores também. Bom dia a mim e a ti também!” –, esta rotina do grupo enquadra-se e vai ao encontro de uma prática descrita na pedagogia Wardolf

designada por roda dos bons dias, a qual apresenta “uma canção inicial, entoada com todos em roda (...). É um bom dia à natureza, à terra, aos animais, a cada um deles em particular e serve simultaneamente para os acolher e recentrar, para criar alguma harmonia” (Henriques, 2017, p.154).

A relação escola-família sofreu grandes mudanças devido à situação pandémica, passando maioritariamente para o online e para a comunicação à distância, mesmo no JI. Exceto nas situações em que as crianças traziam algo de casa ou vice-versa, levavam algo da escola para a família, o que era bastante comum. O grupo, no geral, gostava e pedia para levar os trabalhos feitos para poder mostrar aos encarregados de educação e, além disso, em algumas situações era pedido para trazerem um material específico e necessário para uma atividade, o que era correspondido. Antes da pandemia a educadora referiu que o envolvimento familiar era muito bom e satisfatório, havendo dinamização de atividades, feiras, saraus e festas. Contudo afirmou que “neste momento, não há quase interação com as famílias a não ser através de correio eletrónico” (E2). Apesar da situação atual partilhou que esta relação e ligação escola-família devia ser próxima, de partilha e crescimento em conjunto.

O contexto educativo da EPE onde foi realizado a PES constitui uma oportunidade de crescimento na formação profissional, potenciando a partilha de ideias e opiniões, permitindo articular os saberes emergentes da teoria com os saberes construídos na prática e entender a importância de partir da identificação dos interesses, necessidades e de respeitar os ritmos das crianças para o desenvolvimento de atividades e/ou de projetos.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A Metodologia de Investigação (MI) constitui um ponto fulcral no desenvolvimento da PES uma vez que potenciou uma transformação pessoal e profissional através de uma prática refletida, uma compreensão e melhoria das ações, uma pesquisa constante que desse resposta às problemáticas identificadas e suportasse as escolhas realizadas e, ainda, o desenvolvimento de uma prática de inovação pedagógica. Neste sentido, “a investigação da experiência educativa é sempre subjetiva e autorreflexiva, o que faz dela uma forma de autoinvestigação” (Vieira, 2019, p.34). Contudo, neste subcapítulo será dado mais ênfase à Metodologia de Investigação-Ação (MIA) como reflexo de uma MI em contexto prático.

Visto que a MIA implica não só observar, planificar e refletir, mas também, pesquisar, agir e avaliar, ou seja, necessita de um questionar constante do que se observa, escuta e realiza na prática educativa.

Cortesão (2019) afirma que é fundamental que os docentes “estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas “certezas”, suas rotinas; procurem conhecer os alunos [/crianças] (...); sejam capazes de conceber métodos e materiais que tornem o ato de aprender significativo para quem aprende” (p.48). Acrescenta ainda que o docente deve ser um agente socioeducativo inquieto e questionador que procura enriquecer a sua formação base, conhece o seu grupo de crianças, realiza uma diferenciação pedagógica cuidada e com sentido, cria recursos para as atividades e envolve-se “em situações de trabalho de pesquisa-ação” (p.49). Ribeiro (2020) ressalva esta ideia refletindo sobre o impacto da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) na educação, no modo como esta potencia o saber-ser e o saber-transformar. Deste modo a MIA constitui ser “o motor para a transformação de conceções e de práticas educativas, salvaguardado as singularidades dos contextos estudados” (p.35). Além disso, a mesma autora ressalva a importância da observação intencional, da reflexão sistemática, do pensamento crítico, da autonomia e da planificação de práticas contextualizadas. Tal gera “a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e comprometida com uma ação social transformadora” (Ribeiro, 2020, pp.36-37).

Pelo que o desenvolvimento de um projeto em contexto da PES, tanto no EPE como no 1.º CEB, envolveu a MIA o que favoreceu “uma epistemologia de base construtivista, reconhecendo a natureza única, indeterminada e problemática da prática educativa e valorizando a experiência e a reflexão na construção do conhecimento profissional” (Vieira, 2019, p.28). Pelo que é através desta metodologia que o profissional observa o grupo atenta e cuidadosamente, planifica as suas ações futuras, age de acordo com os métodos e pedagogias investigadas passando da teoria à prática e, por fim, reflete e avalia todo o processo permitindo inovar e melhorar as suas práticas. Ou seja, a MIA pressupõe um educador/ professor investigador que se vai co-construindo numa melhoria constante das suas práticas, pois implica o “próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino” (Alarcão, 2000, p.3). É de salientar que ao longo da PES, tanto no contexto de 1.ºCEB como no da EPE, foi essencial e imprescindível, por parte das mestrandas, uma pesquisa e apropriação mais

alargada dos temas de cada projeto desenvolvido. Esta constante necessidade de investigação sobre os tópicos de interesse e curiosidade das crianças constitui uma parte fundamental do trabalho docente, visto que tal é de extrema importância para poder planificar atividades que deem resposta às necessidades do grupo de crianças/ alunos.

A observação é deveras importante pois fornece informações preciosas sobre o grupo/ turma, as rotinas, a gestão do tempo, os interesses de cada um, as suas dificuldades e potencialidades. Segundo Aires (2015) a observação é uma técnica de recolha de materiais empíricos realizada de modo sistemático e intencional pelo contacto direto com determinadas situações. De acordo com Montessori a habilidade de observar é fundamental uma vez que o seu desenvolvimento “permite recolher dados, encontrar soluções, tomar decisões partindo de diagnósticos adequados e conhecer melhor os campos de ação (...) permite-nos facilitar, fundamentar e conhecer melhor o nosso trabalho, detectar as necessidades individuais e de grupo, definir estratégias” (Vizcaíno, 2020, p.1). Deste modo a observação possibilita entender quais as necessidades e interesses das crianças, procurar soluções para determinadas situações, realizar uma avaliação atenta e individual, descrever objetiva e pormenorizadamente um ambiente e um grupo de crianças (Vizcaíno, 2020). Importa referir que a observação é uma característica sistemática da prática docente e, por isso, ocorre a todo o momento, o que foi bastante explícito ao longo de toda a PES. Contudo, as primeiras semanas nos contextos permitiram uma observação participante do grupo e das suas dinâmicas, bem como da docente cooperante e das suas práticas educativas, potenciando uma planificação e ação enquadrada na vida das crianças/ alunos.

A MIA permite através da observação e escuta atenta realizar uma prática que respeita e tem em conta a diversidade de crianças e alunos, levando à criação de materiais e ao desenvolvimento de métodos adequados, através de um processo educativo baseado na reflexão e na pesquisa. Ou seja, “a oferta de aprendizagens adequadas aos alunos [e crianças] e que sejam, para eles, pertinentes representa uma prática de investigação-ação” (Cortesão, 2019, p.41). Daí surge a importância da reflexão tanto individual como colaborativa ao longo da PES, visto que, segundo (Ribeiro, 2011), o

*diário reflexivo constitui uma forma de aprofundamento da articulação entre teoria e prática, pela confluência das teorias públicas e privadas, orientadas para a progressiva consciencialização dos processos de formação profissional, ou seja, do que fazemos, como fazemos e como podemos vir a melhorar (p.55).*

Neste contexto, as narrativas são um modo de apropriação e reflexão conjunta da ação realizada, potenciam a construção do conhecimento profissional e, desta forma, constitui ser “o motor para a transformação de conceções e de práticas educativas” (Ribeiro, 2020, p.39). Para além das narrativas escritas há um constante diálogo entre estagiárias e docentes cooperantes, bem como entre o par pedagógico e as docentes supervisoras permitindo uma apropriação gradual e constante da prática profissional, uma vez que esta interação promove o pensamento e trabalho colaborativo, a interajuda, bem como, a descoberta de novas formas e métodos de aprendizagem (Ribeiro, 2020, p.39). Pelo que o diário colaborativo enquanto narrativas reflexivas integra um meio para compreender melhor o outro, a sua visão, experiências e forma de pensar, sendo que este “tipo de abordagem, reflexiva e indagatória, se apresenta como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, quando (...) alia a reflexão sistemática à intenção de melhorar as práticas pedagógicas da formação e de investigação” (Ribeiro et al., 2007, p.3115). Neste seguimento é importante ressaltar que o profissional investigador é um profissional reflexivo, visto que “a reflexão pode ter como principal objectivo fornecer ao professor informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção”, potenciado, assim, uma avaliação de todo o processo (Oliveira & Serrazina, 2002, p.7).

Deste modo, a MIA na prática educativa constitui ser uma abordagem reflexiva e indagatória de observação e pesquisa constantes, com o objetivo de potenciar uma reformulação contínua do saber-ser e do saber-fazer profissional, isto é, favorece um olhar atento sobre o grupo de crianças, sobre as ações realizadas e promove uma reflexão crítica promovendo diálogos entre os pares pedagógicos e uma avaliação de todo o processo (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). Além de que uma observação e escuta ativa e sistemática das crianças permite traçar um projeto mais significativo e coerente com as necessidades do grupo, permitindo gerar aprendizagens com sentido. Pelo que a “«voz» das crianças assume um papel central na construção de pedagogias dialógicas, aliando-se propósitos pedagógicos de promoção da autonomia a propósitos investigativos de compreensão dos processos de aprendizagem e de ensino” (Vieira, 2019, p.36).

De acordo com Serrazina (2017) a planificação é vista como um conjunto de processos em que se antecipa uma ação futura, elaborando um quadro orientador tendo em conta teorias e métodos. Afirmando que quando o educador/ professor planifica apresenta

uma “abordagem fenomenológica ou descritiva à investigação”, desempenhando um papel de extrema importância (p.9). Visto que planificar permite traçar um plano ganhando mais segurança e confiança no momento da prática, auxilia a preparação do material necessário e do espaço que será utilizado nas diversas atividades, integra uma previsão organizada do tempo e um guião de observação e avaliação e, ainda, leva à criação de atividades de início, de apropriação e compreensão e, de sistematização.

Em suma, segundo Shulman (1987) ensinar implica um processo de raciocínio e ação pedagógica no qual os educadores/ professores “entendam, investiguem e compreendam uma ideia, a transformem e vejam as suas diferentes perspetivas. Moldem ou adaptem essa ideia para que possa ser apreendida” pelas crianças (citado por Serrazina, 2017, p.13). Neste contexto percebemos que o profissional reflexivo através da MIA integra-se numa aprendizagem experimental significativa, inovadora, questionadora, transformadora, isto é, numa aprendizagem através da investigação-ação (Alarcão, 2000).

### 3. CAPÍTULO III – PRÁTICA EDUCATIVA

## SUPERVISIONADA – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO

*“A arte mais importante do professor [/educador] consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”  
(Albert Einstein citado por Estanqueiro, 2010, p.11)*

O presente capítulo apresenta um olhar reflexivo sobre as ações realizadas ao longo da PES. Pelo que há uma descrição, análise e reflexão das práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, tendo em conta os pressupostos teóricos e legais expostos no Capítulo I deste relatório. Fundamentando as escolhas tomadas de acordo com o grupo de crianças, com os seus interesses e necessidades, mostra a intencionalidade educativa que sustenta cada atividade e referem-se os saberes que se auxiliou a construir, numa aprendizagem com sentido e significado. Pelo que de forma a que todos os elementos se sentissem felizes e motivados para a aprendizagem refere-se ainda a importância da diferenciação pedagógica realizada e, também, as mais valias da constituição heterogénea do grupo que permitiu o apoio entre crianças de forma espontânea.

Além disso, procurou-se realizar uma observação cuidada, atenta e sistemática de forma a sustentar os projetos desenvolvidos, fazendo transparecer a voz das crianças neste capítulo. Visto que sem elas esta oportunidade de observar, escutar, planificar, experimentar, refletir, aprender e crescer não teriam sido possíveis. A PES constitui uma etapa fundamental na formação profissional, contribuindo não só para a aprendizagem e desenvolvimento do futuro educador/ professor, mas também, do seu crescimento pessoal. Sendo considerada a “altura de experimentar e pôr em prática os seus próprios esquemas conceptuais, reflectindo sobre os resultados obtidos e reformulando constantemente a sua actuação” (Amaral et al., 1996, p.94). As várias intervenções integram processos de observação, reflexão, planificação, experimentação, conhecimento, reflexão na ação e sobre a ação promovendo, assim, a competência profissional. Visto que “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral et al., 1996, p.99).

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

A PES em contexto de 1.º CEB decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade numa altura conturbada devido à COVID-19. Sendo que várias das regras impostas pela situação pandémica demonstraram ser dificuldades que se procurou colmatar ao longo do processo. Tais como, a impossibilidade de realizar trabalhos em grupo, a partilha de materiais entre crianças e a circulação livre na sala. Contudo, de forma a superar essas adversidades optou-se por realizar trabalhos a pares, dar mais ênfase ao diálogo e debate em grande grupo e, ainda, fazer atividades no espaço exterior e na sala polivalente.

