

M

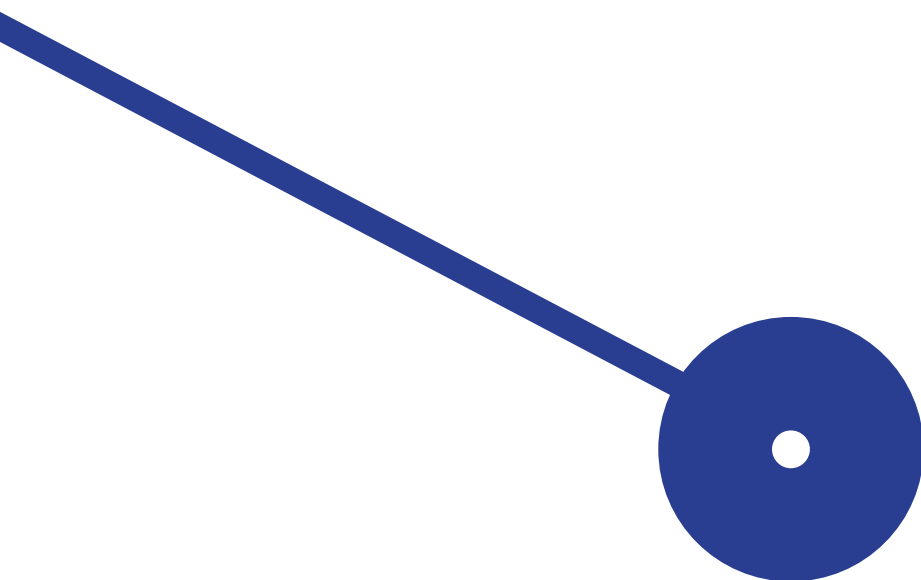
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Sara Daniela Da Costa Ribeiro

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Daniela Da Costa Ribeiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Daniela Da Costa Ribeiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa tão importante da minha vida, só me resta agradecer a quem dela fez parte e que contribuiu para que a realização deste sonho se tornasse possível. Sei que as palavras nunca serão suficientes para gratificar todo o apoio que me deram ao longo deste processo de formação pessoal e profissional.

Aos meus pais, os meus pilares, obrigada por todos os valores que me transmitiram, pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim e nunca me terem deixado desistir. Com vocês aprendi o verdadeiro significado de amor, humildade e dedicação, o meu sincero obrigada! Espero um dia conseguir retribuir tudo aquilo que têm feito por mim!

Ao meu irmão, o amor da minha vida, obrigada por todas as palavras de motivação e conforto que me fizeram sempre acreditar que este sonho seria possível alcançar e por todos os esforços que fazes para me veres feliz. Obrigada por teres sempre acreditado em mim, mesmo longe estamos juntos!

À Cláudia, a minha melhor amiga, por todos os momentos de companheirismos, de amparo, de desabafos, de felicidade e de gargalhadas, muitas gargalhadas. Uma pessoa insubstituível, esta caminhada não seria a mesma sem ela ao meu lado, obrigada por me apoiares incondicionalmente!

Aos meus amigos de infância, o Tiago, o Pedro, a Daniela e a Diana, obrigada por terem acompanhado sempre o meu crescimento pessoal e profissional e por me terem auxiliado quando mais precisei. Continuaremos sempre juntos!

À minha amiga Cláudia P., agradeço de coração, por ter sempre uma palavra amiga nos momentos mais difíceis e por me incentivar a ser cada vez melhor.

Às minhas amigas de licenciatura em Vila Real, a Diana, a Catarina, a Daniela, a Irene e a Andreia, obrigada por todas as experiências partilhadas e por me fazerem acreditar que, realmente, as amigas da faculdade são para a vida!

À minha querida Joana, o meu par pedagógico e amiga, obrigada por teres embarcado comigo nesta longa caminhada, através de valores como a sinceridade, a humildade, a entajuda e a colaboração conseguimos alcançar o que para nós é um sonho! Este percurso formativo tornou-se tão significativo por ter uma pessoa como tu a realizá-lo em conjunto comigo, obrigada por tudo!

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, o meu sincero obrigado por todo o apoio, amabilidade, disponibilidade e pela partilha de saberes que, sem dúvida, contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Às docentes cooperantes, por me terem aberto a porta e me receberem tão bem naquele que é o seu espaço educativo. Eternamente grata por terem orientado as minhas práticas pedagógicas e por todas as partilhas de conhecimento.

Aos meus meninos, pelas demonstrações constantes de carinho, amor e ternura e, pelas constantes aprendizagens. Obrigada por fazerem com que crescesse tanto, guardo para sempre as memórias de todos os momentos vivenciados convosco.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, para a obtenção do grau de mestre. Este documento explana os saberes pedagógicos e científicos e as aprendizagens adquiridas ao longo da prática pedagógica nos dois níveis educativos suprarreferidos, que promoveram a construção de uma identidade profissional investigadora, crítica e reflexiva.

Neste sentido, importa referir que a prática educativa se inscreveu no paradigma socioconstrutivista, colocando a criança no centro de toda a ação, onde assumiu um papel um ativo na construção do seu conhecimento, cabendo ao docente um papel de mediador e orientador do processo educativo. Para este processo contribuiu a metodologia de investigação-ação pela observação, planificação, ação e, reflexão dada a sua relevância para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, reflexiva e indagadora, que permite o enriquecimento, a inovação e a melhoria das ações educativas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos educativos proporcionaram à formanda o desenvolvimento de competências profissionais do docente de perfil duplo, que se revelaram como cruciais para a construção de novos saberes pelo trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo e formativo.

Palavras-chave: Prática Educativa; Socioconstrutivismo; Criança; Metodologia de Investigação-Ação.

ABSTRACT

This internship report is based on the study plan of the Master's degree in Preschool and Primary Education within the course unit of "Supervised Educational Practice" to the obtainment of the Master Degree. This document explains the pedagogical and scientific knowledge and also the learnings throughout the pedagogical practice in both of the educational levels, which have promoted the construction of a professional, inquiring, critical and reflexive identity.

So, it is important to refer that the educational practice was based on the social constructivist paradigm, which puts the child into the centre of the whole action, assuming an active role in the construction of knowledge. The teacher has the role of a moderator and advisor of the educational process. All this process was guided by the methodology of the investigation-action through the observation, planning, action, and reflection, due to its importance to the development of an investigation, reflective and inquisitive attitude, which allows the enrichment, the innovation and improvement of the educational actions.

The pedagogical practices developed in both of the educational environments, helped the graduating student to develop the professional skills of a teacher with a double profile and have also been crucial to the construction of new learnings through cooperative work among every intervenors of the educational and formative process.

Keywords: Educational Practice; Social constructivism; Child; Investigation-action methodology.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO ANALÍTICO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. A TRANSVERSALIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
2. PERFIL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	13
3. PERFIL DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	28
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	29
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	30
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
2. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	42
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	48
1. A REALIZAÇÃO DE UM SONHO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	48
2. A REALIZAÇÃO DE UM SONHO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	64
METARREFLEXÃO	81
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema sobre os modelos curriculares: High-Scope, MEM, Reggio Emilia e Montessori. Adaptado de Spodek & Clark-Brown (1996); Oliveira-Formosinho (1996); Lino (1996); Niza (1996); Lopes da Silva et al., (2016); Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013); Hohmann & Weikart (1997).	15
Figura 2: Contextualização Curricular, adaptado de Abrantes et al., (2001)	22
Figura 3: Processos da metodologia de investigação-ação	44
Figura 4: Espaço exterior do jardim-de-infância	51
Figura 5: Cabana decorada com elementos selvagens	57
Figura 6: Animais construídos em três dimensões	59
Figura 7: Espaço exterior do jardim-de-infância após o desenvolvimento do projeto	60
Figura 8: Simulação de uma ida à papelaria	71
Figura 9: Puzzle com as etapas da receita	73
Figura 10: Capa do e-book e os respetivos separadores	78
Figura 11: Ilustrações das receitas	79

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – Coronavirus Disease

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), presente no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, surge o presente relatório de estágio. A realização do mesmo prende-se com a explanação dos referentes teóricos e legais mobilizados nos dois contextos educativos, que contribuíram para o enriquecimento e inovação das práticas educativas e, conseqüentemente para o desenvolvimento pessoal e profissional da formanda.

O culminar do mestrado suprarreferido confere a habilitação para a docência profissional de perfil duplo tanto na Educação Pré-Escolar (EPE), como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como aclarado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Deste modo, dado o perfil duplo do docente, o presente documento evidencia o percurso vivenciado na PES, durante a formação inicial de docentes, através da mobilização dos saberes pedagógicos, didáticos e, científicos, que sustentaram todas as ações educativas desenvolvidas e que tiveram em consideração os interesses e necessidades de cada grupo de crianças. Neste sentido, importa referir que a PES se desenvolveu em dois contextos educativos distintos, nomeadamente, na EPE, entre março e junho, com um grupo de crianças na faixa etária dos três aos seis anos de idade e, entre outubro e janeiro, com um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. De salientar que, as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES tiveram por base a metodologia de investigação-ação, através de um processo constante de observação, planificação, ação e reflexão, que contribuiu para a formação profissional, como explanado nos seguintes capítulos.

Deste modo, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos que se articulam entre si, através de um fio condutor que possibilita ao leitor acompanhar a coerência entre os saberes teóricos e práticos elucidados ao longo dos mesmos. Assim, o primeiro capítulo incide num enquadramento teórico e legal dos referenciais que sustentaram e orientaram a prática educativa. No entanto, o mesmo encontra-se subdividido em mais três subcapítulos, sendo que num primeiro momento são apresentados os paradigmas comuns à EPE e ao 1.º CEB e, posteriormente são apresentadas as especificidades dos respetivos níveis educativos.

No que diz respeito ao segundo capítulo, este ostenta a caracterização do agrupamento que integra os dois níveis educativas, e posteriormente é descrita a caracterização de cada

instituição educativa no âmbito da EPE e do 1.º CEB, uma vez que estas duas valências não se localizam no mesmo local, isto é, não partilham as mesmas instalações. Ainda no decorrer deste capítulo, é evidenciada a importância da metodologia de investigação-ação para a formação de qualidade de educadores e professores reflexivos.

O terceiro capítulo centra-se na descrição, fundamentação e reflexão das práticas educativas desenvolvidas nos dois contextos educativos no decorrer da PES, que promoveram um crescimento tanto a nível profissional como pessoal. Neste sentido, importa salientar a valorização do trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, que permitiu o desenvolvimento de atividades contextualizadas e com sentido para as crianças.

Por último, é apresentada uma metarreflexão, que visa uma análise retrospectiva relativamente ao percurso formativo vivenciado e experienciado durante a PES, tendo em consideração os saberes e as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas ao longo desta formação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (Delors et al., 1996, p. 106).

Sendo que esta formação docente abrange um perfil duplo no âmbito da EPE e do 1.º CEB, revela-se pertinente abordar no presente capítulo os princípios transversais a estes dois contextos educativos, uma vez que são os níveis que o Mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB habilita para a prática docente.

Dada a importância da articulação e da continuidade das aprendizagens entre os dois níveis educativos, compete ao docente o conhecimento dos objetivos, estratégias e conteúdos destas duas valências. Assim, posteriormente, apresentar-se-á através de dois subcapítulos, as especificidades direcionadas à EPE e ao 1.º CEB, que espelham os pressupostos teóricos que fundamentaram as práticas pedagógicas nestes dois contextos educativos.

1. A TRANSVERSALIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Numa sociedade em constante mutação e evolução, a educação assume-se como um direito imprescindível a todos os cidadãos. Assim, a educação tem o dever de preparar os cidadãos “para as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de se adaptar e de responder a elas.” (UNESCO, 2016, p.8). Deste modo, depreende-se que um dos mais importantes objetivos da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), centra-se em garantir uma educação de excelência a todas as crianças. Deste modo, destaca-se a importância da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), onde consta que todas as crianças têm direito à educação e o “exercício desse direito [é assegurado] na base da igualdade de oportunidades” (artigo 28.º). Isto resulta do facto da educação ocupar cada vez mais espaço na vida de todos cidadãos, uma vez que todas as transformações ocorridas na educação a tornam cada vez mais indispensável (Delors et al., 1996).

Neste sentido, também a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada a 14 de outubro de 1986, estabelece o direito à educação, onde compete ao sistema educativo garantir “uma permanente acção formativa” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, ponto 2), com o intuito de promover um desenvolvimento holístico e pleno de todos os cidadãos. Ao Estado Português compete a garantia do “direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 2).

Deste modo, é perceptível a importância do papel do educador e do professor na promoção de uma educação plena e harmoniosa a todas as crianças, que permita o seu desenvolvimento holístico. Conforme consta na LSBE, na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a monodocência é um modelo característico da organização pedagógica destes dois níveis educativos, uma vez que a responsabilidade de todo o grupo de crianças e da gestão do currículo incide num único docente (Vale & Mouraz, 2014). A monodocência proporciona a obtenção de um conhecimento integral acerca das necessidades, interesses, e dificuldades de cada criança, permitindo partir desse conhecimento para propor atividades contextualizadas e com sentido.

Assim, um ambiente educativo onde a criança se sinta livre e encorajada, proporciona um sentimento de segurança, confiança e bem-estar nas mesmas, que contribui para a promoção de interações significativas entre todos os intervenientes do contexto educativo. Deste modo, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), definem a interação como uma ação que se estabelece entre dois ou mais indivíduos, decorrendo dela uma reação, tendo como objetivo principal a partilha de experiências, necessidades, sentimentos e ideias.

Neste sentido, um ambiente educativo que proporcione as interações entre crianças e entre crianças e adultos, promove o desenvolvimento de uma série de capacidades e competências nas crianças, que se caracterizam como determinantes para o seu futuro. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o modo como o educador interage com as crianças, como as escuta e presta atenção ao seu discurso e como promove as interações e “relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Assim, de acordo com disposto no ponto 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, compete ao docente a promoção da “qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”.