O projeto “Pequenos passos, grandes mudanças” surgiu da questão de uma criança da turma – “Mas afinal para onde vai o lixo da nossa lancheira?”, sendo este o grande mote que deu origem às ações desenvolvidas em contexto de 1.º CEB. O trabalho de projeto é uma metodologia que estuda “problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes” (Amaral et al., 1996, p.114). Salienta-se a importância dada à transversalidade de saberes ao longo de todo o projeto, abordando todas as áreas curriculares definidas no PASEO e nas AE para uma aprendizagem situada e significativa.

A Figura 10 ilustra o trabalho desenvolvido em torno da Educação para a Sustentabilidade ao longo de toda a PES e de todo o projeto, de acordo com as fases da MTP.

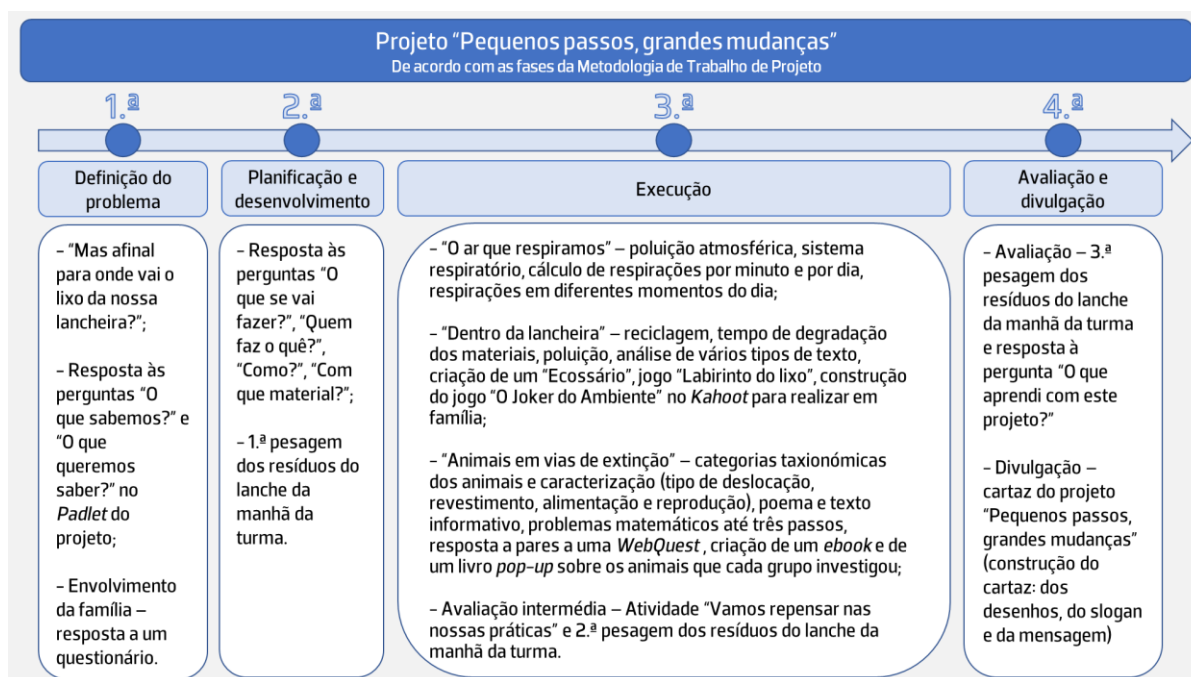


Figura 10 – Esquema do Projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”

A dúvida de um aluno sobre o futuro do lixo causou impacto na curiosidade das crianças impulsionando-as para a ação. Pelo que inicialmente foi proposto um desafio à turma para ativação dos conhecimentos prévios que promoveu um momento artístico no sentido de traduzir, em forma de desenho, o pensamento das crianças respondendo à questão: “O que acontece à embalagem de iogurte que tenho dentro da lancheira?”. A atividade foi programada com um tempo estipulado de cinco minutos, considerando que seria suficiente para que de forma breve os alunos conseguissem esquematizar o seu pensamento evidenciando as aprendizagens que tinham sobre o tema. Tal corresponde à primeira etapa da TB – conhecimento – e é a capacidade de lembrar informação ou conhecimentos já adquiridos (Ferraz & Belhot, 2010). Após uma análise dos desenhos do desafio inicial de aula compreendeu-se que havia uma grande incerteza quanto ao destino da embalagem de plástico, sendo que a maioria dos alunos desenhou a sequência caixote do lixo – caminhão – aterro (cf. Figura 11).

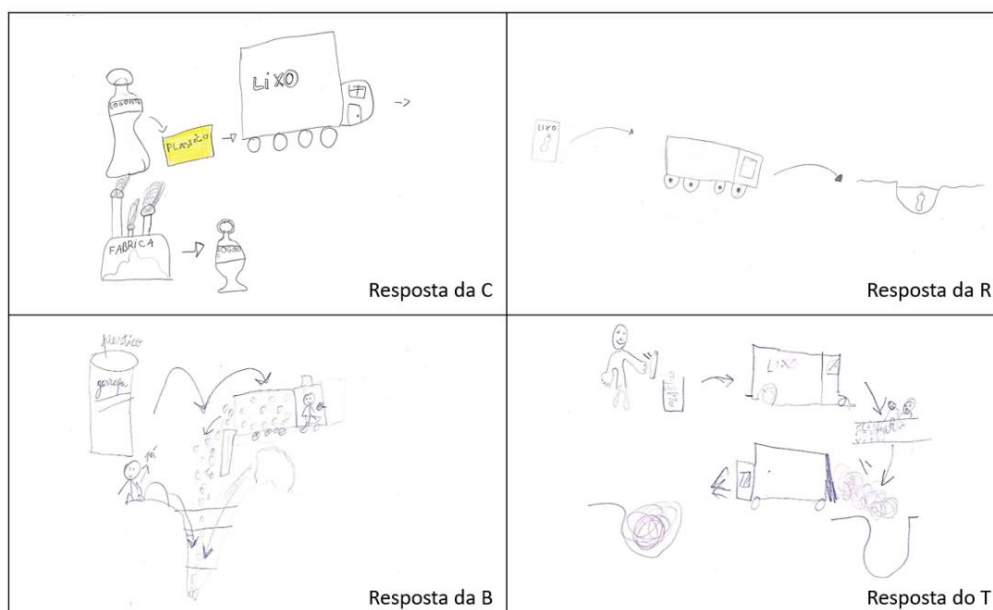


Figura 11 – Exemplos de resposta ao desafio inicial “O que acontece à embalagem de iogurte que tenho dentro da lancheira?”

Nesse sentido foram colocadas algumas questões orientadoras “Será que o destino do lixo é o mesmo se eu o colocar no balde do indiferenciado e se colocar no ecoponto amarelo?”. A esta pergunta a turma concordou que a embalagem de plástico quando colocada no lixo indiferenciado vai para a central de lixo e, depois, para o aterro. A grande questão e debate gerado incidia quando a embalagem é colocada no ecoponto amarelo – “O

camião vem buscar e leva o lixo para o aterro” (B), “Eu acho que vai primeiro para a central de lixo e depois para o aterro” (T), “Não, vai para a central de lixo e é transformada numa nova embalagem” (C).

De acordo com a MTP, a metodologia predominantemente adotada ao longo da PES, existem quatro fases – a definição do problema; a planificação e desenvolvimento; a execução; a avaliação e divulgação (Vasconcelos et al., 2012). Pelo que a primeira fase de MTP teve por base a discussão apresentada, e visto que a turma tinha mostrado a sua preocupação com o meio ambiente e os animais devido à poluição, este tornou-se o grande tema do projeto. Ainda nesta etapa inicial respondeu-se, em grande grupo, às questões “O que já sabemos?” e “O que queremos saber?” (cf. Figura 12). As crianças afirmaram já saber que “não podemos poluir o Mundo; separar o lixo, corretamente, é fundamental, devemos intervir de forma adequada; o Planeta Terra está “doente” por causa do aquecimento global provocado pela poluição”. De seguida, levantaram algumas questões sobre as quais tinham dúvidas, tais como: “Como podemos intervir de forma adequada?; Todo o lixo que produzimos é reciclado?; Para onde vai o lixo que não é reciclado?; Como podemos poluir menos?; A poluição que fazemos está a prejudicar a vida dos animais?”.

Tomando como premissa que a participação ativa da família é fundamental, optou-se por manter um contacto próximo com esta através da aplicação *Padlet*, onde era possível ver as atividades realizadas pelas crianças ao longo da PES, bem como, as novas propostas em forma de desafios, tal como se pode verificar através da Figura 12. Reforça-se que é importante a escola manter uma ligação forte e positiva com os encarregados de educação, “porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar” (Delors et al., 1998, p.111). Neste sentido, realizou-se um questionário inicial (de escolha múltipla e resposta aberta) aos pais da turma de forma a fazer um levantamento dos conhecimentos que estes tinham sobre a temática em estudo – “O que acontece ao lixo que produz?”; “Que importância atribui à reciclagem?”; “Qual a quantidade aproximada de lixo que produz em sua casa, durante uma semana?” – são exemplo de algumas questões colocadas.

A segunda fase da MTP diz respeito à planificação e desenvolvimento, pelo que se respondeu às questões “Onde?”, “Quando?”, “Como?” e “Com que recursos?” (cf. Figura 12). Além disso, realizou-se a primeira pesagem dos resíduos dos lanches da turma. No final do lanche da manhã as crianças colocaram o seu lixo, tal como já era costume, no caixote correspondente (plástico, papel, matéria orgânica e indiferenciado). Após o intervalo efetuou-se a pesagem de cada um e organizou-se os dados numa tabela de frequência absoluta e num diagrama de Venn.

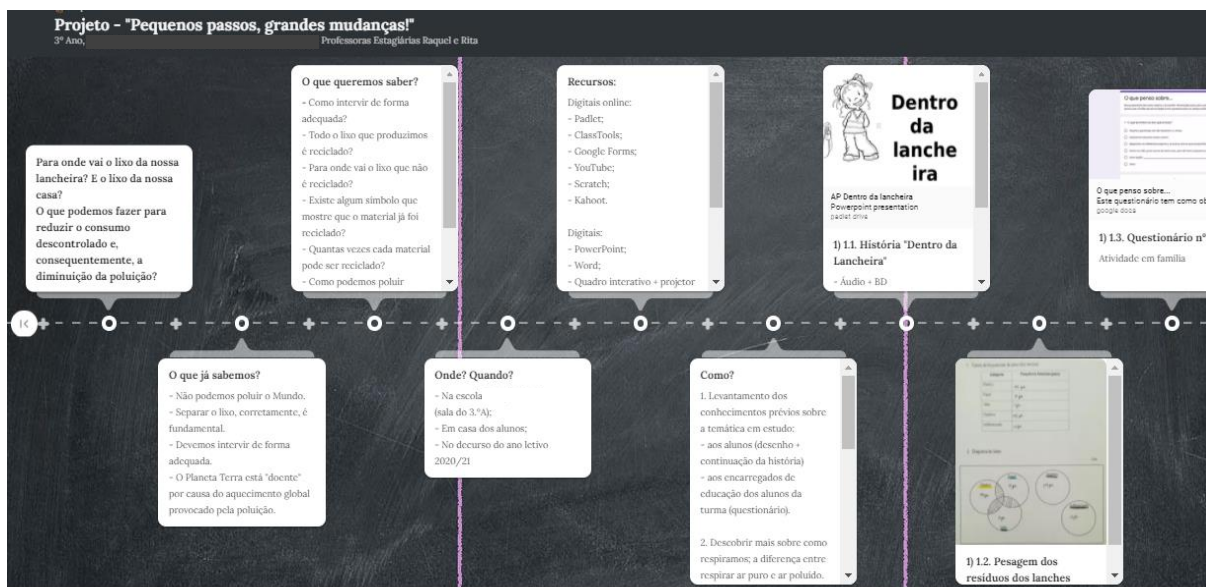


Figura12 – Padlet do Projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”

A terceira fase da MTP consiste na execução do trabalho, tal foi feito ao longo das várias intervenções na PES, é nesta etapa que as crianças pesquisam, organizam as informações recolhidas e constroem o seu conhecimento sobre o tema. Pelo que os conteúdos programáticos previstos pela professora cooperante foram articulados com o tema do projeto de acordo com as datas estabelecidas para as intervenções. Neste sentido, todas as aulas tinham um fio condutor que dava continuidade às dúvidas e aprendizagens definidas na resposta à pergunta “O que queremos saber?” do projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”. Deste modo, compreende-se que apesar da questão que deu mote ao projeto ser acerca do futuro do lixo que se produz, as crianças tiveram curiosidade e interesse em aprender mais sobre sustentabilidade, de que forma os humanos e os animais estão a ser prejudicados com a poluição e como podem contribuir para um planeta com menos lixo.

Além disso, procurou-se nas várias intervenções interligar o português, a matemática, o estudo do meio e a educação artística e física de forma harmoniosa. Exemplo disto é a aula na qual as crianças construíram conhecimentos acerca do sistema respiratório humano. Neste caso, a partir do tema “O ar que respiramos” foi possível interligar as várias áreas do saber, o português através de uma notícia, a matemática com a multiplicação e com o tempo (minutos, horas, dias), o estudo do meio com o sistema respiratório e a importância da qualidade do ar, a educação artística e física e, transversalmente, o *mindfulness* que incluía exercícios de respiração (cf. Figura 13). Importa salientar que este

tema surgiu do interesse das crianças em perceber de que forma o lixo que produzimos afeta o planeta terra e, conseqüentemente, o ser humano, neste caso, através da poluição atmosférica.