Sendo que as crianças organizam o seu pensamento através das suas experiências (Kot-Kotecki, 2013), compreende-se que o docente deve proporcionar às mesmas um ambiente rico e estimulante em interações, diálogos, debates e em materiais, que promova uma multiplicidade de experiências e saberes “que vão de encontro as necessidades e interesses individuais e do grupo de pares.” (Oliveira-Formosinho et al., 2002, p. 114). Assim, o ambiente educativo, a organização do espaço e os materiais disponíveis na sala de atividades, designam muitos dos objetivos e características do educador e professor.

Um ambiente educativo onde o docente disponibilize e promova condições para o manuseamento e exploração de materiais pelas crianças, permite que estas desenvolvam as suas capacidades de pensamento e raciocínio, isto porque são as crianças que se encontram ativamente envolvidas na construção do seu conhecimento e das suas aprendizagens, como se pode observar com a apresentação das atividades desenvolvidas na PES, no terceiro capítulo. De acordo com Kot-Kotecki (2013), o ambiente educativo deve estimular a criança à observação e resolução de problemas, onde as interações com os materiais disponibilizados à criança possuem uma grande importância. Deste modo, a relevância que a exploração e manuseamento de diferentes materiais incute na aprendizagem das crianças implica que o educador/professor “defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças” (Lopes-Silva et al., 2016, p. 26). Contudo, aquando do manuseamento dos materiais por parte das crianças, torna-se relevante o docente imaginar os diferentes modos de utilização do mesmo, assim como a delimitação das intenções pedagógicas (Kot-Kotecki, 2013), tal como evidenciado no capítulo III do presente relatório.

O educador/professor deve promover a exploração de materiais que permitam exercitar a criatividade, a autonomia, a motricidade, e a progressão do desenvolvimento da aprendizagem, para que seja possível ao longo do ano, proceder à inserção e à diversificação de novos materiais que sejam mais desafiadores e que permitam corresponder à curiosidade e aos interesses que vão sendo exteriorizados pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo compreende-se que os materiais devem ser diversificados, possibilitando às crianças inúmeras experiências que viabilizam a articulação curricular entre as diferentes áreas do saber, proporcionando a “apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (Leite, 2012, p. 89). No que concerne à segunda dimensão apresentada, os materiais, estes devem ser diversificados, permitindo uma multiplicidade de experiências às crianças.

Segundo Carvalho (2013b), a educação caracteriza-se como uma extensão das experiências vivenciadas pelas crianças e, por isso, “a escola deve criar condições para que o próprio indivíduo participe na construção do seu próprio saber.” (p. 22-23). Assim, para Dewey a escola deve ser um local onde se preze a valorização do cotidiano das crianças, isto é, a escola deve centrar-se nas aprendizagens que partem das experiências de cada indivíduo (Carvalho, 2013b). As propostas de atividades educativas devem ter como ponto de partida aquilo que as crianças já sabem, ou seja, o conhecimento que traz acerca do seu cotidiano e as ideias que possui “acerca do que observa no mundo” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 55), de modo que as aprendizagens se tornem significativas e contextualizadas. A aprendizagem significativa consiste no “processo de aquisição de novos conhecimentos” (Agra et al., 2018, p. 262), através da interação destes com os conhecimentos prévios das crianças.

Sendo que o contexto familiar da criança constitui “o primeiro lugar de toda e qualquer educação e [que] assegura[m] por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas” (Delors et al., 1996, p. 111), compreende-se que a toda a ação pedagógica deve iniciar partindo dos conhecimentos que as crianças já possuem. Uma vez que as interações sociais que as crianças estabelecem com os familiares e com o meio na qual está inserida, promovem a aquisição de conhecimentos imprescindíveis sobre o mundo que a rodeia (Boiko & Zamberlan, 2001).

Assim, tal como refere Delors et al. (1996), a comunicação entre a família e os educadores/professores é crucial, uma vez que o desenvolvimento integral das crianças “implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar” (p. 111). A colaboração entre a família e os educadores/professores em “termos de pertença, partilha, desempenho, reconhecimento e compreensão do currículo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130), permite que possam trabalhar no mesmo sentido, valorizando os interesses e necessidades das crianças e as suas raízes familiares, sociais e culturais. O clima que se vive neste contexto, deve ser de envolvimento e de partilha, sendo o principal objetivo a promoção do que Ausebel definiu como aprendizagem significativa. Hohmann e Weikart (1997) referem que ao longo de todo o processo educativo, o envolvimento das famílias é essencial no desenvolvimento das crianças. As famílias que se envolvem na vida educativa das crianças, auxiliam o desenvolvimento pessoal e social das mesmas, do docente e da instituição educativa, uma vez que são uma fonte de conhecimento das características e da rotina de cada criança (Folque, 2012).

O envolvimento dos familiares “na jornada de aprendizagem contínua das crianças é mais benéfico para as transições do que o seu mero envolvimento no momento específico das transições” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p.13). De acordo com Mata e Pedro (2021), o docente possui um conhecimento e uma sensibilidade importantíssima que lhe possibilita ter noção da relevância “dos momentos de transição das crianças (...) e da necessidade de tornar esses momentos o menos negativos e tensos possível, tanto para as crianças como para as famílias” (p. 31). Abrantes (2005) destaca a importância da transição entre níveis educativos como um dos momentos mais significativos na vida social das crianças, dos familiares e dos profissionais de educação. Neste sentido, a LBSE destaca a pertinência da transitividade nos diferentes níveis educativos, uma vez que a transição “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 2).

Nesta perspetiva, surge o Perfil Duplo de um profissional de educação que de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, visa a formação de profissionais de EPE e do 1.ºCEB. Neste sentido, o profissional deve possuir um conhecimento acerca dos conteúdos, metodologias, objetivos e estratégias que integram estas duas valências, de modo a promover o desenvolvimento pleno de cada criança. Assim, como mencionado na LBSE, os profissionais de educação de Perfil Duplo devem ser “como agentes de desenvolvimento humano”, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças, valorizando as suas potencialidades, “a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, [e] a construção da [sua] identidade pessoal” (Abreu, 2001, p.288), que lhes permitam encarar uma sociedade em mudança com sucesso. De salientar que também o “significado e a interpretação que os (...) [docentes] atribuem às suas experiências são elementos essenciais e constitutivos de si próprios enquanto profissionais” (Marta & Lopes, 2012, p. 166), que visam a transformação das práticas pedagógicas.

Com o disposto na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE passou a ser considerada como o primeiro momento de todo o processo de aprendizagem e o 1.ºCEB passou a ser parte integrante do ciclo intermédio da educação básica (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Assim, o Perfil Duplo permite adquirir uma melhor e mais fácil compreensão da transição entre dois níveis educativos, com especial enfoque na passagem das crianças da EPE para o 1.ºCEB. Esta caracteriza-se “como uma das transições mais significativas do processo educativo”, uma vez que é considerada “uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro

et al., 2018, p. 325), pois consiste no ingresso das crianças na escolaridade obrigatória. Deste modo, o profissional de educação assume um papel crucial, pois se souber como atuar, “este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança” (Sim-Sim, 2010, p. 112). Contudo, apesar da LBSE não incluir referências acerca a continuidade entre estes dois níveis educativos, importa referir que um dos propósitos da educação é a continuidade educativa (Sim-Sim, 2010). Assim, as aprendizagens estimuladas no jardim-de-infância devem fazer parte integrante de um processo alargado e consolidado no 1.ºCEB (Sim-Sim, 2010), que promova interações, tal como preconiza Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Para uma transição educativa harmoniosa, os profissionais de perfil duplo devem compreender o modo de atuação do outro nível educativo, para que se auxiliem mutuamente numa formação partilhada, como é evidente no ordenamento jurídico da formação inicial e contínua de educadores e de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro; Sim-Sim, 2010). Também para Oliveira-Formosinho et al. (2016), “a colaboração entre os profissionais envolvidos (...) é central para a qualidade das transições” (p. 203). Nesta perspetiva, importa que os profissionais reflitam acerca das suas práticas, com o intuito de simplificar a passagem da EPE para o 1.ºCEB, pois de acordo com um estudo realizado por Silva e Melo (2012), os impactos sentidos pelas crianças com esta passagem prendem-se “com as perdas/ganhos de amizades, [e com] a mudança do espaço físico” (p. 93). Assim, a reflexão dos profissionais deve incidir no sucesso das transições, uma vez que este sucesso depende da predisposição de todos os participantes do contexto educativo entre os quais ocorre a transição (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Neste sentido, convém reforçar a relevância da reflexão crítica para o desenvolvimento docente, que permita “a construção do saber profissional e a transformação de práticas.” (Ribeiro, 2011, p. 49). No entanto, importa salientar que nenhum docente desenvolve novas práticas educativas sem realizar uma reflexão constante com os restantes profissionais educativos, ou seja, sem realizar um trabalho colaborativo com toda a instituição educativa (Nóvoa, 2019). De acordo com Roldão e Almeida (2018), o trabalho colaborativo emerge de um trabalho em equipa entre todos os profissionais de educação, e quando desenvolvido torna-se benéfico para o aumento da autonomia e para o progresso pessoal e profissional. Este contribui para a redução do “individualismo (...) estimulando o recurso à discussão, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia” da instituição educativa

e dos docentes (Roldão & Almeida, 2018, p. 33). Neste sentido, importa salientar que durante toda a PES, o trabalho colaborativo foi desenvolvido, tanto com o par pedagógico, como com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, dadas as vantagens deste trabalho para a construção de uma identidade profissional, tal como evidente no capítulo III do presente documento.

Assim, as competências e funções do perfil profissional de educadores e professores do 1.º CEB deve incidir numa “permanente vigilância investigativa” (Abreu, 2001, p. 289), através da colaboração, da observação constante, do questionamento e, da reflexão crítica acerca dos objetivos, dos “métodos adoptados e os progressos que vão ou não ocorrendo no desenvolvimento dos alunos” (Abreu, 2001, p. 289). Neste sentido, para Alarcão (2009), os docentes devem adotar uma prática investigativa e reflexiva “porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação” nas práticas educativas (p. 120).

O profissional de educação quando reflete sobre algum acontecimento/momento do seu percurso profissional, acaba por modificar o seu modo de agir e pensar, sentindo e mantendo uma predisposição para reformular as suas práticas, através de uma postura crítica e reflexiva acerca do seu desempenho profissional (Reis, 2008). Uma atitude de reflexão crítica permite um desenvolvimento a nível

peçoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (Reis, 2008, p. 20).

A partir destas questões da prática profissional reflexiva, importa mencionar que, nesta sequencialidade, a relevância da investigação-ação e do profissional reflexivo será explanada com mais pormenor ao longo de um dos subcapítulos do capítulo II.

Pelo exposto considera-se que o profissional de educação de Perfil Duplo, deve manter-se numa constante formação para melhorar as suas práticas, uma vez que “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Contudo, deve também ter em consideração a reflexão crítica das suas ações, ou seja, ter a perceção de que não deve assumir meramente um papel de transmissor de conhecimentos (Freire, 1996). Assim, torna-se necessário que os profissionais sejam capazes de batalharem tanto pela sua autonomia como pela autonomia das suas crianças (Neto & Fortunato, 2016). Para isso, a exigência profissional conduz à capacidade de observação permanente tanto de cada criança como de todos os elementos que integram o ambiente educativo que se gera no dia-a-dia,

para que estas se envolvam e se tornem no futuro em cidadãos críticos (Freire, 1996; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Neste sentido, compreende-se que na atualidade o perfil do profissional de educação encontra-se relacionado com o modelo construtivista, uma vez que a dinâmica pedagógica se centra na criança, assumindo esta um papel ativo e interventivo no seu processo educativo. (Carvalho, 2013b; & Alves, 2010). O docente deve ser um mediador das aprendizagens, valorizando os conhecimentos já adquiridos das crianças, para que possa existir uma troca de conhecimentos entre todos os intervenientes (Freire, 1996). Deve dar-se primazia a um ambiente educativo onde o diálogo entre o profissional e as crianças seja constante, isto é, o profissional de educação e as crianças devem comunicar, debater e explicar as suas ideias uns aos outros (Fosnot, 1996). Para isso, torna-se fundamental promover e cultivar “a autonomia [das crianças] (...) para uma intervenção cívica mais activa e consistente” (Alves, 2010, p. 167).

Para Piaget, a criança como ativa no seu próprio desenvolvimento e na construção do seu conhecimento, faz parte integrante do modelo construtivista. Também para Vygotsky, a criança assume um papel ativo no seu desenvolvimento e, por isso a interação social da criança com as pessoas, com a cultura e com o meio à sua volta, que permitem a evolução do psiquismo humano, são teorias reconhecida como teorias sócio-construtivistas (Boiko & Zamberlan, 2001; Portugal, 2009). Vários autores vão ao encontro da teoria de Vygotsky, onde consideram que o aprender da criança “não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 118).

De acordo com Portugal (2009), as crianças estando no centro de toda a atividade educativa, procuram dar sentido e significado a todas os conhecimentos que o profissional de educação lhe proporciona, classificando-os, categorizando-os e, organizando-os de acordo com o que já sabem, como perceptível ao longo do terceiro capítulo. Assim, as mesmas encontram-se constantemente envolvidas “num processo de interpretação activa e de transformação da nova informação” (Portugal, 2009, p. 49). Neste sentido, segundo a mesma autora, o profissional deve privilegiar propostas de atividades que “permitam o estabelecimento de ligações com os esquemas mentais que as crianças já possuem” (p. 49). O modo de agir e pensar de cada criança vai alterando-se com a idade e, por isso, a sua capacidade para raciocinar acerca de conceções mais complexas vai progredindo, “sendo a “experiência” o que “alimenta” os esquemas e os amplifica” (Portugal, 2009, p. 49). Deste modo, Piaget define os esquemas como as estruturas

mentais onde se organiza o conhecimento acerca do mundo e onde se assimila as novas experiências, que posteriormente vão sendo orientadas para patamares mais elevados do pensamento. É nesta perspetiva que a função dos profissionais de educação se traduz no desenvolvimento dos esquemas mentais de cada criança, através da atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por meio das interações (Portugal, 2009).

Para Vygotsky, importa averiguar as funções em desenvolvimento das crianças, isto é, “o nível de desenvolvimento potencial” (Carvalho, 2013b, p. 27). Assim, Vygotsky apresenta o conceito de ZDP, onde propõe que se estude não apenas aquilo que as crianças sabem na realidade “os processos que a levaram a atingir essa maturação cognitiva (zona de desenvolvimento real – ZDR)” (Carvalho, 2013b, p. 27), mas que se investigue e analise também o processo de maturação das crianças. O ZDR estima o nível de desenvolvimento dos conhecimentos consolidados pelas crianças, a sua autonomia e perspicácia, enquanto que a ZDP avalia o nível de desenvolvimento potencial (Carvalho, 2013b). Assim, a ZDP possibilita que os profissionais de EPE e do 1.º CEB compreendam e/ou identifiquem quais os processos em maturação já concluídos e aqueles que ainda estão em formação, para que possam desenvolver também a sua prática tendo em consideração esta informação recolhida (Boiko & Zamberlan, 2001), como evidente nas atividades explanadas no capítulo III. Para Vygotsky as propostas de atividades educativas não devem ser direcionadas aos níveis de desenvolvimentos que já se encontram completos, uma vez ineficiente porque não promove a progressão para um novo estágio de desenvolvimento (Boiko & Zamberlan, 2001).

Tendo em consideração o exposto, o profissional de educação deve propor atividades desafiadoras que provocarão o raciocínio das crianças (Fosnot, 1996), possibilitando a sua própria produção e/ou construção do seu conhecimento (Freire, 1996), tal como foi privilegiado ao longo da PES. O docente deve olhar para as crianças como seres portadores de interesses, motivações, paixões e curiosidades, com os quais se orientam no mundo, explorando, sentindo e pensando (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Assim sendo, o trabalho de projeto centra-se numa metodologia que incide em propostas de estudo que tem como ponto de partida os interesses do grupo de crianças (Ferreira, 2009) e, por isso, é de extrema importância o seu desenvolvimento como estratégia de formação docente que promove o desenvolvimento de um docente reflexivo (Amaral et al., 1996). O trabalho de projeto surge como uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 10), e por isso Kilpatrick (2007), considera-o como “um acto verdadeiramente intencional” (p. 12), uma vez que possibilita a aquisição de saberes

articulados das diferentes áreas. Neste seguimento, entende-se que a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), pode e deve ser empregue em qualquer nível educativo (Vasconcelos et al., 2012).

Neste sentido, o trabalho de projeto quando desenvolvido numa sala de atividades e/ou sala de aula, possibilita o progresso e a estimulação do processo de aprendizagem e de construção dos conhecimentos (Katz & Chard, 2009). Assim, segundo Ferreira (2009), os projetos têm início com os temas de interesse das crianças ou por questões/problemas que elas coloquem e posteriormente são “explorados através de actividades previamente planeadas com os alunos e das quais resultam produtos finais” (p. 144), que demonstram as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Visto que o trabalho de projeto tem como mote os interesses das crianças, importa que o profissional de educação garanta condições de modo que se criem conhecimentos através da inclusão das experiências de cada um dos intervenientes envolvidos e do estabelecimento da “relação entre o agir e o investigar, (...) [uma vez que] ao mesmo tempo que o agente investiga e age” (Cortesão et al., 2002, p. 37), adquire um maior enriquecimento das suas aprendizagens. Assim, escutar a criança e integrá-la no projeto, assenta numa das estratégias no processo de aprendizagem, uma vez que a criança é vista como “especialista da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p. 22). Os profissionais de educação devem promover a participação das crianças na organização das atividades do quotidiano educativo, escutando as opiniões e os seus interesses, de modo a promover a sua autonomia e autoestima, como foi evidente no decorrer da PES. O que permite que estas cresçam num ambiente de bem-estar e interajuda, possibilitando a promoção de interações múltiplas e a co-construção dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, como é explanado nas propostas de atividades consignadas no capítulo III do presente relatório.

Em suma, todos os conceitos abordados no decorrer deste capítulo promovem o desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança e permitem conjuntamente atribuir significado à prática profissional do perfil duplo em EPE e 1.ºCEB. Neste sentido, uma vez que o Mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB possibilita a prática nestas duas valências, importa salientar que nos dois subcapítulos seguintes serão abordados os aspetos específicos de cada nível educativo.

2. PERFIL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, no sistema educativo atual, é reconhecida como a primeira fase da educação básica e, por isso, deve ser caracterizada como um espaço que fomente o desenvolvimento integral das crianças. Com o intuito que se torne possível que as mesmas construam a sua própria identidade, sendo para isso fulcral a colaboração com a família (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2; Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2017). De acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos (idade de ingresso no ensino básico). Segundo o mesmo Decreto-Lei, neste nível educativo é assegurada a participação dos familiares no desenvolvimento das atividades e/ou projetos, uma vez que através desta colaboração entre a instituição educativa e os familiares, as atividades tornam-se mais significativas e contextualizadas para as crianças. Neste sentido, o modo como o educador de infância educa a criança e as experiências que lhe proporciona são cruciais tanto para a “vida actual da criança (...) [como] para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 8). No entanto, importa referir que a EPE não deve ser definida como uma etapa onde todas as crianças são uniformizadas de igual modo, ou seja, este nível educativo deve proporcionar e promover múltiplas experiências, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Deste modo, importa salientar a importância das OCEPE para o desenvolvimento do currículo, uma vez que estas consistem num conjunto de saberes gerais pedagógicos e organizativos que orientam o educador nas ações educativas que visa desenvolver junto das crianças. Importa referir que este documento foi delineado tendo em consideração o trabalho global a ser desenvolvido na instituição educativa e, por isso, não fazia “qualquer sentido estabelecer uma divisão por idades”, uma vez que assim é possível “avaliar os progressos realizados pelas crianças e, a partir dessa avaliação, planejar como lhes pode ser dada continuidade” (Cardona et al., 2021, p. 68). Apesar deste ser um documento abrangente a todos os educadores de infância, este caracteriza-se como um documento de referência e não como um programa a cumprir (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, as OCEPE devem orientar a construção do currículo que deverá ser adaptado aos interesses e necessidades das crianças, assim como “ao contexto social, às características (...) das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

O documento em questão concebe flexibilidade ao educador de infância e à instituição educativa, promovendo a “autonomia que lhes (...) [permite] contemplar a diversidade de crenças pedagógicas e de estilos educativos” (Ribeiro, 2002, p. 10), adequados ao contexto educativo no qual estão inseridos. Segundo o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, o educador assume o papel de gerir o seu próprio currículo, através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das actividades e projectos curriculares” (Artigo 3.º, anexo n.º 1, II, ponto 2). Assim, o educador deve “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Neste âmbito cabe ao educador de infância o desafio constante às aptidões das crianças, uma vez que através da escuta das mesmas e com o seu papel como mediador das aprendizagens, as crianças tornam-se ativas na construção do seu próprio conhecimento. Deste modo, torna-se crucial que o educador de infância integre um ou mais modelos curriculares nas suas práticas educativas, uma vez que assumem extrema relevância na qualidade das suas ações e, por serem também compatíveis com os pressupostos explanados nas OCEPE.

De acordo com Formosinho (1996), os modelos curriculares incluem uma conceção acerca da finalidade da educação e das “fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo (...) [são por isso,] um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (p. 12). Assim, importa referir que foram vários os modelos curriculares que sustentaram as práticas educativas no decorrer da PES, como evidente na figura 1, onde a criança fora ativa na sua aprendizagem, tal como explanado no capítulo III, de entre os quais, são de destacar o *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia* e Montessori.

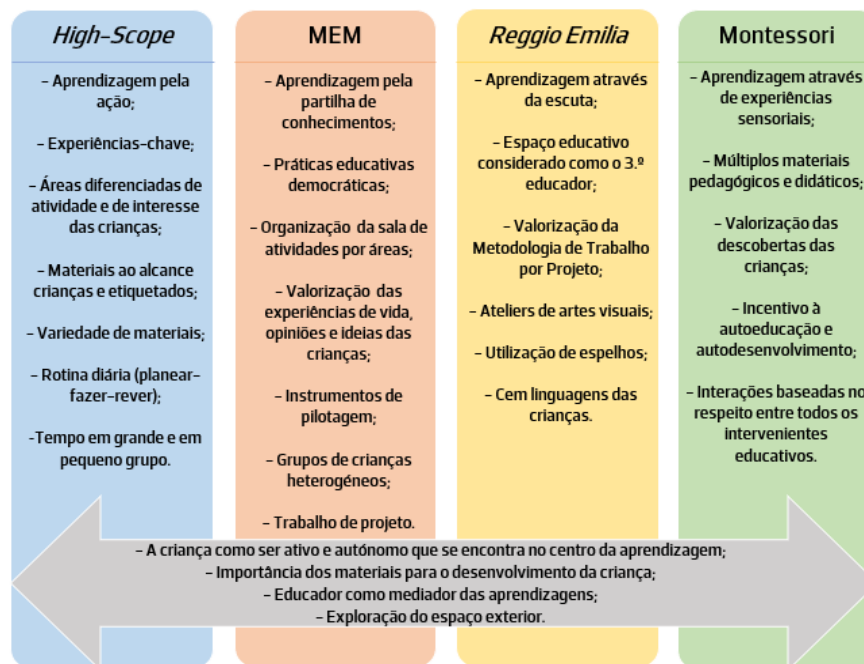


Figura 1: Esquema sobre os modelos curriculares: *High-Scope*, MEM, *Reggio Emilia* e Montessori. Adaptado de Spodek & Clark-Brown (1996); Oliveira-Formosinho (1996); Lino (1996); Niza (1996); Lopes da Silva et al., (2016); Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013); Hohmann & Weikart (1997).

Deste modo, como aclarado na figura 1, a criança caracteriza-se como um ser ativo que constrói a sua própria aprendizagem em interação com os adultos, com os pares e com os materiais. Assim, tendo em consideração que o espaço educativo é partilhado entre as crianças, os adultos e os materiais, compete ao educador promover múltiplas interações, organizar o ambiente educativo “e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9), de modo a criar oportunidades que possibilite à criança o início de novas e variadas experiências, onde o educador deve promover “propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 59).

Como perceptível na figura 1, existem aspetos característicos de cada modelo curricular, mas existem também aspetos comuns aos diferentes modelos curriculares. Neste sentido, um dos aspetos comuns a todos os modelos curriculares com maior relevância centra-se na criança como ser ativo e autónomo, para a abordagem *High-Scope* o educador deve assumir um papel menos diretivo e mais de orientador, que proporciona às crianças “maior ação, maior iniciativa e maior decisão”, uma vez que elas próprias, pela sua iniciativa, constroem o seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 1996, pp. 59-60).

Para o MEM, o educador deve promover a organização de grupos de crianças heterogêneos, de modo que “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração” seja garantido, uma vez que, é através desta heterogeneidade de grupos que as

crianças mais velhas auxiliam as mais novas no desenvolvimento de atividades, permitindo a valorização das experiências de vida, opiniões e ideias de todo o grupo (Niza, 1996, p. 146).

No modelo curricular de *Reggio Emilia*, as crianças são incentivadas a dialogar e a escutar as partilhas dos restantes pares, com o intuito que posteriormente, as mesmas possam debater opiniões, formular questões, procurar respostas/soluções que lhes proporcionam “múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996, p. 101). Para a abordagem Montessori, as crianças usufruem da aptidão de influenciar o seu respetivo desenvolvimento e conhecimento, neste sentido, cabe ao educador organizar e preparar o espaço educativo “de forma a que a criança (...) [possa] procurar novas experiências que alimentassem este desenvolvimento” (Spodek & Clark-Brown, 1996, p. 19).

Relativamente ao espaço educativo, com especial enfoque na sua organização, torna-se evidente, mediante a figura 1, que este é igualmente um dos aspetos comuns a todos os modelos curriculares explanados. Assim, para Oliveira-Formosinho (1996b), as salas de atividades dos Jardins-de-Infância (JI) que integram uma metodologia construtivista, encontram-se organizadas em áreas diversificadas que promovem a transversalidade de saberes, como explanado no segundo e terceiro capítulo do presente documento. A organização da sala de atividades em diferentes áreas, para “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 67). Contudo, importa inferir que a organização do espaço educativo e dos materiais não segue um modelo único do início ao final do período letivo, mas sim, segue uma organização e/ou reorganização que é apropriada aos interesses e características do grupo (Oliveira-Formosinho, 1996b).

Na abordagem *High-Scope*, a sala de atividades está organizada em áreas de interesse, onde as crianças têm fácil visibilidade e acesso aos materiais para que os possam explorar e manusear livremente e, também, para promover a autonomia das crianças no momento de arrumação. Importa referir que estes são abundantes em quantidade e qualidade, de modo a permitir uma diversidade de aquisições de saberes, pois estes transmitem “mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 69; Hohmann, 1997). No MEM, também a sala é organizada em áreas, com o intuito de promover um ambiente agradável e estimulante para as crianças, sendo para isso utilizadas as paredes deste espaço como expositores das criações artísticas elaboradas pelo grupo (Niza, 1996). Em *Reggio Emilia*, o espaço é considerado como o 3.º terceiro educador e, por isso, deve fomentar “a interação social, a exploração e a aprendizagem

cooperativa” entre os diferentes intervenientes educativos (Lino, 1996, p. 107). Também na abordagem Montessori, as crianças manuseiam livremente os materiais e têm a liberdade para selecionar os que querem explorar sem limitação de tempo, sem a supervisão do educador de infância (Spodek & Clark-Brown, 1996).