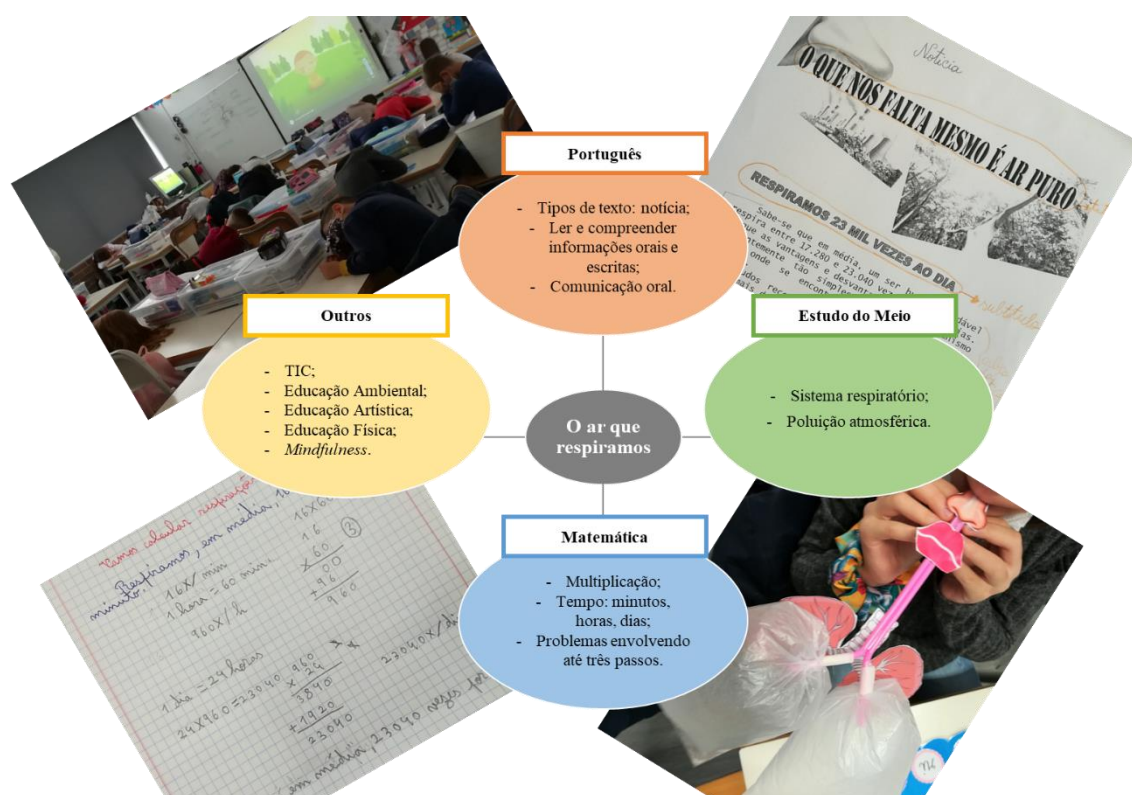


Figura 13 – Mapa de articulação das áreas curriculares da aula “O ar que respiramos”

A articulação curricular foi fomentada ao longo de toda a PES, procurando demonstrar a sua pertinência e exequibilidade. Visto que uma aprendizagem interdisciplinar está mais alinhada com a vida, ou seja, potencia “uma melhor compreensão/ interpretação do mundo em que vivemos” (Leite, 2012, p.91). Através desta união das diferentes disciplinas pretende-se “que as aprendizagens sejam o mais significativas possível e permitam resolver os problemas de compreensão e de participação nas situações da vida real” (idem). De acordo com a TB (Ferraz & Belhot, 2010) existem seis categorias do domínio cognitivo, que foram consideradas nas planificações como diversos momentos da aula, sendo eles o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação. Esta estrutura subentende níveis de complexidade crescente, isto é, tem início nos conhecimentos prévios que se tem de um determinado assunto e vai-se progredindo, visto que, só é possível compreender e aplicar depois de se conhecer. Esta é “uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo”, tanto os esperados como os

planeados (Ferraz & Belhot, 2010, p.424). Assim, as atividades seguintes constituem momentos de compreensão, aplicação e análise.

Neste sentido, os alunos compreenderam como respiram e aplicaram o conhecimento através da construção de um simulador 3D, verificando que os pulmões enchem na inspiração e esvaziavam na expiração. Além disso, ao longo da realização desta atividade surgiu uma exclamação de um aluno bastante pertinente e com a qual o par pedagógico não contava – “Professora, os meus óculos estão sempre a embaciar quando expiro!” (G). Este acontecimento foi aproveitado para uma pequena discussão – “Porque será que os óculos do G embaciam quando ele expira e não quando ele inspira?”, alguns elementos da turma prontamente explicaram – “quando inspiramos entra oxigénio, mas ao expirmos libertamos o dióxido de carbono, que por ser um vapor embacia os óculos do G” (T). Assim, a turma conseguiu entender a razão daquele fenómeno compreendendo melhor as aprendizagens realizadas naquela aula.

De seguida, foi colocada a questão “Quantas vezes respiramos por minuto?”, obtendo-se a sugestão de um aluno “contamos as respirações que fazemos durante um minuto” (V). Assim, a turma fechou os olhos e cada um contou as respirações que realizou durante 60 segundos. Verificou-se que a média da turma era de 16 respirações por minuto, pelo que foi levantada outra pergunta – “Então quantas vezes respiramos por dia?”. Sendo a matemática a disciplina preferencial de grande parte da turma prontamente começaram a calcular no caderno diário. É de salientar que a experiência de contar as respirações que se efetua num minuto foi repetida, no mesmo dia, em três momentos distintos – em sala de aula, em repouso após uma meditação e, ainda, no espaço exterior depois de uma corrida à volta da escola sob orientação do par pedagógico, integrando aqui igualmente a expressão motora. Por fim, as crianças concluíram que o número de respirações realizadas por minuto depende do que o indivíduo está a fazer e, até mesmo, como se sente. Esta ideia foi debatida e dialogada em grande grupo, potenciando a partilha de ideias e saberes a ela inerentes.

Esta atividade de matemática serve de exemplo para a diferenciação pedagógica adotada no grupo, descrita de seguida, proporcionando equidade entre todos. Uma vez que o PASEO dá ênfase ao desenvolvimento holístico dos alunos atendendo “à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva”, deste modo, esta diferenciação “permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o

acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais” (Pereira, 2018, p.11). A diferenciação pedagógica foi gerida pela díade de forma fluída, circulando pela sala, verificando o trabalho de cada criança e auxiliando sempre que necessário. Deste modo, os alunos que apresentam alguma facilidade e que realizam as tarefas mais rapidamente foram convidados a explorar as várias formas que conhecem de calcular e de chegar ao resultado final. Os dois alunos que apresentam características de síndrome de Asperger foram acompanhados de forma a se sentirem confiantes e capazes de realizar a tarefa. E, ainda, os alunos com alguma dificuldade em matemática foram orientados com perguntas-chave para perceberem de forma autónoma qual o próximo passo a realizar. Este cuidado para que todos realizem a tarefa ao seu próprio ritmo é fundamental, visto que “todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p.30). Neste sentido, procurou-se sempre gerar uma equidade entre o grupo turma, dando apoio e feedback positivo e construtivo aos que necessitam de mais ajuda, mas sem esquecer aqueles que resolvem as tarefas com maior facilidade e querem sempre mais, fornecendo atividades extra. Gerando, assim, um clima no qual todos se sentem aceites, respeitados e se desenvolvem numa aprendizagem contínua e gradual de forma ativa, autónoma e participativa. Deste modo, “a diferença é um aspecto inerente ao próprio grupo. O conhecimento e a aceitação dos outros que cada um vai adquirindo permite-lhe a potencialização e a valorização dos saberes mútuos e a ajuda nas suas dificuldades” (Santana, 2000, p.33).

O papel ativo dos alunos ao longo destas atividades foi fundamental e imprescindível para uma construção dos conhecimentos de forma clara, positiva e holística, tal como defende a perspetiva construtivista. Visto que “o conhecimento é algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência”, deste modo, a aprendizagem é caracterizada por ser um processo que envolve os alunos, pois estes “constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (Arends, 2008, p.12). É ainda de ressaltar a importância dada à educação artística e física que além de potenciarem a aprendizagem, constituem um fator de motivação e participação dos alunos. As AEs de Educação Física, Artes Visuais e Música referem que a inclusão das expressões no dia-a-dia das crianças auxiliam o normal desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. Pelo

que é importante que os alunos desta faixa etária “possam aprender e aperfeiçoar as habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras, quer através de formas típicas da infância – atividades lúdicas e expressivas – quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional” (ME, 2018a, p.1). Tanto a expressão plástica como a expressão musical enriquecem a construção de saberes sendo fundamentais para um crescimento holístico e integrado, uma vez que fomentam o “desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (ME, 2018b, p.2; ME, 2018c). Deste modo, procurou-se, sempre que possível, que as crianças não estivessem sentadas nos seus lugares. A inclusão da música “Mundo a Reciclar” de Filipe Pinto nas aulas foi bastante enriquecedora para a turma, tornando-se um momento lúdico pelo qual as crianças ansiavam, para poder cantar e dançar. Também a expressão artística foi vantajosa para as aprendizagens realizadas ao longo do projeto, uma vez que permitiu confirmar que é possível reutilizar objetos, não os colocando logo no lixo, dando-lhes uma nova vida e função.

No sentido da consolidação e verificação dos conhecimentos os alunos construíram o jogo “O Joker do Ambiente” na aplicação *Kahoot*, para poderem realizar em casa com a sua família. Esta atividade constituiu, assim, um momento de síntese e avaliação dos conhecimentos adquiridos ao longo de várias aulas, correspondendo à etapa 5 e 6, respetivamente, da TB (Ferraz & Belhot, 2010). Uma vez que as crianças sugeriram as perguntas e tiveram igualmente de dar quatro hipóteses de respostas, percebendo que apenas uma poderia estar correta e as restantes incorretas. A construção deste jogo permitiu sistematizar as aprendizagens realizadas através da participação ativa das crianças, observar e avaliar os conhecimentos adquiridos, potenciar o uso das TIC em sala de aula, dando “resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Delors et al., 1998, p.68); e, ainda, envolver as famílias no crescimento dos educandos e no tema do projeto. Pelo que constituiu ser um momento bastante lúdico e de grandes aprendizagens para a turma, além de que envolveu aspetos da Educação para a Cidadania, visto que foi necessário haver respeito pelas ideias dos colegas e, ainda, debate das sugestões dadas de forma a escolher as que mais se adequavam ao jogo.

Continuando no registo sobre as questões do ambiente, a *WebQuest* “Animais em vias de extinção” foi uma atividade desenvolvida tendo em conta a preocupação da turma com os animais pela forma como o Homem e a poluição está a prejudicar a vida de alguns deles. Esta tarefa realizada a pares com recurso a tablet ou computador (cf. Figura 14) permitiu que os alunos seguissem as indicações autonomamente, apropriando-se do tema em questão e construindo o seu conhecimento de forma orientada. Vários autores referem a importância da escola fornecer os meios para que as crianças sejam capazes de dominar as tecnologias e, ao mesmo tempo, guiá-las a selecionar a informação de forma crítica e cuidada. Na *WebQuest* as tarefas estão descritas passo a passo e a informação que os alunos devem ler foi previamente escolhida e analisada. Assim, esta atividade demonstrou que crianças do 1.º CEB são capazes de pesquisar na *internet* e aprender, ou seja, a escola apenas precisa de estar adaptada à era tecnológica em que vivemos, para tal é necessário “elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino” (Delors et al., 1998, p.192).

Deste modo, nesta atividade, sustentada numa aprendizagem baseada na resolução de problemas e na descoberta de forma colaborativa, os alunos seguiram indicações dadas de forma clara na *WebQuest*. Assim, as crianças compreenderam o desafio proposto e iniciaram a realização das tarefas pelo que, a pares, pesquisaram e analisaram a informação na *internet*, recolheram os dados que eram mais importantes completando a ficha de trabalho. De seguida, organizaram o que aprenderam num *ebook* interativo (cf. Figura 14), sendo que posteriormente este foi apresentado à turma por par, expressando os conhecimentos adquiridos para debate em grande grupo. Assim, os alunos puderam comentar apresentação dos colegas realçando os pontos fortes e dando sugestões de melhoria. Por fim, avaliaram todo o processo refletindo sobre o trabalho a pares e construíram um livro pop-up com os animais em vias de extinção estudados. Reforça-se a importância dos momentos da TB – conhecimento prévio, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação –, que foram fundamentais para ensinar a pensar de forma mais complexa e gradual (Ferraz & Belhot, 2010).