Nesta linha de ideias, importa ressaltar a importância do espaço exterior como um espaço educativo que permite uma “continuidade do espaço interior e dos trabalhos aí realizados” (Lino, 1996, p. 109), como explanado no capítulo III. Deste modo, torna-se perceptível a relevância do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças, uma vez que “quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 212). Assim, de acordo com as OCEPE, o educador deve refletir acerca das potencialidades educativas que o mesmo proporciona às crianças e na sua organização/reorganização, merecendo uma atenção igual à do espaço interior. Neste sentido, ao educador compete a inserção de materiais e equipamentos diversificados, neste espaço, “que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), como evidenciado ao longo da PES.

Devido ao momento atípico que atualmente vivenciamos (Covid-19), importa valorizar ainda mais o envolvimento das crianças no espaço exterior, pois se em momentos anteriores à pandemia já existia “um problema sério de falta de autonomia das crianças e liberdade para brincar (...) hoje em dia a situação está ainda pior a nível de desenvolvimento motor, emocional, social” (Neto, 2020, p. 23). Deste modo, uma reconstrução e reorganização deste espaço educativo irá permitir atenuar as desigualdades que o “sistema de ensino à distância veio acentuar em muitos milhares de crianças”, uma vez que este estando adaptado ao nível de desenvolvimento das crianças, permite-lhes concretizar múltiplas experiências que promovem o seu desenvolvimento social, cognitivo, motor e, emocional (Neto, 2020, p. 23; Lino, 1996).

No que concerne a organização do tempo educativo, o educador e as crianças criam uma rotina diária, que permite às mesmas saber o que irá acontecer em seguida e o que antecedeu, isto é, como as crianças conhecem a sua rotina diária sentem-se mais predispostas para as atividades, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima. Contudo, dado o caráter flexível do tempo educativo e, sendo este baseado nos interesses das crianças, os dias podem não ser todos iguais uma vez que as sugestões/propostas das crianças podem alterar a rotina habitual (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 1996).

Neste sentido, compreende-se que a observação sistemática e participativa junto das crianças, permite ao educador compreender os seus interesses e aquilo que verdadeiramente “as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, [e] que sentido dão às actividades” (Portugal, 2009, p. 65), pois só assim é possível envolver as crianças no desenvolvimento das atividades, tal como é perceptível ao longo do terceiro capítulo.

Importa mencionar também a observação que deve ser efetuada no momento de jogo espontâneo das crianças, uma vez que é através do lúdico e do brincar que as crianças aprendem, pois, ao brincar a criança está a treinar as suas capacidades para o inesperado e incerto (Neto, 2020). Durante o jogo espontâneo, as mesmas encontram-se “totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio” (Portugal, 2009, p. 51). Assim, enquanto as crianças brincam, elas desenvolvem a linguagem oral e corporal, representam situações do quotidiano, resolvem problemas, realizam experiências, fazem descobertas e utilizam os seus conhecimentos prévios de forma significativa (Portugal, 2009). Neste sentido, torna-se perceptível que através do lúdico e do brincar, as crianças criam e recriam situações imaginárias, onde adotam diferentes funções, agindo que se estivessem no mundo dos adultos, o que permite ampliar o conhecimento prévio das mesmas em relação ao contexto no qual está inserida (Migueis & Abrantes, 2017).

Deste modo, é igualmente importante que o educador seja capaz de estabelecer interações com as crianças, de modo a conseguir adquirir a sua confiança, “fazendo com que esta[s] queira[m] partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões” (Portugal, 2009, p. 65), pois, assim, em conjunto com as crianças, o educador consegue estabelecer uma relação de proximidade, aprendizagem e interajuda. É através desta colaboração e interação entre adulto-criança, onde o adulto desafia o “pensamento atual da criança”, provocando um conflito cognitivo, que a criança “por si renova o seu empenhamento ativo e individual” e, é com este empenhamento ativo e individual e com a orientação do adulto, que a criança constrói a sua própria aprendizagem e o seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 73). Contudo, segundo os mesmos autores, só uma interação adulto-criança de qualidade é que promove de igual modo a qualidade dessa construção do conhecimento da criança. Importa referir que não é só através da interação adulto-criança que se constrói o conhecimento, mas também através da interação criança-criança, criança-material e adulto-adulto, através destas múltiplas interações, as crianças partilham experiências/ideias, desenvolvem habilidades, saberes, e afetos e onde crescem e se

“apropriar[m] da cultura envolvente [e] o educador se recria profissionalmente” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 55).

De acordo com as OCEPE, a instituição educativa e os familiares colaboram conjuntamente para a educação da mesma criança e, por isso, torna-se fulcral a existência de uma interação/relação entre estes dois contextos sociais. Neste sentido, esta interação deve incidir numa comunicação frequente centrada na criança, de modo a existir uma troca de ideias entre estes dois intervenientes educativos, que permitam compreender as motivações e dificuldades das crianças, para que se torne possível promover a participação dos familiares nas propostas de atividades (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, o envolvimento e a participação das famílias na rotina diária das crianças é considerado como “um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo” (Mata & Pedro, 2021, p. 11). Assim, tanto com o envolvimento das famílias como da comunidade extraescolar na educação das crianças “procura-se melhorar a qualidade do atendimento que lhes é prestado e dar uma resposta às necessidades sociais das famílias e comunidade” (Lino, 1996, p. 103).

A colaboração entre as crianças e todos os intervenientes educativos, que é evidente em todos os modelos curriculares, permite o desenvolvimento de propostas de atividades e de projetos que incidem nos interesses das crianças, permitem a transversalidade de saberes através “de todas as dimensões da pedagogia (...) no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos”, onde estas se afirmam como coatores da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13), tal como evidenciado ao longo da PES.

No que diz respeito à avaliação na EPE, esta caracteriza-se como uma componente integrante e reguladora das ações educativas (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril), que se centra no modo como as crianças aprenderam e nos seus progressos e, não na classificação da aprendizagem das mesmas, ou seja, é “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Assim, a avaliação encontra-se presente desde os momentos de observação até à recolha da documentação, e deve envolver todos os intervenientes educativos na educação da criança (criança, educador e familiares). O educador deve promover o envolvimento e a participação “no planeamento e avaliação daqueles que estão mais diretamente envolvidos no processo [educativo e] que têm uma intervenção direta na educação (...) [das] crianças” (Cardona et al., 2021, p. 105), uma vez que esta participação permite que se conceba a “oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Após o explanado compreende-se que a construção da identidade profissional é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, onde o docente deve construir “um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 72). Neste sentido, importa aclarar o conceito de identidade, que de acordo com Marta e Lopes (2012) a identidade profissional “assenta na definição de um conjunto de formas de ser e de agir configuradas durante a vida profissional”, e que vão modificando e progredindo durante toda a formação docente (p. 161). Assim, verifica-se que a identidade profissional deve assentar num processo contínuo e coerente (Dotta et al., 2014), com o intuito de desenvolver competências elementares para práticas educativas de qualidade tendo em consideração o paradigma socioconstrutivista.

Em suma, compreende-se a pertinência da EPE tanto para o sucesso educativo como para o sucesso pessoal das crianças, como futuros cidadãos. Sendo este nível educativo a primeira etapa da educação básica, este deve assentar em pressupostos de qualidade que garantam o desenvolvimento de alicerces cruciais para a educação ao longo da vida.

3. PERFIL DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico visa o desenvolvimento da personalidade da criança como indivíduo, a nível social para que consiga viver numa sociedade democrática (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Segundo a LBSE o ensino básico determina a educação comum a todos os portugueses, de modo a que todos tenham a oportunidade de descobrir os seus interesses e aptidões e que tenham a possibilidade de desenvolver as suas capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética.

Conforme consta na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o ensino básico é um ensino universal e gratuito para todas as crianças. Este contém três ciclos educativos (1.º, 2.º e 3.º ciclo) com uma durabilidade de nove anos, tendo início quando as crianças completam os seis anos de idade até meio de setembro ou então quando atingem esta idade até ao mês de dezembro. Contudo, neste último caso, as crianças só podem ingressar no ensino básico se for requerido pelos Encarregados de Educação (EE).

Este nível educativo corresponde ao primeiro ciclo da escolaridade obrigatória e contém uma duração de quatro anos, este nível educativo é assegurado a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Caracterizam-se como objetivos principais deste primeiro ciclo o desenvolvimento de capacidades e competências cruciais para a formação de cidadãos cívicos, críticos e criativos, capazes de confraternizar em sociedade. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, destaca como objetivos específicos do 1.º CEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º, ponto 3, alínea a).

Um dos grandes enfoques do ensino de qualidade centra-se em garantir um ensino de sucesso a todas as crianças que se traduza na aquisição de conhecimentos que promovam aprendizagens significativas, que “contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Assim, conforme o mesmo Despacho, com o intuito de promover melhores aprendizagens, o Governo conferiu uma centralidade às escolas, aos alunos e, aos professores, que possibilita a uma gestão curricular flexível e contextualizada, que proporciona a participação de todos os intervenientes no desenvolvimento e gestão curricular. Segundo a Matriz Curricular do 1.º CEB, fazem parte integrante das componentes do currículo o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e, a Educação Artística e Educação Física, para além destas fazem ainda parte das componentes a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo. Tal como é apresentado na Matriz Curricular, são mencionadas também componentes facultativas, das quais Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa, já no 3º e 4º anos de escolaridade, começa a fazer parte integrante das componentes do currículo obrigatórias o Inglês (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Neste seguimento importa clarificar o conceito de currículo, assim, de acordo com Roldão (1999a) o “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Neste sentido, compete aos professores a gestão curricular, isto é, refletir, observar, e determinar as aprendizagens que se devem promover, qual a razão da escolha de determinadas estratégias, quais os procedimentos a utilizar e quais as finalidades e objetivos, de modo a responder às necessidades de cada criança (Roldão 1999b), favorecendo a aquisição de uma aprendizagem significativa, aspetos que foram privilegiados no decorrer da PES. Esta

aprendizagem só é adquirida quanto “mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, (...) e o novo conteúdo que lhe é apresentado” (Miras, 1999, p. 61). Para isso, o professor deve valorizar o aluno, enquanto ser portador de saberes e interesses que condicionam a relação que estabelece com “as informações e os desafios pessoais e sociais” (Cosmo & Trindade, 2012, p. 64) com os quais é confrontado.

Com o exposto, surge então a necessidade de transpor a noção de currículo como “um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme” (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, preâmbulo) em todas as escolas. Deste modo, a partir da década de 1990 surge a necessidade de “diferir dois níveis de decisão curricular – o nível central que estabelece o core curriculum, e a maior autonomia das escolas na sua operacionalização contextualizada” (Roldão, 2010, p. 231). Segundo a mesma autora, em países tradicionalmente centralizados, o currículo nacional era o único que predominava e, o que surge de novo nesses contextos é “a autonomia curricular das escolas, que causa perturbação por justamente romper o carácter único do currículo prescrito nacionalmente” (Roldão, 2010, p. 232). Deste modo, para que a equidade prevaleça face à igualdade, isto é, dar a cada criança, que é única, a oportunidade de alcançar o sucesso educacional, torna-se crucial a diferenciação curricular, através do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto possibilita a cada escola a seleção de um projeto curricular com objetivos próprios, adequados às necessidades das crianças que serve, bem como ao contexto sociocultural em que está inserida, tal como mostra a figura 2. Para Cosme e Trindade (2019), com a implementação do projeto suprarreferido “valoriza-se (...) a possibilidade de as escolas passarem a usufruir da autonomia necessária” (p. 24) para gerir o currículo.

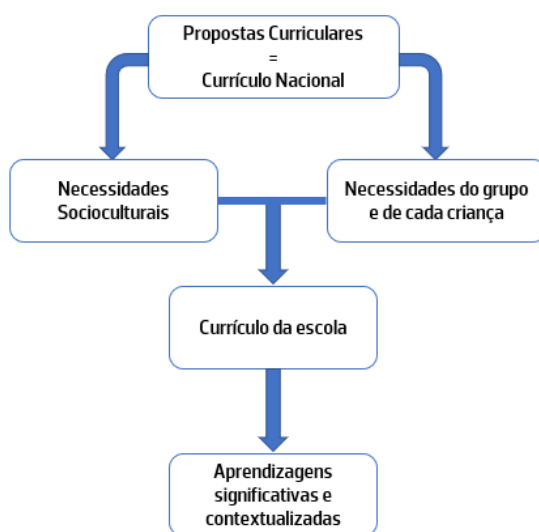


Figura 2: Contextualização Curricular, adaptado de Abrantes et al., (2001)

Assim, para Roldão (1999a) torna-se essencial fundamentar os conceitos fulcrais relacionados com o currículo e com a sua gestão, com o intuito de orientar e organizar as escolas com maior eficácia, sucesso, e satisfação “quer para os profissionais que nela trabalham, quer, sobretudo, para os alunos que a frequentam e a quem ela se destina” (p. 13). Deste modo, segundo o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o projeto de Autonomia e flexibilidade curricular possibilita a gestão do currículo no que diz respeito às áreas do saber e à sua carga horária semanal. Como referido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho deve existir uma flexibilidade contextualizada na gestão do currículo “utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Artigo 4.º, alínea j). Apesar desta gestão flexível do currículo, é necessário assegurar um conjunto de Aprendizagens Essenciais (AE), para o processo de desenvolvimento das crianças. Deste modo, para que seja possível o desenvolvimento holístico das crianças revela-se pertinente a articulação num plano horizontal e vertical do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) com as AE (Roldão et al., 2017).

A articulação do PASEO “com as fases e elementos do currículo que a ele conduzem” (Roldão et al., 2017, p. 7), torna-se numa questão de coerência curricular básica, isto porque um currículo desarticulado desvia-se da ideia de currículo enquanto um percurso sistematizado e estruturado para “a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens” (Roldão et al., 2017, p. 7). Contudo, a alusão a um PASEO não tem como objetivo uma tentativa uniformizadora das crianças onde todas têm de adquirir as mesmas capacidades, este documento de referência visa a criação de um quadro de referência que conjete “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5), ou seja, o que se pretende é formar crianças autónomas e responsáveis que se tornem em cidadãos ativos numa sociedade em mudança, tal como referido no subcapítulo anterior. Assim, não é esperado que as crianças obtenham um mínimo de aptidões nem um ideal, mas o que se pode considerar desejável, com a necessária flexibilidade, uma vez que possuindo a sociedade desigualdades, não se pode agregar uma fórmula única, mas sim favorecer-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre as crianças (Oliveira-Martins et al., 2017).