Com efeito, esta atividade realizada a pares e com recurso a tablets ou computadores mostrou-se deveras enriquecedora, onde foi possível verificar a alegria e o entusiasmo dos alunos (cf. Figura 14). Assim, observou-se um “clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, onde todos ganham, aprendendo juntos e construindo

relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” como refere Estanqueiro (2010, p.22). Como podemos comprovar com alguns comentários dos alunos sobre a atividade: “Eu gostei de trabalhar em grupo porque estivemos a pensar as duas ao mesmo tempo” (L); “Eu senti-me um pouco nervosa e pedi ajuda às professoras, mas gostei muito desta forma de aprender” (C); “Eu tive dificuldade em pôr a foto mas chamei o meu amigo que já tinha feito, foi bom trabalhar em equipa” (R); “Eu senti-me feliz, quando tive dúvidas pedi ajuda às professoras estagiárias. Foi muito divertido!” (RP); “Eu senti-me nervoso a escrever as coisas pedidas, consegui ultrapassar essa dificuldade porque o meu par ajudou-me” (SF). Este resultado mostra que a *WebQuest* estimula a resolução de problemas desenvolvendo capacidades pessoais de resiliência e de decisão, interpessoais na relação com os outros, mas também, promove a felicidade das crianças criando emoções positivas no processo de aprendizagem. Rangel (2014) caracteriza o trabalho a pares realçando o poder do diálogo, da interajuda, a partilha de ideias e opiniões, tanto em dupla como com o professor, ou até mesmo com toda a turma, pelo que constitui uma modalidade de aprendizagem que quando utilizadas “de maneira diversificada auxilia a motivação e a dinamização das aulas” (Rangel, 2014, p.59). Contudo, a motivação para aprender é um processo interior que é intrínseco a cada aluno, podendo ser desencadeado por fatores externos, tais como os apresentados nesta atividade. Neste sentido, percebemos que a motivação surge das “aptidões, interesses, necessidades” de cada um, pelo que é de extrema importância o professor observar o grupo e criar atividades que sejam “oportunidades de realizar as ações” que correspondam a estes objetivos (p.61).



Figura14 – Atividade WebQuest, ebook dos animais em vias de extinção e alunos a trabalhar a pares

Visto que os alunos se encontravam no centro do seu próprio processo de aprendizagem e foram estimulados a pesquisar, a ser curiosos e a procurar resolver a tarefa de forma autónoma, sentiram-se capazes, contentes e satisfeitos com o trabalho realizado.

Neste sentido, compreende-se que é fundamental que os professores ensinem, não só, os alunos a aprender, mas também, “a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico” (Delors et al., 1998, p.192). Tal foi visível na autoavaliação feita ao trabalho desenvolvido e os comentários que daí surgiram de vários alunos: “Senti-me muito feliz, esta nova forma de aprender é muito fixe” (A); “Adorei aprender com o tablet” (MF); “Aprender assim é muito divertido” (B); “Eu senti-me ansioso no início mas gostei muito porque diverti-me e aprendi ao mesmo tempo” (G); “Adorei esta aula, aprender assim é muito bom” (CM); “Eu senti-me muito muito feliz, podia haver mais animais” (SV); “Esta forma de aprender motivou-me, senti-me contente ao realizar esta atividade” (VC); “Eu adorei aprender assim a pesquisar” (M).

Deste modo, compreende-se que foram desenvolvidas inúmeras competências nesta aula, tais como, a pesquisa de informação, o trabalho em equipa, a cooperação, a interajuda, o pensamento crítico e criativo, a argumentação e a preocupação com o bem-estar ambiental. Pelo que estas são capacidades fundamentais que devem ser estimuladas e desenvolvidas ao longo da escolaridade, tal como está descrito no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). A articulação das áreas de competências com os saberes, os valores e as atitudes “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita (...) e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.19). Estanqueiro (2010) afirma que os alunos aprendem melhor quando pesquisam e discutem as suas ideias, referindo que “o papel do professor é ajudar o aluno a seleccionar e organizar essas informações desconexas e a reflectir criticamente sobre a realidade, promovendo a sua autonomia no processo de aprendizagem” (p.40). O mesmo autor ressalva ainda a importância das crianças aprenderem e desenvolverem competências através da interação, tanto com o professor como com os colegas, partilhando saberes, ideias e pontos de vista construindo, assim, o conhecimento ao seu próprio ritmo.

No decorrer do projeto, ainda na terceira fase da MTP, realizou-se a segunda pesagem dos resíduos do lanche da manhã da turma, verificando-se uma diminuição substancial dos mesmos. Neste momento fez-se uma avaliação intermédia, na qual os alunos “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: «o que sabíamos antes»; «o que sabemos agora»; «o que não era verdade»” tal como está descrito nesta fase da MTP (Vasconcelos et al., 2012, p.16). A turma concluiu que apesar de terem sido capazes de reduzir os resíduos da sala precisavam de estar mais atentos à quantidade de plástico e de lixo indiferenciado que traziam na sua lancheira,

afirmando que “ainda precisamos de mudar o nosso comportamento de modo a reduzir o lixo indiferenciado. Por isso, temos de ser conscientes quando fazemos escolhas e tomamos decisões”.

De seguida uma criança questionou – “Mas como podemos fazer menos lixo? Eu já só trago o iogurte, o pão e a fruta!” (B) – utilizando esta questão bastante pertinente analisou-se em grande grupo o lixo que esta aluna em específico fazia no lanche da manhã. Percebendo que o iogurte vinha numa embalagem de plástico individual, o pão estava enrolado numa folha de alumínio e ainda trazia um guardanapo de papel. As crianças refletiram e sugeriram alterações afirmando que podiam trazer o pão no guardanapo de pano que a professora titular tinha oferecido no ano letivo anterior, ficando apenas a embalagem do iogurte. De forma a tentar reduzir ainda mais os resíduos da turma o par pedagógico criou uma atividade intitulada “Vamos repensar nas nossas práticas” (cf. Figura 15). A qual consistia numa primeira etapa em identificar o lanche que cada criança trazia, habitualmente, na sua lancheira, verificando o lixo que cada um costumava produzir. Numa segunda etapa as crianças foram convidadas a “fazer escolhas acertadas e reduzir o lixo da lancheira”, optando dentro das hipóteses apresentadas aquelas que gostariam de trazer para o seu lanche.

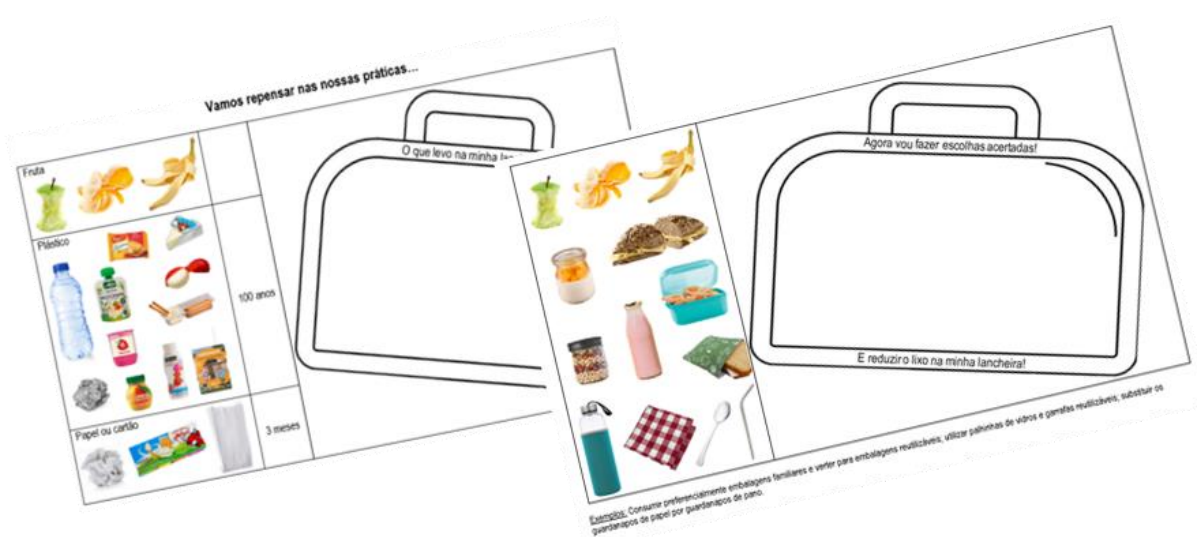


Figura 15 – Ficha da atividade “Vamos repensar nas nossas práticas...”

Com esta atividade, e o diálogo que a mesma gerou, os alunos foram capazes de compreender que era possível não fazer qualquer tipo de lixo (exceto os resíduos orgânicos que eram posteriormente colocados no compostor da escola). Percebendo que podiam

comprar embalagens familiares de iogurte e trazer num *tupperware* ou garrafa, fazer bolachas em casa e não trazer embalagens de plástico individuais, trazer uma colher de casa para comer o iogurte não optando pelas descartáveis e embrulhar o pão num guardanapo de pano.

Ao longo do projeto a turma construiu conhecimentos fundamentais relacionados com a Educação para a Cidadania e com a Educação Ambiental. Nesse sentido foi imperativo verificar os objetivos presentes no “Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário”, visto que a mesma ocupa “uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI” (Câmara et al., 2018, p.5). Vários dos temas presentes neste documento foram abordados ao longo das intervenções da PES no 1.º CEB, tais como, sustentabilidade, ética e cidadania; produção e consumo sustentáveis; alterações climáticas; e, biodiversidade. Deste modo, é oportuno destacar alguns dos objetivos descritos e que foram realizados com o projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”. Nomeadamente “dar exemplos de boas práticas em matéria de sustentabilidade”; “identificar atitudes positivas e negativas face ao ambiente”; “identificar responsabilidades elementares relativamente ao bem-estar animal”; “identificar algumas práticas que visam a redução e otimização dos resíduos”; “incorporar práticas de consumo responsável”; “reconhecer práticas de consumo responsável que visem a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos”; “elaborar trabalhos de comunicação a partir de pesquisas sobre as principais ações das pessoas com impacte nas alterações climáticas”; “implementar práticas de adaptação às alterações climáticas nos contextos familiar e comunitário”; “participar em ações de sensibilização que visem a adoção de medidas de adaptação às alterações climáticas na família e na comunidade” (Câmara et al., 2018, pp.32-38). No mesmo seguimento compreende-se a importância do projeto desenvolvido com a turma, uma vez que a Educação Ambiental para a Sustentabilidade, integrada na Educação para a Cidadania, constitui atualmente uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável (Câmara et al., 2018).

As aprendizagens construídas foram significativas, com sentido e impactantes no dia-a-dia e vida das crianças e das suas famílias, visto que houve um grande envolvimento

peçoal de todos os alunos da turma. Além disso, tendo em conta que “a aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais”, procurou-se promover a vontade de descobrir, de pesquisar, de compreender, de alcançar, ou seja, de aprender (Zimring, 2010, p.38). Segundo os princípios de aprendizagem de Carl Rogers “o ser humano possui aptidões naturais para aprender” e “a aprendizagem autêntica supõe que o assunto seja percebido pelo estudante como pertinente em relação aos seus objetivos”, pelo que é de extrema importância que o aluno seja um participante ativo no processo de construção de saberes, promovendo capacidades como a independência, a criatividade e a autonomia (Zimring, 2010, pp.20–21).

A participação da família ao longo do projeto foi de veras importante, uma vez que sem a sua colaboração a diminuição verificada na quantidade de resíduos produzidos na hora do lanche da manhã não teria ocorrido (cf. Figura 16). Neste sentido, Davis (2003) afirma que a escola e as famílias devem estabelecer uma relação de parceria que potencia o sucesso escolar. Completa, ainda, esta ideia salientando que “quando as atividades de envolvimento dos pais forem diretamente relacionadas com o trabalho académico, o sucesso dos alunos alterar-se-á positivamente” (p.77).



Figura 16 – Fotos dos lanches (sem produção de resíduos)

A quarta fase da MTP consiste na avaliação e divulgação do projeto, sendo o culminar de todo o trabalho realizado. Pelo que é necessário perceber se as questões iniciais foram respondidas, sistematizar o que foi feito, realizar uma avaliação geral de todo o processo, bem como, uma autoavaliação, verificando “o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e

das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Deste modo, um dos últimos desafios propostos à turma foi preencher umas pegadas com o que aprenderam com o projeto “Pequenos passos, grandes mudanças”.

Além disso, a divulgação do projeto na comunidade escolar verificou ser um ponto alto do projeto onde as crianças se sentiram confiantes e alegres com o trabalho realizado. Neste sentido, construíram um cartaz da turma de forma a transmitir a mensagem, havendo, assim, um alargar das aprendizagens desenvolvidas à população que as rodeia (cf. Figura 17).

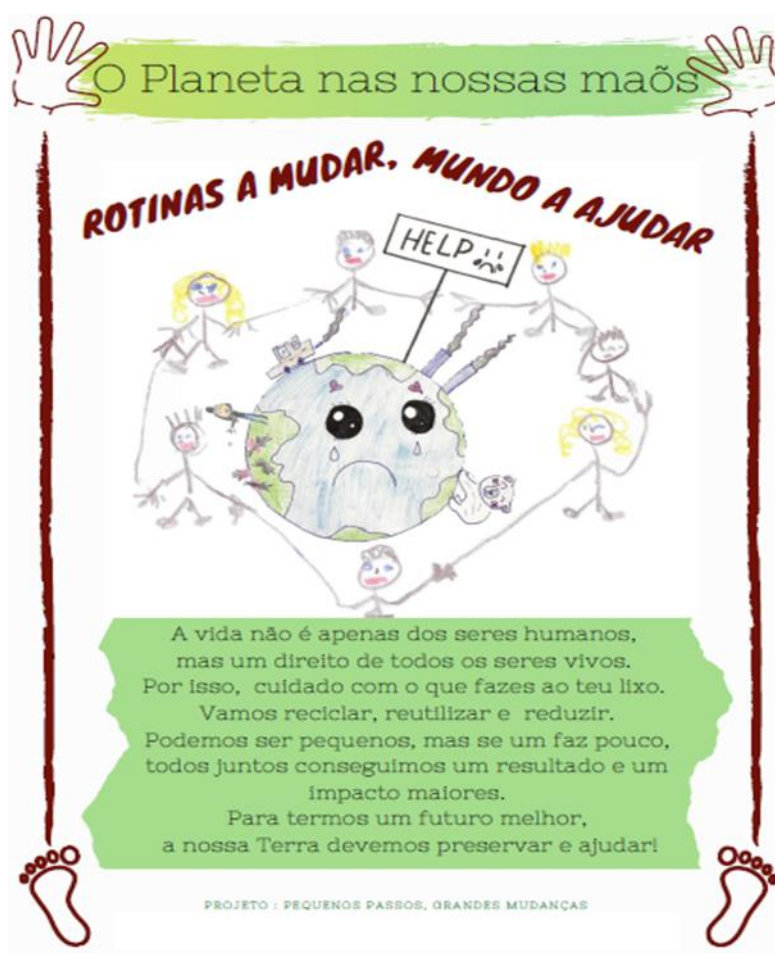


Figura17 – Cartaz do projeto “Pequenos passos, grandes mudanças” realizado pela turma

Esta quarta e última fase da MTP é de extrema importância, sendo considerada “uma experiência culminante (...) uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al. 1999, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.17). Alguns autores referem o papel

fundamental da comunidade na construção e partilha das aprendizagens, visto que esta “constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania” (Delors et al., 1998, p.112). Além disso, Davis (2003) refere que “o mundo da criança inclui a família, a comunidade em que vive, a escola e a comunidade geral”, pelo que é necessário que os mesmos se unam e se interliguem potenciando o desenvolvimento global e holístico das crianças, partilhando a responsabilidade da aprendizagem gradual e crescente (p.75).

Em suma, a PES no 1.º CEB possibilitou experimentar metodologias e recursos adequados ao grupo de crianças, permitindo guiá-los num crescimento e aprendizagens significativas e coesas. O projeto desenvolvido em torno da Educação Ambiental revelou-se promissor e deveres importante no crescimento da turma, tal como aparece salientado no PASEO, visto que “a escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, (...) de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.14). Além de que permitiu articular as várias áreas curriculares de forma harmoniosa e de acordo com o mundo real em que vivemos. E, ainda, potenciou um crescimento global e positivo para todos os alunos, alcançando os objetivos propostos.

## **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE PRÉ- ESCOLAR**

A PES em contexto de EPE potenciou o desenvolvimento de um projeto e de várias atividades com vista a dar resposta às necessidades das crianças do grupo, bem como, aos interesses observados e, ainda, tendo em consideração as aprendizagens evidenciadas até à data das mesmas. Pelo que muitas das propostas realizadas e aqui apresentadas surgiram após a observação cuidada e sistemática e, também, do diálogo em grande grupo.

Neste sentido, as sugestões das crianças foram tidas em conta e levaram à realização de atividades significativas e, por isso, a aprendizagens com sentido e significado

para as mesmas. Salienta-se a definição de projetos de aprendizagem presente nas OCEPE em que os mesmos devem partir da curiosidade e interesse das crianças “(...) que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outros essas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.107). Outros autores completam esta ideia afirmando que “o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores” (Vasconcelos et al., 2012, p.11), considerando este os conhecimentos, as capacidades e a sensibilidade não só estética, mas também moral e emocional. Visto que aprendem ao colocar questões e ao procurarem resolver os problemas que enfrentam. Sabendo que a criança deve ser estimulada a “colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reacções” (Vasconcelos et al., 2012, p.11) ao longo deste subcapítulo procura-se mostrar como tal foi potenciado no grupo de EPE ao longo da PES.

O projeto “O Estudo dos Animais” surgiu da dúvida e curiosidade do grupo em perceber como que é alguns animais nascem, nomeadamente, se o coelho põe ou não ovos. Pelo que se apresenta um diálogo entre vários elementos do grupo de modo a elucidar a situação observada: “Na Páscoa há os coelhinhos que põem ovos” (B); “Não, não! Quem põe ovos são as galinhas” (M); “Mas estes ovos dos coelhinhos da Páscoa são especiais, são de chocolate” (I); “Ah, são quase como os ovos misteriosos” (MC). Deste modo, e partindo do diálogo das crianças, procurou-se dar resposta a estas questões, potenciando a construção de conhecimento acerca do nascimento de vários animais. Seguindo os pressupostos da MTP, expostos no capítulo I deste relatório, realizou-se um mapa concetual de forma a perceber o que o grupo gostaria de saber e o que os vários elementos já sabiam sobre o tema. Pelo que a primeira etapa – definição do problema estava identificada, passou-se à segunda etapa – planificação e desenvolvimento – ambas foram realizadas de forma bastante espontânea em momentos de conversa em grande grupo e, também, em pequenos grupos fazendo desenhos e pinturas para construir o placar do projeto.

Assim, as crianças identificaram que a grande curiosidade que tinham era descobrir como nascem os animais, contudo, ao longo dos dias foram acrescentando que gostavam de saber mais sobre o seu modo de vida, nomeadamente, como são revestidos, onde vivem

e como se deslocam e, ainda, o que comem. Além disso, inicialmente identificaram duas formas diferentes de distinguir alguns animais – a forma como nascem e se podem ou não viver nas nossas casas dando vários exemplos de animais para as situações sugeridas. Assim, construíram um mapa conceitual com palavras-chave, desenhos e perguntas que gostavam de ver respondidas. Vasconcelos (1998) afirma que esta teia de ideias esquematizada auxilia o início da investigação e que as questões levantadas “revelam a que níveis a criança necessita de produzir o seu saber. Em vez de corrigir, o educador incorpora tais factos na futura pesquisa das crianças. Escuta sugestões, ajuda a formular ideias” (p.192).

A escolha do título para o projeto surgiu naturalmente como sugestão dos elementos mais velhos do grupo – “Temos que escrever as letras grandes no nosso placar do projeto” (MC) –, pelo que aproveitando este comentário de uma das crianças procurou-se orientar o diálogo em grande grupo nesse sentido, escutando as várias ideias de todos e percebendo qual o caminho a seguir. Assim, no dia seguinte, realizou-se a partilha de nomes para o projeto com a ajuda das famílias que, em casa, em conversa com os educandos lhes sugeriram algumas hipóteses para o título. Todas as sugestões dadas foram escritas numa folha – “Os animais amigos”, “Os animais misteriosos”, “O estudo dos animais”, “Ninja animal”, “Animalândia” e “Vamos conhecer os animais” – tal como se pode observar na Figura 18. Pelo que de seguida fez-se a votação para escolher o título vencedor, cada criança mergulhou o dedo num frasco de tinta à escolha e optou pelo seu favorito. Por fim, realizou-se a contagem dos votos para cada título sugerido e algumas crianças com cinco e seis anos escreveram, por iniciativa própria, o numeral correspondente, evidenciando aprendizagens ao nível da escrita dos numerais. Na EPE a construção do sentido de número apresenta um papel fundamental, pelo que o educador deve “permitir às crianças a vivência de experiências matemáticas significativas, que lhes permitam sustentar o desenvolvimento (progressivo) da noção e sentido de número para que possam ir criando uma efetiva compreensão do sistema de numeração” (Pires et al., 2013, p.121). Os mesmos autores salientam ainda que para o desenvolvimento do sentido de número importa não só escrever os numerais, contar objetos e reconhecer quantidades num conjunto, mas principalmente nesta primeira etapa da educação, compreender o significado dos numerais e conhecer diferentes formas de os representar (Pires et al., 2013, p.122). Por fim, as

crianças concluíram que o que tinha mais votos era “O Estudo dos Animais” e, por isso, seria o que iriam escrever com «letras grandes» no placar do projeto (cf. Figura 18).

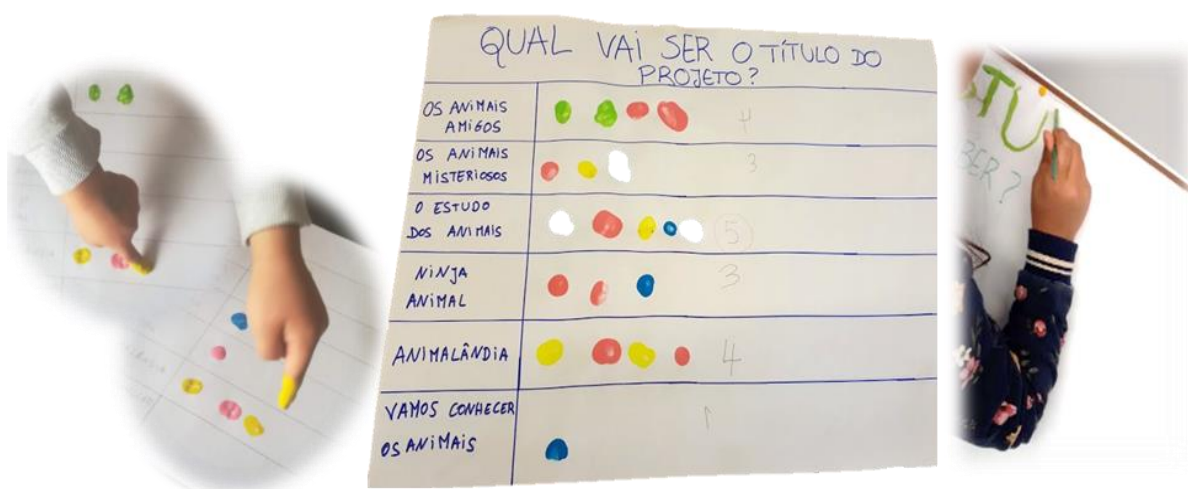


Figura 18 – Votação para o título do projeto: crianças a votar na sua opção preferida; folha da votação do título; criança a escrever o título no placar do projeto

Em pequeno grupo cada criança escolheu o animal que gostava de investigar realçando o que já sabia sobre o mesmo e de que forma achava que poderia descobrir mais sobre o seu modo de vida. Ainda na segunda etapa da MTP – planificação e desenvolvimento – decorreu a atividade “Os ovos misteriosos”. A qual engloba vários momentos, numa construção articulada do saber em que partindo da história foi possível realizar várias atividades sequenciadas e interligadas, potenciando o desenvolvimento de diversas áreas do saber e respetivos domínios, numa abordagem global e integrada das relações que as mesmas estabelecem entre si.

Pelo que inicialmente ocorreu um momento de pré-leitura de diálogo em grande grupo sobre o livro e a sua capa, no qual as crianças partilharam as suas ideias e escutaram a opinião umas das outras com respeito. É de salientar que apenas três elementos do grupo conheciam a história afirmando-o logo de início, contudo, e de livre vontade, não participaram neste diálogo inicial sobre o livro. De seguida, decorreu a exploração da obra de Luísa Ducla Soares através de uma dramatização dinamizada pelo par pedagógico com recurso a fantoches e adereços construídos pela díade (cf. Figura 19). As crianças ficaram concentradas, escutando e observando a leitura com entusiasmo, os materiais utilizados na dramatização deram ênfase ao momento e criaram alguma euforia no grupo, o que as cativou para a atividade. Deste modo a leitura da história potenciou o desenvolvimento da

linguagem oral e da consciência linguística através da apropriação de vocabulário mais alargado e da escuta de frases complexas e corretas ao nível da concordância de género, número, tempo, pessoa e lugar. Ou seja, permitiu um enriquecimento da consciência fonológica, da palavra e sintática, uma vez que através da audição de uma história é possível promover diversas aprendizagens, tais como, “tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra); identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.65). Neste sentido, as OCEPE afirmam que o educador promove aprendizagens no âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita quando “conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.63).

Seguindo a curiosidade das crianças e o interesse demonstrado, enquanto algumas realizavam o registo da história, outras tiveram um momento livre para manusear e explorar os fantoches, trocando à medida que consideravam ter terminado, como se pode verificar na Figura 19. O grupo ficou bastante motivado com a experimentação dos fantoches encarnando a voz e ações das personagens, sem intervenção dos adultos, interagindo uns com os outros, pelo que foi possível verificar que a manipulação dos mesmos possibilitou a exploração de diversas situações imaginárias por iniciativa de cada criança. Neste sentido compreende-se que através do jogo dramático esta interação “permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

Esta obra possibilitou, ainda, cantar a música presente no final do livro e realizar um percurso motor no polivalente, o qual aproveitava os ovos utilizados na dramatização da história. Na atividade motora os ovos tinham que ser transportados pelas crianças numa pá ao longo do percurso e devolvidos ao companheiro de equipa que se preparava para o iniciar, implicando, por isso, várias competências ligadas não só ao desenvolvimento físico, mas também, à formação pessoal e social. O circuito envolvia andar por cima de uma corda em linha reta, contornar uma cadeira e andar em *zigzag* entre vários cones sinalizadores (cf. Figura 19). As crianças mostraram um grande interesse por esta atividade repetindo-a

várias vezes com entusiasmo, mesmo quando deixavam cair o seu ovo da pá não desanimavam, rapidamente o voltavam a colocar e continuavam o percurso.