Nesta virtude, as AE devem abranger os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, que devem explicar no decorrer do currículo “a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado (...), (b) os processos cognitivos que devem ativar para

adquirir esse conhecimento (ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado” (Roldão et al., 2017, p. 8). Deste modo, as AE designam para cada área do saber, de cada ano, os conhecimentos, capacidades e, atitudes fundamentais, que os traços (visão, valores, competência) do PASEO acreditam que cada área do saber auxilia a desenvolver. Assim, através da articulação destes dois documentos orientadores, os alunos possuirão conhecimentos fundamentais acerca dos conteúdos das componentes letivas do currículo e competências e capacidades que irão contribuir para a definição do seu perfil enquanto cidadão (Roldão et al., 2017).

Visando o sucesso educativo dos alunos, os professores devem adequar o currículo ao grupo de crianças, com o intuito de aperfeiçoar e melhorar a qualidade das suas aprendizagens (Roldão, 2010), isto porque as crianças têm diferentes maneiras de ser, pensar e, agir. Deste modo, os professores não podem impor que todas aprendam da mesma maneira, nem que levem o mesmo tempo para aprender, uma vez que cada criança tem interesses e motivações diferentes, e por isso um aluno não pode ser considerado como “mais um”, mas sim como “um”, ou seja, os alunos devem ser respeitados e valorizados pela sua individualidade e autenticidade (Papalia et al., 2001). Neste sentido, é crucial que os contextos educativos tenham à disposição dos professores diversos instrumentos pedagógicos que permitam progredir as aprendizagens dos alunos perante as necessidades e dificuldades dos mesmos. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Capítulo I, Artigo 1.º, ponto 1). Nesta perspetiva, de acordo com o Decreto-Lei supramencionado, a diferenciação pedagógica surge como uma exigência educativa, onde o professor deve adotar uma resposta proativa de acordo com as necessidades das suas crianças (Allan & Tomlinson, 2002). Deste modo, compete ao professor respeitar “as singularidades cognitivas e culturais dos alunos como fator fundamental da gestão do seu processo de ensino-aprendizagem” (Trindade & Cosme, 2014, p. 21).

Promover a diferenciação pedagógica significa refletir em termos de equidade e não de igualdade, isto é, respeitar e fazer com que as crianças respeitem a sua identidade, as suas experiências, o seu ritmo de aprendizagem e os seus sucessos. Para isso compete ao professor “repensar quais as competências que são essenciais para os nossos jovens de hoje [e para] construir uma comunidade de aprendizagem (em que todos ensinam, aprendam e sejam ouvidos)” (Rodrigues, 2020, p. 226). Assim, a diferenciação pedagógica significa educar de modo que a

aprendizagem “que é direito de todos, se concretize também num direito de cada um” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 124). Neste sentido, as propostas de atividades devem ter em conta, primeiramente, os alunos que apresentam mais dificuldades nas aprendizagens para que, posteriormente, em atividades seguintes estes sejam capazes de superar as suas dificuldades (Cosmo & Trindade, 2012). Contudo, importa salientar que diferenciar não significa individualizar o ensino, ou seja, diferenciar não é a “desigualizar” as metas (Roldão, 2010) mas sim modificar e diversificar as estratégias de ensino e propostas de atividades, de modo a colmatar as dificuldades das crianças e a responder às necessidades das mesmas (Pereira & Sanches, 2013), o que foi possível verificar ao longo da PES através da diversificação das atividades e das estratégias, como é possível averiguar com pormenor no capítulo III.

Deste modo, ao longo da PES tornou-se perceptível que o professor e as crianças aprendem em conjunto, num ambiente de interajuda e bem-estar, no entanto, ao professor compete a capacidade de questionamento e de reflexão, que permita ir de encontro às necessidades e interesses próprios das crianças (Pereira & Sanches, 2013). Ainda nesta perspetiva de partilha de saberes e experiências entre todos os intervenientes, revela-se importantíssimo a seleção e diversificação de recursos didático-pedagógicos, tal como foi referido no subtópico anterior. Deste modo, entende-se por recursos didático-pedagógicos, os recursos que auxiliam a ação educativa do professor e que permitem a promoção e aquisição de aprendizagens por parte dos alunos (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto). Assim, torna-se imprescindível, que o professor promova a sua exploração e manuseamento para que esta partilha de experiências e saberes seja significativa, tanto para o grupo de crianças como para o professor.

Em Portugal, as diversidades de opiniões relativamente ao uso excessivo do manual escolar têm sido significativas, contudo, de acordo com a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o manual escolar constitui-se como um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem” (artigo 3.º, alínea b). Com o exposto, pode constatar-se que o manual escolar auxilia as aprendizagens das crianças, uma vez que permite a sua consolidação (Santo, 2006). Importa referir que este apesar de ser um recurso didático-pedagógico, não deve ser utilizado em demasia nem deve ser sobrevalorizado, isto é, “não pode, nem deve, ocupar um papel dominante” (Viseu & Morgado, 2011, p. 998) no processo de ensino-aprendizagem. Assim, compete ao professor manter a sua autonomia profissional e não se deixar guiar por este recurso didático, para isso, deve utilizar e produzir outros recursos didáticos-

pedagógicos que sustentam as suas intervenções, como referido no capítulo III, “eximindo-se, assim, de qualquer dependência dos manuais escolares” (Viseu & Morgado, 2011, p. 998).

Deste modo, a utilização de recursos tecnológicos constata-se como uma mais-valia para a renovação das práticas pedagógicas, isto porque aquando da sua utilização o professor não se cinge apenas à transmissão dos conhecimentos e confere aos alunos uma autonomia (Santo, 2006) para serem eles próprios contruírem a sua aprendizagem, tal como é evidente no subcapítulo suprarreferido. Assim, verifica-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), se caracterizam como “instrumentos poderosos na educação e que contribuem para dar sentido à aprendizagem” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p. 202), uma vez que durante a PES, foi possível observar que quando utilizadas, estas despertam a atenção, a motivação e a curiosidade dos alunos, fortalecendo a sua capacidade de raciocínio, de investigar, de compreender e de reter o conhecimento. As TIC quando mobilizadas corretamente “podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências” (Delors et al., 1996, p. 161).

Nesta linha de pensamento, o professor não deve inovar apenas a nível de recursos pedagógicos, de estratégias e, de metodologias, deve também promover uma inovação pedagógica a nível das estratégias de avaliação, optando por formas de avaliar mais diferenciadas e mais centralizadas no sucesso da aprendizagem (Cabral & Alves, 2018). Uma vez que o “acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso”, torna-se crucial “implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Assim, o professor deve diversificar as suas estratégias de avaliação, elegendo dinâmicas mais integradas, que possibilitem avaliar “conhecimentos de vária natureza e competências transversais, a partir de um mesmo projeto” (Cabral & Alves, 2018, p. 23). Isto porque a avaliação incide numa “vertente contínua e sistemática [que] (...) fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação (...) informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.” (Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril). Deste modo, segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação contínua deve ser o instrumento de avaliação interna por excelência, isto porque a avaliação tem como objetivo promover as aprendizagens e o sucesso dos alunos, através do processo de recolha e de análise de informações (Ferreira, 2009).

Neste sentido, o par pedagógico optou por recorrer à avaliação formativa, uma vez que esta avaliação é a que mais informações fornece ao professor sobre as aprendizagens do aluno.

A avaliação formativa é uma avaliação que ocorre ao longo de todos os momentos do processo educativo: nos momentos de diálogo, em atividades, nos comportamentos, intervenções e registos dos alunos. Assim, o par pedagógico tal como já referido, recorreu à avaliação formativa ao longo de toda a PES, através dos aspetos suprarreferidos, mas também pelo preenchimento de grelhas de avaliação, o que permitiu obter um conhecimento profundo acerca de cada criança e, assim, foi possível identificar as necessidades de cada uma (Cabral & Alves, 2018).

As grelhas de observação permitiram também compreender e verificar se as propostas de atividade e as estratégias utilizadas no decorrer da PES, corresponderam às necessidades de cada criança e se promoveram o desenvolvimento integral da mesma. Através deste conhecimento aprofundado permitido pela avaliação formativa, o professor consegue identificar as dificuldades dos alunos e os seus interesses, optando por estratégias mais adequadas aos alunos e às aprendizagens que se pretendem desenvolver.

Em suma, a prática educativa deve assentar numa prática reflexiva entre a teoria e a prática que promovem a co-construção de saberes que permitam melhorar a prática profissional. Para isso torna-se igualmente importante conhecer o contexto educativo, neste sentido, o próximo capítulo incide na caracterização do contexto de estágio onde ocorreu a PES.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

“Salienta-se (...) [a] (re)ligação entre cognição e acção, ou seja, a produção pelos profissionais de actos intencionais devidamente informados por saberes e por valores de referência, tratando-se por isso de actos com sentido” (Sá-Chaves, 2008, 65).

Para Estrela (1994), um observador participante é aquele em que participa nas atividades do grupo por ele observado desempenhando um papel bem estruturado. Neste sentido, torna-se pertinente referir que este foi o processo que ocorreu durante toda a PES, uma vez que a observação realizada foi maioritariamente ativa e colaborativa, o que permitiu obter um conhecimento mais aprofundado da instituição cooperante e da turma. O ato de observar não é apenas saber ver e saber ouvir, é uma operação mais complexa do que se pensa, é necessário analisar, perceber e compreender tudo o que acontece ao nosso redor. Pois é no desencadear desta fase que tomamos consciência das dificuldades, necessidades e interesses da turma, o que nos permite no futuro proceder a uma diferenciação pedagógica das propostas de atividades e da avaliação.

Neste sentido, toda a caracterização apresentada no presente capítulo surge de técnicas como a observação, o registo através de notas de campo, de diálogos com a orientadora cooperante, da análise e consulta de documentos legais orientadores e de instrumentos como as grelhas de observação. Assim sendo, num momento inicial será apresentada a caracterização do meio onde foi desenvolvida a PES. Iniciando numa caracterização macro do agrupamento e da instituição cooperante, prosseguindo posteriormente para a caracterização micro que diz respeito aos dois grupos de crianças onde foi desenvolvida a PES. Por fim, o capítulo culmina com a referência à metodologia de investigação privilegiada durante a PES, realçando a importância da mesma na formação e construção da identidade docente.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES, insere-se na rede pública do Ministério da Educação da Área Metropolitana do Porto. O contexto educativo em questão resultou da união de dois Agrupamentos e foi construído em 2012, ocupando uma área geográfica com cerca de 15km², o que corresponde aos terrenos da bacia hidrográfica do rio Tinto, afluente da margem direita do Douro.

Neste seguimento, importa caracterizar o meio envolvente ao estabelecimento educativo, uma vez que este meio se encontra relacionado com as vivências e com o quotidiano das crianças. A localidade que alberga o agrupamento foi elevada à categoria de cidade em 1995, o que resultou num avanço ao nível da indústria e do comércio. Devido à sua localização, a instituição usufrui de uma rede de transportes públicos alargada, permitindo à comunidade a deslocação para outros concelhos desta região.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este é um agrupamento constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro (JI), duas escolas básicas com EPE e 1.º CEB, uma escola básica com 1.º CEB, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária, com cerca de 3000 alunos (Projeto educativo do agrupamento, 2018–2021). Segundo o mesmo documento, “cada escola oferece estratégias diversificadas, soluções de futuro de acordo com a sensibilidade, a idade, a capacidade, as destrezas e os “sonhos” das crianças” (Projeto educativo do agrupamento, 2018–2021, p. 4). Deste modo, este estabelecimento de ensino tem como objetivo entre outros, ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e, para isso, procede a uma “adequação e contextualização do currículo às características dos alunos e do meio envolvente” (Projeto educativo do agrupamento, 2018–2021, p. 5).

Relativamente aos projetos desenvolvidos pelo agrupamento estes são expandidos a nível local (“Lipor Geração +”; “Justiça para Tod@s”), a nível nacional (“Clube Europeu / Parlamento dos Jovens / Europa Vem à Escola –1º Ciclo”; “Plano Nacional do Cinema –PNC”; “Ler + Jovem”) e por fim a nível internacional (“EURAMUS+”; “Etwinning”). É possível ainda identificar projetos desenvolvidos em parceria com a Câmara Municipal do concelho, dos quais: “Férias + criativa”; “Percurso d’Ouro”; “Alunos geração d’Ouro”; “Corta Mato Concelhio”; Projeto À Barca”; “(A)creditar GO”; “O Património vai à Escola”; “As profissões vão à Escola”; “CEA Quinta”. As parcerias entre o agrupamento e a comunidade permitem proporcionar aprendizagens significativas onde “através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a

comunidade.” (Niza, 1996, p. 144) são desenvolvidas relações e interações com o seu contexto social e cultural.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento, este “surge [como] uma organização curricular que pretende construir uma Escola que cria ambientes de aprendizagem estimulantes” (Plano anual de atividades, 2019–2020, p. 3). Deste modo, o PAA ostenta as propostas de atividades a desenvolver no presente ano letivo, tais como: os projetos a desenvolver pelo agrupamento, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), atividades de animação e de apoio à família, atividades das associações de pais e as atividades de socialização e integração de toda a comunidade escolar.