Figura19 – Vários momentos da atividade “Os ovos misteriosos”: materiais utilizados na dramatização da história; crianças a explorar livremente os fantoches; registo da obra; percurso motor

A terceira etapa do projeto denominada por fase de execução de acordo com a MTP constitui vários momentos em que “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas (...), registam, seleccionam e organizam a informação” (Vasconcelos, 1998, p.142). Neste sentido, procurou-se auxiliar este processo planificando atividades que dessem respostas às questões iniciais das crianças e fossem ao encontro das suas motivações, possibilitando-lhes uma construção do conhecimento que lhes suscitava curiosidade. Ao longo da PES foram vários os temas abordados, a sua maioria relacionados com o projeto em desenvolvimento, seguindo os interesses do grupo. Inicialmente planificou-se uma semana dedicada ao estudo dos animais ovíparos e outra aos animais vivíparos, no entanto esta segunda desenrolou-se diferente do que havia sido pensado pelas estagiárias e foi progressivamente sendo adaptada de acordo com as sugestões e pedidos das crianças. Visto que a planificação do trabalho realizada na segunda fase da MTP ou ao longo do projeto é flexível, “não-linear” e, por isso, vai-se adaptando às necessidades e potencialidades observadas (Vasconcelos et al., 2012, p.15).

De seguida, desenvolveram-se diversas atividades ligadas aos animais, permitindo conhecer os vários tipos de revestimentos, os meios onde vivem e se deslocam e, também, o que come cada animal escolhido por cada criança. Usufruindo e dando ênfase ao espaço exterior realizaram-se vários momentos neste local e/ ou ligados à Natureza, sempre que era possível tendo em conta as condições climatéricas, o tipo de atividade e materiais

necessários, visto que este é um espaço preferencial das crianças no qual se mostram felizes e empolgadas por estar fora da sala. Houve o cuidado de manter as atividades sequenciadas e com sentido para o projeto, valorizando as sugestões do grupo e aproveitando as ideias e materiais que traziam de casa e que serviam de mote para atividades novas e diferentes das que tinham sido planejadas. A PES permitiu uma grande aprendizagem para o par pedagógico neste sentido, uma vez que a capacidade de se adaptar foi sendo trabalhada pois a reflexão na ação e alteração da planificação era necessária e importante e tal era visível na observação e escuta das crianças. Ribeiro (2020) afirma que é esta observação intencional e reflexão colaborativa que contribui para um “exercício reflexivo mais contextualizado, com vista a responder às singularidades da prática docente. Esta dimensão da ação docente envolve experimentação, observação, reflexão e avaliação, e (re)planificação dos processos” (p.43). Assim, é a observação e a escuta atenta das crianças que permite sustentar as ações da prática e criar um clima positivo e motivador para a aprendizagem, dando resposta às suas necessidades e interesses, de forma a propiciar um desenvolvimento e crescimento holístico de todos os elementos de grupo.

Neste seguimento, a construção dos animais em 3D foi uma atividade projetada após observar o interesse do grupo em mexer e construir diversas formas, objetos e animais através de pastas de modelar, plasticina, areia mágica, entre outras. Pelo que em grande grupo na sala de atividades seguiu-se a receita de pasta de farinha. Inicialmente algumas crianças ajudaram a colocar os vários ingredientes e utensílios necessários no chão no centro da roda – um pacote de farinha, um jarro de água, uma caixinha com sal, uma garrafa de óleo alimentar, três bacias, uma chávena, uma colher de sopa e uma colher de pau –, de seguida, com a ajuda de todos colocou-se as quantidades de farinha, água, sal e óleo alimentar numa das bacias e misturou-se tudo. Depois dividiu-se a pasta de farinha pelas três bacias e em três grupos as crianças envolveram melhor os ingredientes com as mãos (cf. Figura 20) comentando “Uhh é pegajoso!” (Mat); “É giro! Fica preso nos dedos!” (R). Já nas mesas três crianças distribuíram a pasta de farinha por todos, dando uma quantidade, o mais aproximadamente possível, igual a cada.

No decorrer da atividade foi possível observar que as crianças mostraram uma grande vontade em explorar as valências do material, optando por não iniciar logo a construção do seu animal e, em vez disso, construíram e desconstruíram várias peças sem

qualquer orientação. Ao fazerem bolas, rolos, achatar e voltar a envolver foi deveras interessante escutar os comentários que faziam – “Olha eu a fazer uma pizza!” (T) mostrando uma bolinha que cuidadosamente tinha rolado entre as mãos e achatou-a contra a mesa formando um círculo; “Eu fiz um caracol” (H); “Estou a fazer os ovos misteriosos, um para cada animal, este mais pequeno é do pinto e este aqui é o da avestruz porque é o maior!” (M). Foi possível verificar que algumas olhavam atentamente para o que os amigos estavam a fazer e escolhiam aquele que lhes agradava mais imitando (cf. Figura 20). Este momento de exploração livre da pasta de farinha foi riquíssimo, o grupo manteve-se interessado, empenhado e participou com alegria, partilhando uns com os outros as suas construções, dando asas à sua imaginação e criando histórias com as peças que iam construindo com entusiasmo. Neste sentido, é necessário referir que a interação social representa uma parte importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pelo que, “um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, (...) oportunidades de expressão e representação” (Portugal, 2008, p.49).

As crianças autonomamente iniciaram a construção do seu animal e à medida que sentiam que terminavam a atividade iam lavar as mãos e realizar algo do seu interesse nas áreas da sala. Algumas optaram por permanecer com a pasta de farinha, terminavam o animal e iam buscar mais às bacias para continuarem a exploração livre. Pelo que é possível afirmar que este trabalho autónomo foi um momento bastante significativo e proveitoso para o grupo, especialmente a manipulação livre e espontânea do material (cf. Figura 20). Uma vez que proporcionou o desenvolvimento da motricidade fina através da apropriação gradual do material, ou seja, da manipulação da pasta de farinha, visto que os movimentos realizados pelas crianças com as mãos foram diversos e de grande perícia, envolvendo, também, a concentração. Vieira & Condessa (2017) salientam este aspeto afirmando que a EPE deve proporcionar atividades que desenvolvam a “motricidade fina, de modo a permitir que cada um aprenda a dominar cada vez melhor o seu próprio corpo e, assim, alcançar movimentos e brincadeiras cada vez mais complexos” (p.259). Completam ainda que os trabalhos manuais permitem o desenvolvimento da habilidade manual e uma coordenação mão-visão progressiva. Deste modo, compreende-se que esta atividade promoveu igualmente um sentimento de “prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunica” o que potenciou “experiências e oportunidades de aprendizagem

diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.47).



Figura 20 – Atividade “Construção do animal em pasta de farinha”: crianças a preparar e envolver a pasta; crianças a explorar livremente o material; crianças a construir o seu animal autonomamente

A maioria das crianças construiu o seu animal totalmente sozinho e sem intervenções dos adultos presentes, contudo algumas pediram auxílio na sua execução pelo que foram orientadas nesta atividade – “Preciso de ajuda... não consigo fazer a tartaruga” (MJ) “Estou a ver que conseguiste fazer várias bolinhas, acho que dão para construir uma tartaruga, não achas?” (Estagiária) “Sim, mas não parece uma tartaruga” (MJ) “Podias fazer uma bolinha maior e seria o corpo e outras mais pequenas que seriam as patas” (Estagiária). Ao guiar a criança no processo de construção do seu animal é importante realçar que o adulto tem o papel de apoiar o seu desenvolvimento e, por isso, “o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. (...) os adultos não são só activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores participantes conscientes” (Hohmann & Weikart, 2007, p.27). Formosinho (1998) acrescenta que é importante o educador criar uma relação próxima com cada criança, estimulando-a e encorajando-a.

Na sequencialidade do projeto desenvolveu-se uma atividade com recurso a sombras chinesas, em que inicialmente foram mostrados todos os animais por trás do lençol e as crianças ao observarem a sua sombra adivinharam com entusiasmo qual era cada um – “É o meu! É o meu animal” (L); “É o narval, é o animal da M” (C); “V olha é o teu animal, é o papagaio!” (O); “É o gato, é o animal da S, não é?” (R). De seguida, as crianças foram em pequenos grupos (entre dois a três elementos) realizar um pequeno teatro de sombras improvisado em que

mostraram o seu animal apresentando-o ao grupo (cf. Figura 21) – “Eu sou o Leão, nasço da barriga da minha mãe e vivo na selva, o meu corpo tem muito pelo e corro super rápido” (E); “Eu sou o polvo vivo no fundo do mar e tenho muitas pernas” (G); “Eu sou o cão, vivo em casa dos meus donos, como biscoitos e sou muito peludo” (Sant); “Eu sou a galinha faço cocorococó, todos os dias ponho ovos e tenho muitos pintinhos, o meu corpo é cheio de penas e vivo na capoeira” (R) – através destes discursos foi possível observar algumas das aprendizagens que ocorreram ao longo do projeto, visto que a maioria das crianças na sua apresentação realçou o modo como nasce o seu animal e o seu revestimento.

As crianças mais tímidas mostraram-se mais descontraídas ao estarem do outro lado do lençol, pois o grupo apenas via a sombra do seu animal e ouvia a sua voz. Mesmo assim as que sentiram alguma dificuldade em iniciar o seu discurso foram encorajadas pelo(s) amigo(s) que estava(m) ao seu lado também atrás do lençol – “S não tenhas vergonha, diz quem és e onde vives” (sussurrou R). Esta atividade apesar de não ter tempo definido e limitado e, por isso, ter ocorrido no período de tempo que as crianças mostraram interesse pela mesma, demonstrou ser bastante demorada. Visto que cada par ou trio realizava o seu teatro livremente, ou seja, foi realizada com entusiasmo pelo grupo, uma vez que envolveu a sua participação ativa. Por outro lado, mesmo nos momentos em que não estavam a apresentar, mas sim a observar os amigos, demonstraram curiosidade e atenção pela apresentação dos vários animais. Também o facto de a sala estar com baixa luminosidade e a luz estar concentrada no lençol e nos animais que iam aparecendo pareceu contribuir para que o foco das crianças se mantivesse no teatro de sombras. Além disso, alguns elementos nos dias seguintes em momentos de jogo espontâneo foram buscar as sombras chinesas dos seus animais e brincaram em pequenos grupos, criando dramatizações e explorando a sua imaginação com diálogos e movimentos.

As sombras chinesas utilizadas nesta atividade serviram ainda para outra atividade denominada “Onde vivo e como me desloco?” que se realizou no espaço exterior, pelo que os vários animais foram espalhados na relva e junto aos pinheiros (cf. Figura 21). Em grande grupo sentados em círculo foi explicado às crianças o que iriam fazer – procurar o seu animal, regressar e colocá-lo no sítio do gráfico correspondente. O gráfico circular dividido em três partes de tamanhos diferentes foi pintado por algumas crianças, como se pode observar na Figura 21, e tinha como objetivo explorar o local onde vive cada animal bem como o seu modo de deslocação, visto este ter sido um dos tópicos apontados no início do projeto em resposta à pergunta “O que queremos saber?”. Deste modo, no gráfico circular

cada cor correspondia a um dos três meios existentes na natureza, pelo que o meio terrestre estava representado com a cor verde, o meio aéreo com o azul claro e o meio aquático com o azul escuro esverdeado. Assim, no diálogo inicial perguntou-se, a título de exemplo, onde colocariam determinados animais de forma a perceber se todos tinham entendido – “O peixe é aqui (apontando para o azul escuro esverdeado) porque ele nada no mar” (F); “O pato tem de ser aqui no meio porque ele voa, nada mas também anda” (MC).

De seguida as crianças foram à procura do seu animal e à medida que o encontravam regressavam ao grupo e colocavam-no no meio terrestre, aéreo e/ ou aquático explicando aos amigos o porquê da sua escolha, as que sentiram dificuldade pois não sabiam o local do seu animal foram rapidamente auxiliadas por outras – “MG o sapo nada mas também anda, acho que não é aí” (E); “O flamingo é como o pato, lembra-te? Voa, anda e nada... Tem de ser no meio P” (O). Esta ajuda entre os elementos mais velhos do grupo e os mais novos foi sendo visível ao longo de toda a atividade comprovando que a heterogeneidade é uma mais valia na EPE e potencia o auxílio entre colegas de zonas de desenvolvimento proximais diferentes, uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Deste modo, é possível afirmar que a existência de grupos heterogêneos em contexto de JI apresenta inúmeras vantagens, visto que “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24).