Após a análise detalhada do documento suprarreferido, tornou-se evidente a articulação de projetos entre o 1.º CEB e a EPE, dos quais: “Lipor Geração +”; “PIPL – Programa Integrado de Promoção da Literacia – Ouvintes Sortudos”; “Eco Escolas”; “Clube Ciência Viva”; “Antes que a Terra fuja”; “Plano de Inovação”. Em articulação com estes dois meios educativos, verifica-se ainda a celebração de dias comemorativos: “Dia Internacional das Bibliotecas Escolares”; “Dia da Alimentação”; “Dia Nacional do Pijama”; “Festa de Natal”; “Vamos cantar as Janeiras”; “Cortejo de Carnaval”; “Dia da Árvore”; “Dia do Amigo”; “Primavera”; “Dia da Família”; “Dia Mundial da Criança”; “Festa de final de ano”; “Mês da Prevenção dos Maus Tratos na Infância”.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição educativa cooperante onde decorreu a PES na valência da EPE faz parte integrante do agrupamento referido anteriormente. O JI em questão contém apenas um edifício central capacitado para dois grupos de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O espaço interior da instituição educativa abarca duas salas de atividades, uma sala de fotocópias/sala educadoras de infância, duas casas de banho sendo que uma é destinada às crianças e outra aos adultos, uma dispensa, uma cozinha e um refeitório. No que diz respeito às instalações sanitárias estas possuem todas as condições para uma correta higiene das crianças e todos os seus utensílios encontram-se acessíveis às mesmas, isto é, as crianças conseguem facilmente aceder ao lavatório, ao papel de limpeza das mãos e ao papel higiénico. Na dispensa da instituição encontram-se todos os materiais necessários para a realização de atividades do

interesse das crianças, como por exemplo, tintas, tecidos, papéis coloridos, cartolinas, instrumentos musicais, gizes de cores variadas, lápis pastel de óleo e marcadores, entre outros. Também a cozinha possui os utensílios essenciais para a sua utilização, como é o caso do fogão, banca da loiça, micro-ondas, frigorífico, máquina de lavar roupa e forno, todos estes equipamentos são constantemente higienizados pelas assistentes operacionais. Esta divisão possui também dois ecopontos de reciclagem (plástico e cartão), um ecoponto de lixo residual e um de compostagem. No refeitório todas as mesas encontram-se etiquetadas com o nome das crianças para que estas saibam o lugar onde se devem sentar tanto para lanchar como para almoçar e, no final de cada refeição o chão, as cadeiras e as mesas são limpas e desinfetadas com produtos apropriados. Deste modo, devido ao momento atípico que atualmente atravessamos (Covid-19), importa referir que o JI cumpre todas as medidas de segurança recomendadas pela Direção Geral de Saúde, desde a disponibilização de desinfetante à entrada da instituição educativa, o tapete desinfetante e, a sinalização com setas indicadoras no chão para a entrada e saída de pessoas pelo local correto.

Relativamente ao espaço exterior, este é constituído por um escorrega, uma horta, um jardim e por um espaço coberto, é por isso caracterizado como um espaço amplo que permite o desenvolvimento de atividades da iniciativa das crianças, pois estas ao brincarem “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), o que possibilita que se tornem ativas nas suas próprias aprendizagens, que estimulem a sua autonomia e criatividade e, que potenciem as suas interações com os outros. O jogo espontâneo no espaço exterior é uma mais-valia para o processo de desenvolvimento das crianças, principalmente depois do longo período de confinamento que estas estiveram sujeitas, uma vez que durante este intervalo de tempo para a grande maioria das crianças o contacto com a natureza esteve condicionado e/ou suspenso. Segundo Neto (2020) as crianças estão “Impedidas de se movimentarem livremente na natureza (...), em contacto com o ar livre e os elementos naturais” (p. 17). Deste modo, compete à instituição educativa promover e incentivar o contacto das crianças com o espaço exterior, uma vez que “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior (...) [estas] permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

A PES no nível educativo da EPE foi desenvolvida, na sala dois, num grupo constituído por 25 crianças, sendo que sete são do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades

compreendidas entre os três e os seis anos. Neste sentido importa referir que todas as informações explanadas no presente capítulo urgem de uma observação atenta, da consulta de documentos fornecidos pela educadora cooperante, de conversas informais com a mesma, de registos efetuados no diário de formação e de registos fotográficos. Assim, através destes instrumentos de observação supracitados tornou-se possível compreender que este é um grupo heterogéneo, onde as crianças apresentam ritmos e características muito diversificadas, o que exige uma diferenciação de metodologias e estratégias para uma maior motivação, como é possível verificar nas atividades apresentadas no capítulo III. No entanto, um grupo de crianças heterogéneo favorece a aquisição de múltiplas aprendizagens através de um clima de interação e interajuda entre as crianças com diferentes idades (Lopes da Silva et al., 2016).

Após os momentos iniciais de observação e através dos diálogos de algumas crianças tornou-se facilmente evidente que este era um grupo que apresentava especial interesse pela realização tanto de atividades motoras como de jogo espontâneo no espaço exterior, pelo meio ambiente, pelas artes visuais nomeadamente pelo desenho e pela pintura, pelas ciências experimentais, pela música e, dramatização. Deste modo, em todas as propostas de atividade a díade teve em consideração os interesses do grupo e todas as semanas foram desenvolvidas atividades que incidem nesses mesmo interesses, tal como é evidente ao longo do terceiro capítulo. Relativamente às necessidades evidenciadas no grupo, é possível mencionar que algumas crianças sentem um incómodo na exposição perante os restantes colegas, sentem dificuldade em se expressarem oralmente de forma mais clara e, sentem dificuldade ao nível da motricidade fina, com especial enfoque no recorte.

Mediante a observação realizada ao longo da PES, tornou-se visível que a relação escola-família era notória uma vez que a educadora cooperante comunica constantemente com os familiares via telefone e/ou e-mail e também nos momentos de saída das crianças do JI eram estabelecidas pequenas conversas informais, com os respetivos familiares, sobre como corria o dia das crianças. Assim sendo, é possível verificar que esta é uma relação benéfica para o desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que favorece o trabalho contínuo, coeso e, colaborativo entre todos os envolventes no processo educativo das mesmas. Assumindo as crianças muitas vezes um papel de mensageiro entre a escola e a família, importa que estas se encontrem no centro de todas as interações que o educador estabelece com a família, através da comunicação e da incentivação da participação na educação do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). A maioria das crianças frequenta a instituição educativa desde os três anos e, por isso, estavam

inseridas no mesmo grupo de crianças com a mesma educadora já algum tempo, o que permite a criação de um ambiente mais acolhedor e de maior segurança, onde se vão fortalecendo relações mais próximas entre crianças, educadores e os familiares (Formosinho et al., 2002).

Nesta linha de ideias, importa também enaltecer a interação visível entre a educadora e as crianças onde prevalece um clima de bem-estar, afetos, e, entreajuda, a educadora procura sempre valorizar o discurso das crianças, assim como os seus interesses e necessidades. No que diz respeito à interação criança-criança, era perceptível que este caracteriza-se como um grupo harmonioso, onde as crianças demonstram constantemente atos de carinho e afeto para com os colegas. As múltiplas interações que as crianças estabelecem entre si, possibilitam a aquisição de vários saberes e competências, especialmente através do trabalho colaborativo quer em grande grupo quer em pares.

Na EPE, o espaço pedagógico é um importante elemento para a construção e aquisição de saberes, assumindo particular relevância no desenvolvimento pleno das crianças. Assim, a sala de atividades deve estar organizada de acordo com espaços que permitam o desenvolvimento da autonomia e autoestima das crianças e que garantam a sua segurança, confiança, e socialização entre todos os elementos do grupo. Para Zabalza (1998) “a educação de infância possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (p. 50), assim, os espaços devem estar delineados por áreas de interesse que permitam às crianças optar pelas atividades que desejam realizar. Nas salas de atividades que “seguem uma orientação construtiva existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho et al., 2012, p. 83). Deste modo, as crianças devem participar na organização da sala de atividades para que assim possam identificar facilmente os locais onde se encontram os materiais com o intuito de que sempre que os queiram manusear ou explorar, saibam onde os podem encontrar.

A sala de atividades estava dividida em sete principais áreas de interesse: área da biblioteca, área da casinha, área das construções, área da informática, área das ciências experimentais, área da educação artística e, a área do tapete. Importa referir que todas estas áreas foram reorganizadas pelo par pedagógico durante a primeira semana de observação, tendo em consideração os interesses e as necessidades do grupo.

A área da biblioteca possui uma estante com inúmeros livros infantis, revistas, jornais, uma pequena mesa e um *puff*. Esta é uma área imprescindível para o desenvolvimento das

crianças, uma vez que é através do contacto com diferentes livros que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. (...) O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66), sendo estes aspetos cruciais para o futuro próximo das crianças.

A área pela qual as crianças detinham especial interesse era a área da casinha, esta contém variados objetos quotidianos referentes à cozinha (fogão, alimentos, mesa de refeições, cadeiras e pratos) e ao quarto (cama, roupeiro e mesinhas de cabeceira). Nesta área as crianças desenvolvem a criatividade, a imaginação, a linguagem verbal e a expressão corporal através do jogo “faz-de-conta”, isto porque esta área promove nas crianças o desenvolvimento de atividades representativas do mundo imaginário assim como das suas vivências quotidianas (Hohmann & Weikart, 1997).

Outra área que as crianças possuem um especial gosto pelo manuseamento dos materiais é a área da construção, esta era uma área que usufruía de materiais como os legos, *LEGO City* e o *polydron*. Nesta área as crianças têm a oportunidade de desenvolverem noções matemáticas através das construções que realizam, desenvolvem a orientação espacial, o raciocínio lógico, a motricidade fina e a criatividade.

No que diz respeito à área da informática esta raramente era utilizada, uma vez que a educadora cooperante privilegia o espaço exterior em detrimento do uso das tecnologias, pois durante o período de confinamento as crianças passaram longos períodos de tempo em contacto com diferentes meios tecnológicos. Contudo, importa mencionar que esta área proporciona também inúmeras oportunidades de aprendizagem (Marta, 2017) e de aquisição de capacidades e competências através do manuseamento do computador, da pesquisa e da recolha de informações acerca de todas as áreas de conteúdo.

Por sua vez, a área das ciências experimentais era constituída por um armário onde eram guardados diversos utensílios como gobelets, tubos de ensaio, lupas, caixas de petri, pinças e um globo terrestre, importa referir que estes materiais se encontram guardados por questões do Covid-19. Sendo esta uma área de experimentação e exploração por parte das crianças, importa salientar que todos os materiais eram resistentes e seguros. Nesta área as crianças têm a possibilidade de fomentar a curiosidade e o desejo em querer saber sempre mais (Lopes da Silva et al., 2016), o que irá permitir que assim desenvolvam, em especial, os seus conhecimentos científicos.

Na área da educação artística existem inúmeros materiais que as crianças os podem explorar e integrar nas suas produções, como a plasticina, lápis pastel óleo, tintas guaches, pincéis, papel colorido, cola, cola branca, tesouras, marcadores, e lápis de cor. De acordo com as OCEPE, as crianças “têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar”, deste modo compete ao educador “alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Para a pedagogia de Reggio Emilia esta é uma área que proporciona às crianças diversas formas de representarem o conhecimento que possuem relativamente ao mundo que a rodeia. Neste sentido, este espaço é considerado como o “terceiro educador”, uma vez que, permite às crianças ampliar as suas experiências artísticas e participar ativamente na construção das suas aprendizagens, tendo por base estas mesmas experiências (Lino, 1996).

Por último, a área do tapete destina-se especialmente ao momento de acolhimento das crianças e para a realização de atividades em grande grupo, esta área possui um armário com vários jogos e um tapete de grande dimensão. Importa referir que a sala usufrui, ainda, de um projetor, um quadro branco e um de giz, um lavatório, dois armários cuja finalidade é a arrumação de materiais e, *placards* onde são expostas as atividades realizadas pelo grupo. Esta exposição promove o aumento da autoestima das crianças, pois estas ao observarem os seus trabalhos expostos na sala de atividades sentem-se mais motivadas e confiantes para as produções seguintes (Lino, 1996). Para Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), a exposição proporciona ainda às crianças a visualização do prosseguimento das suas produções, possibilitando que estas tomem consciência do progresso do seu conhecimento.

Deste modo, é possível afirmar que a organização do espaço da sala de atividades apresenta-se como um fator imprescindível para a promoção de uma educação de qualidade para as crianças. Assim, tal como refere Zabalza (1998), o espaço é caracterizado como um recurso de aprendizagem, isto porque uma sala de atividades quando bem organizada torna-se motivacional e estimulante para a realização de atividades para as crianças. Aliado ao espaço, também os materiais nele existentes tornam-se fulcrais para o desenvolvimento da autonomia das crianças, do sentido de responsabilidade, da criatividade e da imaginação, uma vez que as crianças devem ser ativas nas suas aprendizagens. Neste sentido, o educador deve escolher os materiais tendo em conta, como já referido anteriormente, os interesses das crianças, mas também “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Importa, assim, referir que a instituição educativa detinha todos os materiais em ótimo estado de conservação e todas as áreas da sala de atividades usufruíam de materiais adequados à faixa etária das crianças e estes encontram-se facilmente acessíveis às mesmas, pois estas não necessitam dos adultos para a sua utilização, isto é, as crianças podem manuseá-los e explorá-los de forma livre. A variedade de materiais é também visível na sala de atividades, o que se revela como positivo uma vez que “os planos das crianças mudam à medida que se familiarizam com os materiais disponíveis, os colegas e a sua própria capacidade de planear e de pensar como levar avante esses planos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 263).

De acordo com os mesmos autores, a rotina diária assume particular importância para as crianças, pois esta ajuda-as a organizar o seu dia-a-dia e oferece-lhes “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224). Deste modo, a rotina diária do grupo mostra-se bastante flexível, uma vez que tem em consideração os interesses e necessidades das crianças. No entanto, a rotina encontra-se dividida em diferentes momentos, normalmente, inicia entre as 9h-9h15 com o acolhimento do grupo no tapete, seguindo-se a canção dos bons dias, a marcação das presenças e da data no calendário, a eleição do repórter para recolher informações acerca do estado do tempo e a respetiva identificação no relógio meteorológico. Com estes instrumentos reguladores presentes na sala de atividades, subjacentes à metodologia de MEM, as crianças vão tomando “consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, (...). Esta tomada de consciência permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento” da prática educativa (Folque et al., 2015, p. 25).