Figura 21 – Teatro de sombras chinesas e atividade “Onde vivo e como me desloco?”: Crianças a apresentar o seu animal com sombras chinesas; crianças a pintar o gráfico circular; crianças à procura do seu animal no espaço exterior; diálogo em grande grupo

A quarta fase da MTP corresponde à avaliação e divulgação do projeto pelo que importa realçar que apesar de desta etapa ter sido realizada ficou aquém do que seria expectável devido à situação pandémica durante a qual ocorreu a PES. O envolvimento das famílias ao longo de todo o processo foi bastante diminuto por causa das regras da COVID-19 definidas pela instituição cooperante. O contacto com os educandos ocorreu por meio da educadora via e-mail e através das crianças que levavam para casa alguns trabalhos e as partilhas do que iam fazendo no JI e, também, por vezes foi pedido que trouxessem determinados materiais do seu quotidiano, tais como ovos, rolos de papel higiénico, farinha, entre outros, para realizar algumas atividades. No final do projeto “O Estudo dos Animais” as mestrandas construíram um documento sobre o mesmo de forma a partilhar e divulgar com as famílias das crianças o trabalho que foi realizado. Visto que a documentação do projeto é de extrema importância uma vez que possibilita a recolha de evidências – registos da observação realizada, dos diálogos das crianças, fotográficos ou em vídeo – e estas potenciam, ainda, que o educador avalie “de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente” para a família e para a comunidade escolar (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

Além disso, a avaliação do projeto foi sendo efetuada ao longo do mesmo através dos diálogos em grande grupo questionando e debatendo se já tinham sido respondidas todas as questões e dúvidas iniciais que deram mote ao projeto – “Como nascem os animais?”; “Como são por fora?”; “Onde vivem/ como se deslocam?”; “O que comem?”. Também a sua divulgação dentro da sala de atividades foi realizada ao longo de todo o projeto através da construção do placar (cf. Figura 22) que a cada nova descoberta foi sendo completado com as informações, pesquisas e trabalhos das crianças. As respostas a estas quatro questões das crianças estão apresentadas no placar do projeto. Vasconcelos (1998) denomina esta divulgação por “socializar o saber”, uma vez que para partilhar o seu trabalho com outros as crianças necessitam de o tornar apresentável e, por isso, organizar as suas aprendizagens e saber explicá-las, o que implica “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (p.143).

A construção do placar do projeto (cf. Figura 22) foi ao longo de todo o processo uma parte fundamental e bastante apreciada pelas crianças, sendo que era comum afirmarem que tinham algo a acrescentar aquando de uma descoberta significativa sobre o seu animal. É também importante realçar que alguns elementos do grupo convidaram amigos da outra

sala de JI da instituição para irem ver o placar e com muito ânimo e dedicação explicavam cuidadosamente o que tinham aprendido e mostravam com alegria e orgulho os trabalhos realizados, principalmente, os animais a três dimensões, nomeadamente, os construídos com pasta de farinha e os com materiais de desperdício.



Figura 22 – Placar do projeto “O Estudo dos Animais”

Mais ainda se refere que a valorização do espaço exterior foi um desafio lançado pela supervisora institucional às quatro estagiárias presentes na instituição no decorrer da PES na EPE. A dinamização do mesmo ocorreu tanto em momentos de jogo espontâneo como de atividades mais estruturadas. Pelo que através da observação cuidada das crianças em períodos de brincadeira livre foi possível verificar que muitas utilizavam com bastante frequência a cozinha de lama já existente no local. De forma a dar mais asas à sua imaginação e criatividade construiu-se uma casa em paletes de madeira e um telhado com garrafões que ao longo dos dias e da sua exploração por parte dos grupos das duas salas de JI ia ganhando diversos significados, tais como, a casa do Urso, uma gelataria, uma loja de roupa, a farmácia, a casa da Mosca Fosca, entre outros. Através da observação destes momentos de jogo espontâneo é possível confirmar que o brincar potencia nas crianças “situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afetivamente e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade” (Portugal, 2008, p.51).

Com o intuito de dar mais cor à casa construída as crianças sugeriram pintar vários dos pneus à semelhança de alguns elementos naturais presentes no espaço exterior, como a joaninha, a lagarta e a abelha. A pintura dos mesmos foi um processo divertido para as crianças que em pequenos grupos ao longo de três dias foram dando vida aos pneus. Mais tarde foi igualmente construído pelas mestrandas um autocarro em paletes de madeira, proporcionando brincadeiras múltiplas às crianças e oferecendo um outro elemento para alegrar, potenciar e diversificar ainda mais os momentos de jogo espontâneo no espaço exterior, tanto apreciado por estas. Pelo que foi possível escutar: “Anda entra no autocarro, mas tens que te sentar, não podes ir de pé!”; “A próxima paragem é a gelataria, quem quer sair?”; “Senhor motorista eu quero ir até ao parque, pode ser?”; “Agora sou eu a conduzir. Onde querem ir?”.

A plantação na horta e o seu cuidado foi um trabalho em equipa realizado pelas crianças das duas salas juntamente com as estagiárias, as educadoras e as auxiliares. Sendo que foi recorrente lembrarem que era necessário regar a horta e, prontamente, socorrerem-se de chávenas, frascos, baldes e outros brinquedos que encontravam e que serviam para o efeito, ir encher com água à torneira presente no espaço exterior e regar os legumes e frutas com grande satisfação, tal como se pode observar nos registos fotográficos presentes na Figura 23. Ao regarem a horta com diversos utensílios as crianças foram se apercebendo que alguns continham mais água que outros e negociavam entre eles de forma ir alternando entre si o brinquedo que utilizavam para regar. Contudo, algumas crianças após experimentarem o utensílio maior (o balde da praia) e, por isso, que transportava mais água preferiram trocar pois afirmavam ser muito pesado e difícil de regar, optando pelos brinquedos que conseguiam manusear com mais facilidade.

Através da observação desta atividade espontânea e dos comentários proferidos pelos elementos que nela participavam pode-se afirmar que quando as crianças “brincam e exploram o seu mundo quotidiano” surgem inúmeras experiências ricas em matemática que potenciam aprendizagens significativas para as mesmas ao estarem diretamente ligadas aos seus interesses (Lopes da Silva et al., 2016, p.75). Assim, compreende-se que com a sua “curiosidade, atenção, imaginação, criatividade, autorregulação, persistência” desenvolvem variadas noções matemáticas no seu dia-a-dia (pp.75-76). Pelo que foi possível verificar que as crianças eram capazes de distinguir os vários utensílios, classificando-os tendo em conta várias qualidades, tais como, a quantidade (mais, menos e igual) e o seu tamanho (grande e pequeno) e, ainda, classificar a velocidade (lenta e rápida) a que se deslocavam com o recipiente cheio e vazio, respetivamente. Além disso, foram

conhecendo os materiais e quais não serviam para transportar água desde a torneira até à horta, afirmando “Este tem furinhos, a água foge e quando chego às plantas já não tem nada!”. Foi igualmente possível observar o auxílio dado pelas crianças mais velhas às mais pequenas, principalmente na utilização correta da torneira – “Tens que abrir assim (exemplificando o modo de abrir a torneira) e quando a caneca estiver quase cheia fecha (rodando a torneira para o outro lado oposto), estás a ver?”; “Não é assim, tens de fechar antes de estar cheio se não molhas tudo! Eu ajudo-te!”.

No seguimento do cuidado, curiosidade, empenho e dedicação demonstrados pelas crianças com a horta aproveitou-se a sugestão de uma em identificar cada legume e fruta plantados de forma a todos conseguirem saber o que lá estava. Em grande grupo aceitou-se e discutiu-se a proposta de forma a planear o que seria feito, como e com que material. As crianças concluíram que o melhor seria cada uma desenhar um legume ou fruta e os mais velhos escreverem com a ajuda do adulto o nome de forma a todos serem capazes de perceber a placa. Em pequenos grupos iniciou-se a construção das placas identificativas que, depois, foram plastificadas e colocadas pelas crianças nos respetivos locais da horta (cf. Figura 23).

Num dos momentos de jogo espontâneo no espaço exterior algumas crianças observaram vários pássaros na horta que lhes captou a atenção e, apesar de os admirarem com carinho acharam melhor ir afastá-los pois podiam comer as sementes e destruir as plantações. Já na sala partilharam com o grupo o que tinham observado e discutiram ideias do que poderiam fazer para proteger a horta, a proposta que mais entusiasmou todos foi a de construir um espantalho amigo dos passarinhos, mas que não os deixasse destruir as plantações. O par pedagógico arranjou os materiais necessários – dois paus de madeira, uma camisa, umas calças, um chapéu, um saco, palha e corda – proporcionando a construção do espantalho ao gosto das crianças, que o construíram e decoraram com alegria e entusiasmo (cf. Figura 23). Decidiram que a cara do espantalho podia ser feita com botões, presentes na área das artes da sala, e que só precisavam de cola branca e pincéis. Por fim, a escolha do nome para o protetor da horta foi fácil e unânime entre os elementos do grupo – Gustavo –, por causa da história “O Espantalho enamorado” que foi apresentada às crianças pela díade num momento de leitura.

O espaço exterior revela inúmeras oportunidades de aprendizagem que não seriam possíveis na sala de atividades, pelo que é da responsabilidade do adulto potenciar este espaço tornando-o não só seguro, mas também, atrativo e desafiante para as crianças, de forma a promover diversas brincadeiras. Além disso, este deve ser um local privilegiado

para momentos de jogo espontâneo e exploração livre, visto que “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior” (Hohmann & Weikart, 2007, p.212). Os mesmos autores acrescentam que brincar ao ar livre permite às crianças observar a natureza, ganhar sentido e compreender melhor o mundo que as rodeia e, ainda, sentir as mudanças climáticas que ocorrem ao longo do ano. Além disso, através das atividades em que se envolvem, livre e espontaneamente, potenciam o seu desenvolvimento motor e social e criam brincadeiras que lhes são prazerosas.



Figura 23 – Atividades no espaço exterior: crianças a plantar e regar a horta; colocação das placas identificativas; criança a observar os bichos nas árvores com lupa; crianças a construir o espantalho

Em suma importa referir a oportunidade que foi realizar a PES em contexto de EPE. O trabalho desenvolvido com o grupo de crianças foi significativo não só para elas, mas também, para as mestrandas e para a educadora cooperante. É de salientar a importância do trabalho em equipa, do trabalho colaborativo e da interajuda em todos os momentos que a PES potencia, uma vez que sem ele a aprendizagem realizada não seria tão positiva. Visto que em contexto as atividades surgem através dos interesses e necessidades observados nas crianças, daí se estabelecem objetivos e planifica-se atividades que permitam dar resposta às curiosidades e dúvidas do grupo, pelo que o exercício de planificar semanalmente possibilitou uma reflexão individual e conjunta que potenciou um enorme crescimento. O mesmo ocorreu principalmente ao integrar as propostas das crianças, ao alterar e adaptar as planificações inesperadamente apropriando e concretizando as ideias

das mesmas, o que exigiu do par pedagógico uma grande capacidade de reflexão na ação. Além disso, procurou-se realizar atividades diferentes daquelas que o grupo estava habituado, utilizar materiais de desperdício e do cotidiano das crianças e, ainda, potencializar o espaço exterior como um local privilegiado para a construção de aprendizagens. Houve ainda a necessidade de investigar no sentido de compreender melhor cada animal escolhido pelas crianças no projeto “O Estudo dos Animais” de modo a auxiliar as suas aprendizagens e conseguir clarificar as suas dúvidas acerca dos mesmos. Pelo que é possível afirmar que os adultos, tal como as crianças, também estão constantemente num processo de desenvolvimento, sendo fundamental ter presente que a aprendizagem acontece ao longo da vida e jamais deve ser estanque.

## METARREFLEXÃO

O percurso realizado ao longo do ano letivo 2020/2021 foi de grandes aprendizagens, vitórias e conquistas, mas também, sinuoso, de ansiedades e um turbilhão de emoções. Esta constitui uma etapa fulcral de crescimento após a Licenciatura em Educação Básica e no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, pelo que a PES foi efetivamente importante no desenvolvimento pessoal e profissional, constituindo uma experiência única, significativa, inigualável e inesquecível. Tal como referido na Ficha da Unidade Curricular (FUC) representa “o eixo central da qualificação profissional para a docência” através “da construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional: orientador cooperante; par de estagiários e supervisor/a da escola de formação” (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021).

Assim, o estágio representa a transposição da teoria na prática, no dia-a-dia vivenciado nos contextos educativos, contudo “o conhecimento teórico não tem como função determinar a prática, mas sim inspirá-la e iluminar a sua leitura em interação com os saberes experienciais” (Vieira, 2019, p.35). E como tal implicou uma mobilização dos saberes construídos proporcionando a realização de atividades e/ou projetos em contexto educativo, o que permitiu “fomentar o desenvolvimento das competências requeridas a um educador de infância e professor do 1º CEB, nomeadamente, o saber, saber ser, saber fazer e saber transformar”. Neste sentido, compreende-se que todo este processo potenciou a “problematização das exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma reflexiva e fundamentada, as competências socioprofissionais e pessoais, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020-2021).