Nos momentos seguintes ou eram realizadas atividades planificadas e/ou as crianças tinham oportunidade de efetuar atividades livres nas diversas áreas, posteriormente seguia-se a higiene pessoal, o lanche e o jogo espontâneo no espaço exterior. Por volta das 11h15 as crianças regressam à sala de atividades e continuam as atividades iniciadas anteriormente ou caso não tenha sido realizadas atividades planificadas anteriormente, iniciam então agora até por perto das 12h. As crianças voltam a realizar a sua higiene pessoal, de modo a que num momento seguinte possam dirigir-se ao refeitório para almoçarem. Às 13h30 as crianças regressam à sala de atividades e continuam as atividades iniciadas na parte da manhã e/ou então realizam o jogo espontâneo. Deste modo importa referir que o planeamento da rotina diária era flexível, pois sempre que as crianças apresentassem particular entusiasmo e interesse por outra atividade ou

sempre que surgissem dúvidas, as planificações e as atividades adaptavam-se mediante os seus interesses e os seus diálogos.

Em suma, mediante o mencionado importa referir que cada criança é única e, por isso, o educador de infância deve respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento e as características de cada uma. Assim, revela-se fulcral que o educador conheça e compreenda o contexto educativo no qual a criança está inserida, de modo a que se possam desenvolver atividades que permitem responder aos interesses e necessidades de todas as crianças.

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

O agrupamento suprarreferido abarca a Escola Básica onde se desenvolveu a PES no âmbito do 1.CEB, sendo que esta comporta apenas este nível educativo. A instituição atualmente contém seis turmas, uma do 1.º ano de escolaridade, duas do 2.ºano, duas do 3.º ano e uma do 4.ºano. Esta apresenta algumas debilidades a nível de infraestruturas relativamente ao seu estado de conservação, como é o caso da humidade permanente no interior da instituição e dos alumínios que deveriam ser substituídos, uma vez que já se encontram num estado de degradação. No entanto, esta é uma escola que se preocupa com os interesses dos alunos e com o seu bem-estar. O horário de funcionamento deste estabelecimento educativo tem como hora de abertura as 7h30 e como hora de fecho as 19h, das 9h00 às 16h30 decorrem as atividades letivas sendo as restantes horas destinadas ao apoio à família.

A instituição contém apenas um edifício central com dois pisos: o rés-do-chão e o 1.º piso. O rés-do-chão é composto por uma área interior e por uma área exterior, assim sendo, relativamente à área interior esta é constituída por duas salas de aula, três casas de banho (duas destinadas para as crianças e outra para os adultos), pelo refeitório e pela cozinha. Já no 1.º piso localiza-se a biblioteca escolar e mais quatro salas de aula.

No que diz respeito ao espaço exterior da instituição, este pode-se caracterizar como um espaço amplo que detém um campo de basquetebol e um de futebol na parte de trás da instituição. Contém também um pátio com uma área coberta para os dias de chuva. Todo o espaço é gradeado, o que confere segurança a todas as crianças, contudo, é um local com poucos espaços verdes, os alunos pouco usufruem do contacto com a natureza. O que não se torna positivo, uma vez que "O contacto (...) com a natureza permite que as crianças tenham experiências positivas,

que condicionam o seu comportamento futuro perante a natureza.” (Napoleão, 2019, p. 28). O espaço exterior contém ainda dois ecopontos de lixo residual e três ecopontos de reciclagem, que são de extrema importância para a formação de cidadãos responsáveis, uma vez que deste modo a escola ao sensibilizar as crianças para o desenvolvimento de ações ambientais pode conceber iniciativas nelas que ultrapassem a comunidade escolar e amplifiquem as suas aprendizagens para a sociedade (Cortesão, 2017).

O espaço interior abarca uma área destinada ao refeitório, que devido ao momento atípico que atravessamos, não é utilizada ao mesmo tempo por todos os alunos, ou seja, existe um desfasamento de horários. Relativamente à refeição do almoço, esta não é confeccionada na escola, no entanto, a ementa (diversificada) de todas as semanas encontra-se exposta para consulta de toda a comunidade educativa. Contém ainda uma cozinha equipada com inúmeros utensílios característicos da mesma, disponíveis à utilização de toda a comunidade escolar. As instalações sanitárias são constituídas com tudo o que é imprescindível para uma correta higiene dos alunos, com fácil acesso ao lavatório e ao papel higiénico. Porém, as casas de banho das crianças não estão adaptadas a pessoas com mobilidade reduzida, o mesmo já não se afirma na casa de banho dos adultos, uma vez que esta oferece as condições adequadas para estas pessoas.

No 1.º piso, encontra-se a biblioteca escolar que é administrada permanentemente por uma professora bibliotecária e, é da sua responsabilidade toda a organização da mesma, todas as atividades pedagógicas ali realizadas, o controle da requisição de livros e a sua preservação. Os alunos beneficiam também de uma biblioteca digital, de um *blogue* e de um *padlet* que permite a interação com audiolivros. Este contacto distinto com os livros motiva as crianças para a prática de uma leitura constante, isto porque “a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes” (Delors et al., 1996, p. 156). Este projeto foi expandido com o intuito de continuar a fomentar o gosto pela leitura, dado o interesse dos alunos pelas Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC). Nesta perspetiva, a escola enquanto uma instituição social, não pode “ficar indiferente às (...) (TIC) [uma vez que estas permitem] (...) alterar um modelo de reprodução de informação para um modelo baseado na construção partilhada do conhecimento” (Mota & Coutinho, 2011, p. 439).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, a garantia da acessibilidade constitui-se como uma componente essencial e fundamental para a qualidade de vida do ser humano. No entanto, pelo facto da biblioteca escolar se encontrar localizada no piso superior da

instituição, a implementação deste Decreto-Lei não se verifica uma vez que esta não assegura em determinadas situações “os direitos das pessoas com necessidades especiais” (Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto).

A PES desenvolvida no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por 23 alunos, sendo que dez são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Num momento inicial da PES, a oportunidade de realizar uma observação direta e participante possibilitou uma melhor compreensão dos interesses e dificuldades da turma, bem como o acesso a documentos orientadores permitiu a análise detalhada de cada criança. Neste sentido, no que diz respeito à caracterização da turma, é pertinente referir que esta é uma turma heterógena com diferentes níveis de dificuldade, uma vez que existiam crianças muito participativas, que muitas das vezes não concediam a oportunidade aos restantes colegas para intervir e outras mais tímidas que sentiam vergonha em participar. Das crianças com mais dificuldades, sete necessitam de apoio educativo que se intitula de “Aprender +”. Dois dos alunos da turma não possuem nacionalidade portuguesa, um possui nacionalidade Lituana e outro Brasileira, mas ambos compreendem muito bem o português e não necessitam de apoio neste sentido

Assim, de acordo com Santos (2009), sendo a aprendizagem um direito para todas as crianças e sendo o professor o principal responsável pela promoção de experiências de aprendizagem, compete ao mesmo gerir o currículo tendo em consideração as diferenças e as necessidades de cada uma. Deste modo, no decorrer das intervenções, o par pedagógico teve em consideração a facilidade com que alguns alunos resolviam as tarefas e, por isso, revelou-se ser necessário a promoção de tarefas mais desafiantes para estes alunos, como será demonstrado ao longo do capítulo III.

Uma vez que é extremamente importante valorizar os interesses da turma, de modo que em momentos seguintes possam ser desenvolvidas atividades desafiantes, durante todo o processo de observação direta e indireta, tornou-se possível verificar que a área curricular que as crianças apresentam particular interesse incide na área do Estudo do Meio. Por outro lado, as crianças apresentam mais dificuldade na área da Matemática e na área do Português, nomeadamente no cálculo mental e na leitura, respetivamente. Expõem dificuldades também ao nível da Expressão Plástica no que concerne o recorte e a pintura e na Expressão Dramática, uma vez que muitas das crianças são tímidas e envergonhadas e, sentem complexos ao se exporem perante os colegas.

Para Sim e Nunes (2008), a interação consiste numa ação que decorre entre dois ou mais indivíduos, resultando dela uma reação, sendo o principal objetivo partilhar experiências, opiniões, sentimentos e ideias. Assim, um ambiente educativo que propicie as interações entre crianças, crianças e adultos e entre adultos, permite o desenvolvimento de uma série de capacidades e competências nas crianças que, segundo o PASEO são cruciais para o seu futuro. Neste sentido, importa salientar a interação que se observou entre as crianças e a professora cooperante. A professora cooperante procurava sempre criar um ambiente de interajuda, confiança e respeito e, com este ambiente educativo, tornou-se visível que as crianças se sentiam confortáveis e que já possuíam um elo de ligação e de à vontade muito forte com a mesma. Relativamente às interações criança-criança, tornou-se perceptível que estas interações permitem o desenvolvimento de várias competências e conhecimentos múltiplos, sobretudo através do trabalho colaborativo, quer em pares, ou em pequenos grupos, uma vez que as crianças têm a oportunidade de partilhar com o outro, diferentes ideias, perspetivas e saberes. Neste sentido, durante a PES, optou-se maioritariamente por desenvolver propostas de atividades colaborativas, uma vez que estas contribuem para a aprendizagem e para a partilha de conhecimentos relacionados com as várias áreas do saber, para o desenvolvimento social dos alunos e para a autonomia pessoal.

Importa ainda enaltecer as interações que se observaram entre a professora cooperante e a família, uma vez que ao longo de todo o processo educativo, o envolvimento das famílias é essencial no desenvolvimento das crianças, permitindo a valorização das suas raízes familiares, sociais e culturais (Hohmann & Weikart, 1997). Deste modo, compreendeu-se que a professora e a família trabalhavam em equipa de modo a apoiar a aprendizagem ativa das crianças.

No que diz respeito à sala de aula, esta continha uma boa luminosidade natural proveniente de três grandes janelas. A organização do espaço da sala de aula "possui um papel determinante, isto porque, permite a estruturação de todos os elementos que diretamente influenciam a aprendizagem dos alunos" (Neves, 2014, p. 6). Assim, a organização e disposição deste espaço, deve ter em consideração aspetos fulcrais como, as necessidades das crianças, as atividades que se pretendem desenvolver, a visibilidade de todos os elementos da turma e, o fácil acesso a todos os materiais pedagógicos. Neste sentido, relativamente ao espaço da sala este é um espaço amplo, que permite que todos as crianças conseguiram ter uma boa visibilidade para o quadro. No entanto, as mesas encontram-se organizadas na horizontal, existindo apenas no meio um corredor que as dividi-a em duas colunas, característico de uma metodologia de ensino

tradicional, isto porque esta disposição não permite que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal (Neves, 2014). Contudo, a escolha da disposição das mesas foi influenciada pela pandemia provocado pelo covid-19.

No que concerne a estética da sala de aula, nas paredes existem placards preenchidos com trabalhos desenvolvidos pelos alunos, assim como, os direitos das mesmas, o alfabeto, os ditongos (nasais e orais), os números com a contagem de 10 em 10, a reta numérica, os dias da semana, as estações do ano e imagens de triângulos e quadriláteros. Estas exposições tornam a sala mais acolhedora e significativa para as crianças, facilitando todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, durante a resolução das tarefas tornou-se visível que os alunos que sentem mais dificuldades, quando necessitam olham para os placards com o intuito de se orientarem para conseguirem dar uma resposta correta à professora cooperante.

Os recursos didático-pedagógicos disponibilizados na sala de aula não são muito diversificados nem abundantes, isto porque a escola já sofreu uma inundação e um assalto. Porém, apesar dos recursos não serem muitos, estes encontram-se com livre e fácil acesso às crianças e estas podem manuseá-los e explorá-los livremente e sempre que necessitam. Este procedimento articula-se com a opinião de Kot-Kotecki (2013), que refere que o professor deve disponibilizar condições e materiais para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio, uma vez que se encontra ativamente envolvida nas suas aprendizagens. No entanto quando não existe algum recurso didático necessário, como a instituição cooperante preza sempre pelo processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, quando se torna necessário a obtenção de um novo recurso, é realizado um pedido de aquisição ao agrupamento. Contudo, “o que é importante considerar é a sua seleção e utilização (...) que quando adequada, pensada de forma intencional, planificada e refletida” (Neves, 2014, p. 12), evidencia-se como uma mais-valia para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, tal como evidente ao longo do terceiro capítulo.

Relativamente aos recursos tecnológicos, a sala não possui computador (sempre que é necessária a sua utilização, a professora titular de turma tem de recorrer ao seu computador pessoal), não existe quadro interativo, nem um projetor exclusivo da sala de aula, no entanto, a escola possui um projetor portátil que pode ser requisitado na biblioteca escolar. A utilização da internet também se encontra condicionada, uma vez que existem inúmeras falhas de ligação e conexão ao *router wireless*. Deste modo, durante a PES, o par pedagógico procurou sempre contornar esta situação, através da criação de *PowerPoint's* interativos e dinâmicos que

permitem às crianças estabelecer igualmente um contacto com as TIC, uma vez que “É cada vez mais comum o uso das tecnologias (...) para realizar atividades promotoras de aprendizagem com as crianças” (Laranjeiro et al., 2017, p. 223).

Quanto à organização e gestão do tempo este é um aspeto flexível, uma vez que a professora cooperante gere o horário tendo em consideração as necessidades da turma e de cada criança, ou seja, o horário de cada componente do currículo é desenvolvido tendo em conta os interesses e/ou o nível de dificuldade de determinada temática. Este procedimento vai ao encontro da ideia de Roldão (1999), que menciona que os professores devem gerir o currículo, isto é, devem pensar, analisar e decidir o que ensinar e qual o motivo, como o devem fazer (procedimentos a utilizar) e quais as finalidades e objetivos, de modo a responder às necessidades de cada aluno, favorecendo uma aprendizagem significativa.