É necessário realçar a importância do trabalho colaborativo, este caminho não teria sido igual se não fosse realizado em díade, a partilha de ideias, opiniões, sugestões e críticas é fundamental para crescer e para uma melhoria constante do desempenho. Do mesmo modo, a colaboração com as docentes cooperantes que abriram a porta das suas salas e permitiram a realização da PES com o grupo de crianças que acompanham foi deveras importante, visto que através da sua partilha, dos seus ensinamentos, da sua visão da educação e dos modelos pedagógicos que utilizam, potenciou uma abertura de horizontes e uma união entre a teoria e a prática. Também as orientadoras constituíram um papel de

extrema importância, contribuindo para uma evolução e melhoria constante das intervenções realizadas ao longo da PES, numa reflexão cada vez mais crítica e aprofundada das situações vivenciadas e descritas neste relatório. A relação estabelecida entre o par pedagógico e as docentes cooperantes e orientadoras tem “a intencionalidade de gerar processos dialógicos e contextualizados, através da observação, planificação e ação, interpretando a ação docente com base nas suas reflexões e mobilizando a teoria sustentadora da prática”. Pelo que estas reflexões conjuntas representam “um continuum de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem” (Ribeiro, 2020, p.38).

A PES iniciou em outubro, numa altura incerta devido à pandemia COVID-19, a turma de 3.º Ano de Escolaridade recebeu as estagiárias com um grande sorriso de máscara, o que não foi impeditivo da criação de laços fortes. Um grupo de alunos empenhado, simpático e sempre pronto a aprender mais, com uma professora titular dedicada. Em março, depois de mais um confinamento, começou a PES na EPE num grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos que se sentiam deveras motivadas e alegres por regressarem ao JI. Esta transição de ciclos aconteceu de forma fluída e positiva, contudo, as diferenças eram muitas e, por isso, houve uma grande necessidade de adaptação, envolvimento e empenho, tendo sempre em consideração que “a escuta das crianças e o seu bem-estar é gerador de clima propício ao envolvimento motivado das crianças na aprendizagem” (Ribeiro, 2020, p.40).

O perfil duplo de educador e professor potencia uma aproximação dos dois ciclos educativos, lembrando ao 1.ºCEB a importância do brincar e da aprendizagem em grupo e oferecendo à EPE um docente que compreende as etapas seguintes da educação e que de forma harmoniosa guia as crianças para um desenvolvimento holístico. Contudo, importa realçar que tal “não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. (...) Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades” (Lopes da Silva et.al., 2016, p.97). Assim, dá-se ênfase ao mestrado que permite a obtenção do perfil duplo de educador de infância e professor do 1.ºCEB e que tem como propósito formar “profissionais capazes de um olhar sequencial e crítico sobre os níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes a família, o contexto e a escola” (Ribeiro et al., 2018, p.331).

Além disso, importa realçar o processo de ensino com base em metodologias renovadas que potenciam um desenvolvimento holístico nas várias dimensões do ser, uma construção do próprio conhecimento e uma aprendizagem significativa que responda às exigências sociais do mundo atual. Pelo que uma educação construtivista e holística pressupõe uma interligação das diferentes áreas de conteúdo, podendo a mesma ser encarada “como o progressivo domínio de diferentes literacias, ou um processo de socialização cognitiva que implica o desenvolvimento de competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes” (Cardona et al., 2021, p.63). Do mesmo modo que é relevante utilizar diversos recursos, integrando-os nas práticas educativas potenciando aprendizagens com sentido para as crianças.

Assim, a apropriação de novas estratégias educativas potenciou um crescimento na construção da identidade do profissional docente que permitirá um saber ser e estar em educação ao longo da carreira docente. Tal como refere Marta e Lopes (2014) “o desenvolvimento profissional está ligado aos contextos e à aprendizagem pessoal que o professor e o educador realizam com base nas suas experiências, nas oportunidades informais vividas nas instituições educativas, nas oportunidades formais de aprendizagem através da formação contínua” (p.5350). Pelo que o trabalho em equipa e a apropriação constante de novos saberes é imprescindível no desenvolvimento constante do profissional docente (Marta & Lopes, 2014).

Deste modo, se não fossem as regras impostas pela COVID-19, em algum momento oportuno no decorrer da PES poderia ter sido realizada uma partilha entre ciclos e uma participação e aprendizagem conjunta, contudo tal não foi possível. De forma a apoiar a transição para a escolaridade obrigatória dos vários elementos do grupo da EPE que se encontram neste processo e, por isso, seria benéfico uma articulação e trabalho com ambas as etapas educativas. No entanto, as OCEPE apontam para uma transição que reforce a “autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que [a criança] tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et.al., 2016, p.97) e tal foi sendo realizado com as crianças ao longo da PES para que se sentissem apoiadas e confiantes na nova fase da vida que se avizinha para as mesmas.

Em suma, esta etapa na formação inicial pode estar a chegar ao fim, contudo marca o princípio de uma nova etapa na profissionalidade docente. O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, salienta isso mesmo referindo que o perfil geral de desempenho profissional do

educador de infância e do professor do ensino básico exige não só uma formação inicial “sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados”. Esta ideia é reforçada quando se afirma que “cabe ao educador e ao professor a função de uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica”, o que implica “uma atitude de abertura e flexibilidade face à complexidade dos problemas emergentes da prática” (Ribeiro et al., 2018, p.326). Assim, a aprendizagem ao longo da vida é fulcral para uma melhoria constante, somos sempre eternos aprendizes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. ISBN: 978-989-97582-1-6.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *INAFOP Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Alarcão, I. (coord.) (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*. Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-57-3.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socializações e identidades docentes. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80). Edições ISET, Porto. ISBN 972-954-1-5.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto Editora. ISBN: 972-0-34721-X.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Editora McGraw-Hill. ISBN 978-84-481-6010-4.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación, 72*, 85-104.
- Boto, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação Pesquisa, 44*, 1-24.
- Cortesão, L. (2019). No contexto do arco-íris sociocultural: Contributos da Investigação-Ação. *Estreia Dialogos, 1*, 41-52.
- Cosme, A. (s.d.). *Articulação curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Revista Interações, 8* (22), 62-82.
- Dávila, L. (2020). *Seminário introdutório à Educação Montessori – Ambientes Preparados 6-12 e adolescentes*. International Institute Montessori.

- Davis, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In Pinto, C. A. e Teixeira, M. (org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp. 71-94). Edições ISET. ISBN 972-95436-3-1.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. CORTEZ EDITORA: UNESCO. ISBN 85-249-0673-1.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Editorial Presença. ISBN 978-972-23-4423-4.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80). Edições ISET. ISBN 972-954-1-5.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Scielo Gest. Prod.*, 17(2), 421-431.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania, coleção em foco*. ASA Editores. ISBN 972-41-2149-6.
- Filho, J. (2003). Desafios filosóficos-antropológicos e epistemológicos da educação no século 21. In J. Filho (Org.), *Educação no século 21: Desafios e perspectivas* (1-30). Imprensa Universitária Adventista.
- Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34451-2.
- Henriques, R. (2017). Ser professor Wardolf. *CIIE – Centro de Investigação e intervenção Educativas/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*, 149-163.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-0797-5.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-0797-5.
- IMI (2019). *Curso Introdutório em Educação Montessori*. International Montessori Institute.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). Investigação-ação e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 85-102.
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. A. da Silva Cavalcante, D. Andrade Oliveira & A. Moreira Hypólito, *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp.5346-5359). Editora CIEE. ISBN: 978-989-8471-13-0.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-466-5.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80). Edições ISET. ISBN 972-954-1-5.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Artigos de Revistas Internacionais da Universidade de Lisboa*, 1-17.
- Nóvoa, A. (2018). *O professor e os desafios da docência na atualidade*. USFC. [www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng&t=624s](http://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng&t=624s)
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.) *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. APM.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34122-X.
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-418-4.
- Pires, A., Colaço, H., Horta, M. H., & Ribeiro, C. H. (2013). Desenvolver o sentido de número no Pré-Escolar. *EXEDRA Revista Científica – Educação e Formação*, 7, 120-135.

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (coord.) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-57-3.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Delgado, P. (2009). A identidade profissional docente na era digital. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*, 1-14.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. J. Osório, M. J. Gomes, A. L. Valnete (org.), *Challenges 2019: Desafios da Inteligência artificial, Artificial Intelligence Challenges* (pp.885-894). Atas da XI Conferência de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2019. ISBN: 978-989-97374-8-8.
- Rangel, M. (2014). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas* (2.<sup>a</sup> ed.). PAPIRUS EDITORA – Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (org.) *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (41-56). Edições Pedagogo. ISBN: 978-989-449-06-1.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreia Dialogos*, 1, 35-46.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.) *Libro de Actas de Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación (pp.3115-3127). ISSN: 11138-1663.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.) *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(S), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.43-57). Areal Editores. ISBN: 978-972-627-973-0.
- Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P. (2020-2021). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, Instituto Politécnico de Bragança, 324-333.
- Rodrigues, S. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1-16). Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Centro de Linguística da UP.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular (cadernos de organização e gestão escolar; 2)*. Instituto de Inovação Educacional – Editorial do Ministério da Educação. ISBN: 972-9380-76-7.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-422-1.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30-33.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (orgs.). (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora. ISBN:978-972-0-34473-1.
- Serrazina, L. (2017). Planificação do ensino e aprendizagem da Matemática. In GTI (org.) *A prática dos professores: Planificação e discussão coletiva na sala de aula* (pp.9-32). APM. ISBN: 978-972-8768-68-3.
- Silva, C. V., Cavalcanti, J., Matos, J.C., & Martins, M. (2011). *Universos da Palavra, Percursos de Animação da Leitura*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. ISBN 978-972-99174-4-8.
- Souza, A. & Lira, J. (2010). Concepções Freirianas sobre as TICs e a Educação a Distância. In *3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação da Universidade Federal de Pernambuco*.
- Teixeira, A. (2010). A pedagogia de Dewey. In R. Westbrook & A. Teixeira. John Dewey. *Coleção Educadores*. ISBN 978-85-7019-558-6
- Teixeira, M. & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187.
- Trindade, R. (2013). Competências e educação: contributo para uma reflexão de carácter pedagógico. *Boletim Técnico do SENAC*, 39(1), 54-71.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". In *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia – Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora. ISBN: 978-85-7655-668-8.
- Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *Estreia Dialogos*, 1, 27-40.
- Vieira, V. & Condessa, I. (2017). O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil. Estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 257-266.
- Vizcaíno, A. (2020). *Seminário introdutório método Montessori – observação*. International Institute Montessori.
- Werthein, J. & Cunha, C. (2005). *Fundamentos da nova educação. Cadernos UNESCO. Série Educação – volume 5*. Brasília: UNESCO, Brasil. ISBN 85-87853-18-X
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições ASA. ISBN: 972-41-0958-5.
- Zimring, F. (2010). *Carl Rogers – Coleção Educadores*. Editora Massangana. MEC, Fundação Joaquim Nabuco. ISBN: 978-85-7019-545-6.

# REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

AEAS (2019). Projeto Educativo 2019–2023.

AEAS (2020). Plano de medidas excepcionais e temporárias 2020/2021; Plano de contingência e Plano de comunicação e informação.

Câmara, A.C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H.I., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M.L., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-421-4.

Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-468-9.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Gestão do currículo na educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997, Série I-A de 1997-06-11. Ministério da Educação. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Aprovação do perfil geral de desempenho

profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/ 2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, publicado no Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/86, de 10 de outubro, publicado no Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-404-7.

ME (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física do 3.º Ano de Escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

ME (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

ME (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-416-0.

UNESCO. (2019). *Manual para a medição da equidade na educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. ISBN: 978-85-7652-241-6.

Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Depósito Legal n.º 462471/19.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. ISBN 972-742-113-X

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, S., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

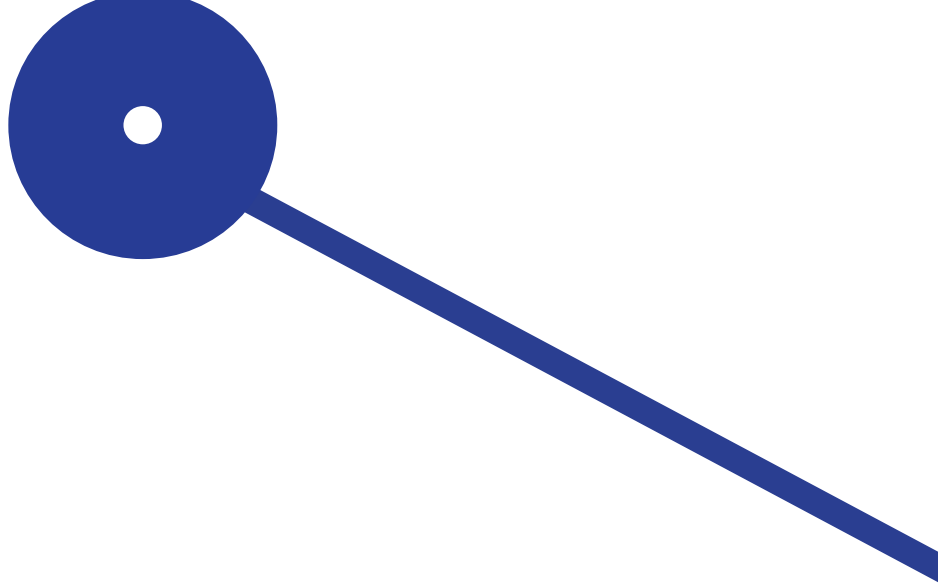
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MISTRADO**

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



**Relatório de Estágio**  
Raquel Andorinha Ferreira