No início da aula é o único momento em que se verifica uma rotina definida pela professora titular, onde procedem ao questionamento de quem é o chefe de turma, que segue uma ordem alfabética, este deve mencionar em que dia da semana e do mês nos encontramos, de modo que a professora consiga escrever a data corretamente no quadro.

O horário da turma tem início às 9h, sendo que às segundas e quartas-feiras termina às 16h30 e às terças e quintas-feiras termina às 14h. Os intervalos têm a duração de 30min para a tomada do lanche e realizam-se no período da manhã das 10h30 às 11h e no período da tarde das 15h às 15h30. A gestão deste tempo de entrada e saída da sala de aula é da responsabilidade de todos os docentes e das auxiliares de educação, uma vez que a escola não possui campainha.

Posto isto, compreende-se que o conhecimento pedagógico adquirido durante os momentos iniciais de observação, assim como ao longo da PES, revelou-se indispensável para uma prática educativa contextualizada e de qualidade, como explano ao longo do terceiro capítulo.

2. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Uma educação de qualidade caracteriza-se como um dos objetivos principais tanto da formação de profissionais de educação, como da formação de um docente exemplar, uma vez que este deve procurar a criação de um espaço e de um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento holístico de todos os intervenientes nele envolvidos (Aragão & Sá-Chaves,

2008). No entanto, a procura de uma qualidade de educação “não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Alarcão, 2001, p. 13). Deste modo, todos os profissionais de educação devem assumir uma atitude investigadora, uma vez que a sua investigação relaciona-se com a função de ser docente, isto porque para ser um docente investigador torna-se necessário desenvolver um conjunto de competências “para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos (...) com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6). Assim, importa referir que a identidade dos profissionais deve assentar numa prática reflexiva constante, que permita compreender e desconstruir “decisões, intervenções, [e] resultados de um modo permanentemente consciente, ativo, [e] indagador” (Duarte & Moreira, 2018, p. 1968).

Neste seguimento de ideias, é possível também verificar no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que se encontra explanado a importância de uma prática profissional que incida numa “postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (artigo 14.º, ponto 4, alínea d). Deste modo, uma prática pedagógica crítica e reflexiva configuram com uma investigação permanente, onde esta é patenteada na perceção e modificação da experiência educativa, através da “(des/re) construção do pensamento” e das ações dos docentes (Vieira et al, 2013, p. 2653). Assim, é a partir dos aspetos suprarreferidos de carácter interventivo e transformador que emergem, na área da investigação educativa, “metodologias capazes de proporcionar uma ação mais profícua” (Coutinho et al., 2009, p. 357), incidentes numa postura e reflexão crítica.

É neste sentido que surge a metodologia de investigação-ação, afirmando-se como a metodologia que privilegia e favorece mudanças significativas tanto nos profissionais de educação como nas instituições educativas (Coutinho et al., 2009). Deste modo compreende-se que a investigação-ação visa a melhoria das práticas educativas, uma vez que esta assenta na união entre a teoria e a prática, ou seja, tem como objetivo a mudança educativa “ajudando os [docentes] (...) a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida” (Cardoso, 2014, p. 30), o que esteve bastante visível no decorrer da PES, através da reflexão e colaboração entre e díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Assim, a investigação-ação pode ser compreendida como uma ligação entre a investigação e a ação, isto porque os saberes adquiridos e construídos sobre e na ação são novamente reinvestidos nessa mesma ação (Caetano, 2004). Deste modo, de acordo com Coutinho et al. (2009), o que melhor caracteriza a metodologia de investigação-ação é o

facto de esta assentar numa metodologia “de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 362). Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente mencionar que esta mesma metodologia assenta em quatro fases, que não devem ser compreendidas como passos estáticos, mas sim como processos que se complementam entre si (Cardoso, 2014), tal como é possível verificar na figura 3.

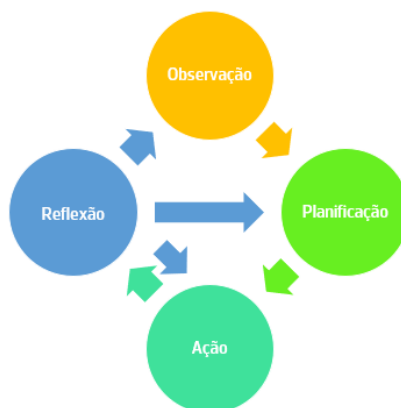


Figura 3: Processos da metodologia de investigação-ação

Neste sentido, importa referir a pertinência da investigação-ação no desenvolvimento da PES, uma vez que a díade em colaboração, implementou e promoveu estratégias que visaram a melhoria das práticas educativas, como é evidente no terceiro capítulo, tendo em consideração as etapas acima mencionadas.

Tal como já referido no presente relatório, a observação revela-se crucial antes de qualquer prática educativa, assim, a díade recorreu a diferentes formas e meios de observação no que diz respeito à situação ou atitude do observador, ao processo de observação e ao campo de observação. No decorrer da fase de observação tornou-se possível obter um maior conhecimento do grupo através de vários registos acerca das necessidades e interesses das crianças, de diálogos com o grupo e de conversas informais com as orientadoras cooperantes, com o intuito de planificar um conjunto de atividades pedagógicas adequadas às características do grupo. Ao longo de toda a PES, a díade assumiu um papel de observador que participa nas atividades e rotina das crianças, através de uma análise qualitativa do real assente na interpretação dos fenómenos observados (Estrela, 1990; Trindade, 2007).

De acordo com a figura 3 acima expressa, após os momentos iniciais de observação do contexto educativo, que se refletiu na grelha de observação, segue-se a planificação das propostas de atividades. A planificação segue-se à observação, uma vez que num momento inicial da prática educativa a observação de cada criança e do grupo torna-se fundamental para

posteriormente serem planificadas propostas de atividades que vão ao encontro das características das crianças, assim como dos seus interesses. Deste modo, a planificação de um modo geral tem início “com uma ideia geral sobre uma melhoria ou mudança desejável” (Cardoso, 2014, p. 31). Assim, Zabalza (1999) refere a importância de desenvolver um conjunto de planificações de acordo com as características do grupo e com as necessidades das crianças, assente em objetivos, estratégias, e metodologias que visam responder às dificuldades das crianças. Deste modo, importa referir que segundo o mesmo autor as planificações devem ser integradoras e flexíveis, de modo a que possam ser reajustadas aos interesses das crianças sempre que seja necessário. Convém também salientar que durante os momentos de planificação que seguiram um modelo diferente nas duas valências educativas, a díade respeitou sempre a rotina diária do grupo, mas procurou também a inovação, tal como é evidente no terceiro capítulo.

Num momento seguinte à elaboração das planificações, segue-se, então, a ação de modo a ser possível colocar em prática o explanado em cada planificação. A ação pode ser entendida “como deliberada e controlada, (...) [isto é] consiste numa variação metódica e reflexiva da prática” (Cardoso, 2014, p. 32). Importa referir que durante a ação educativa ao longo da PES, a planificação foi compreendida como um instrumento flexível, passível de ser gerida e organizada de uma outra forma, tendo em consideração o envolvimento das crianças, os seus interesses, as suas dúvidas, as suas dificuldades e, os imprevistos como perceptível no terceiro capítulo.

Assim, compreende-se que o conhecimento profissional prático da díade permitiu uma melhor compreensão acerca da prática, uma vez que em momentos anteriores à ação, na ação e após a ação, a díade realizava reflexões dialogadas que consistiam num “espaço de crescimento de todos os actores envolvidos no processo de formação” (Ribeiro et al., 2007, p. 3116). Estas reflexões assentavam numa partilha de diferentes opiniões e ideias que permitiam a construção de uma verdadeira formação profissional, através da co-construção de competências e saberes profissionais (Nóvoa, 2017; Ribeiro et al., 2007). Deste modo, compreende-se que a reflexão conjunta permite a aquisição de saberes imprescindíveis para a transformação da prática pedagógica e para a evolução do conhecimento profissional da díade (Ribeiro et al., 2007). Neste sentido, importa salientar a importância de Schön, uma vez que se caracteriza como a figura máxima da prática profissional como reflexiva (Amaral et al., 1996), através do conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, citado por Amaral et al., 1996). Para Amaral et al. (1996), o primeiro aspeto faz referência ao conhecimento que o profissional possui no momento em que realiza a ação; a reflexão na ação

acontece quando o docente “reflete no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo” (p. 97); a reflexão sobre a ação ocorre quando o profissional reflete e analisa os acontecimentos ocorridos durante a ação; a reflexão sobre a reflexão na ação, também conhecida como meta-reflexão, “leva o [docente] (...) a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.” (p. 98). Deste modo, o desenvolvimento de conhecimentos a nível profissional incidentes na reflexão sobre e para a ação indicam “a existência de uma epistemologia de natureza construtivista” (Vieira et al., 2013, p. 2653).

Nesta linha de pensamento, compreende-se que as reflexões realizadas visam a melhoria e/ou a transformação da prática educativa, veiculando a mudança e o conhecimento e articulando constantemente a investigação com a ação (Coutinho et al., 2009). Deste modo, compreende-se a necessidade da reflexão para a melhoria das práticas, onde o docente “é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação” (Aragão & Sá-Chaves, 2008, p. 192). De salientar que, a díade ao longo da PES desenvolveu cada um destes instrumentos de reflexão, através das reflexões na ação como referido capítulo III, das narrativas individuais e colaborativas e do Guião de Pré-observação.

Durante a PES, também o diário de formação consistiu-se com um aliado ao processo de reflexão, através da descrição da rotina diária do grupo, das atividades desenvolvidas e das características do contexto educativo, uma vez que nele eram referidos todos os acontecimentos ocorridos que consistiam em momentos de reflexão. Também as narrativas reflexivas consistiram num instrumento para a melhoria da prática educativa, uma vez que compreendiam uma reflexão pessoal acerca das ocorrências e das problemáticas existentes no decorrer da prática educativa vivenciada. Tal como é mencionado por Reis (2008), tanto a elaboração das narrativas de reflexão como a “sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e contínua, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 20), através do debate de diferentes ideias e opiniões entres os diferentes intervenientes do contexto.

Posto isto, é perceptível que a metodologia de investigação-ação revela-se imprescindível para os docentes, uma vez que contribui para a transformação das práticas educativas (Coutinho et al., 2009), através dos momentos de observação, planificação, ação, e reflexão. Através da própria reflexão sistemática “feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração” (Nóvoa, 2017, p. 1128) com a díade, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras

institucionais através da aderência a esta metodologia durante a PES, foi possível adquirir um conjunto de saberes e competências crucias para a prática pedagógica futura.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“acarreta a exigência profissional de descobrir o gosto e a prática de observar cada criança, os vários grupos e o coletivo, de encontrar formas de anotar essas descobertas e as refletir como sustentáculo do ambiente educativo que se cria no dia a dia.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 118).

O presente capítulo visa a descrição, análise e reflexão das práticas educativas desenvolvidas tanto em contexto da EPE como do 1.ºCEB ao longo da PES. Neste sentido, importa salientar que todas as ações desenvolvidas nestes dois contextos educativos tiveram por base os referentes teóricos e legais explanados no primeiro capítulo, assim como o conhecimento dos interesses e das características do grupo descritas no decorrer do capítulo anterior. Deste modo, esta parte do relatório encontra-se organizada em dois subcapítulos, sendo que um deles é referente à prática educativa realizada na EPE e outro referente à prática educativa no 1.ºCEB. Nestes dois subcapítulos serão apresentadas algumas das propostas de atividades desenvolvidas nos contextos, assim como a descrição das atividades que integram os projetos e a sua consequente reflexão.

As atividades desenvolvidas centram-se no paradigma socioconstrutivista, uma vez que ao longo das atividades as crianças assumiram um papel ativo e participativo na construção do seu próprio conhecimento, visto que as mesmas se encontram no centro de toda a prática educativa. Importa realçar também a colaboração visível entre o par pedagógico contribuiu para a partilha de saberes e consequentemente para o sucesso e melhoria das ações educativas e para o desenvolvimento profissional de ambas.

1. A REALIZAÇÃO DE UM SONHO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

O presente subcapítulo incide na descrição das ações desenvolvidas no contexto de EPE, que assentaram num processo constante de observação e reflexão, permitindo a realização de um conjunto de planificações em colaboração com o par pedagógico e com a orientadora cooperante.

Nesta linha de ideias, Hohmann e Weikart (1997) referem que quando as propostas de atividades emergem dos interesses e necessidades das crianças, as mesmas já se encontram motivadas e predispostas para as realizar. Assim, importa referir que nos momentos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, a díade teve sempre em consideração os interesses e necessidades do grupo de crianças com o intuito de tornar as aprendizagens mais significativas para o mesmo. Deste modo tornou-se evidente a articulação dos saberes teóricos com a prática ao longo de toda a PES, que possibilitaram o desenvolvimento de ações educativas mais fundamentadas e inovadoras e, que promoveram, igualmente, o desenvolvimento integral das crianças, assim como a evolução profissional do par pedagógico.

Nesta linha de ideias, torna-se notório que o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, como explanado no primeiro capítulo, evidenciou-se como uma mais-valia para a melhoria das práticas educativas, uma vez que este é considerado “como um poderoso fator de aprendizagem profissional” (Lima & Fialho, 2015, p. 27), pelo seu carácter significativo e enriquecedor. Neste sentido, com o intuito de conceder ao leitor uma perspetiva mais alargada das ações educativas desenvolvidas neste contexto educativo, a díade, em colaboração, terá organizado as atividades que cada membro irá elencar no seu relatório de estágio. Assim, no presente documento serão explanadas um conjunto de atividades integradoras do projeto desenvolvido na EPE, tendo por base a obra literária “O cuquedo” de Clara Cunha e Pedro Galindo. Por outro lado, no relatório do par pedagógico serão explanadas atividades que incidiram no conhecimento e na construção do vestuário e adereços das profissões que integram todos os elementos acrescentados ao espaço exterior, assim como um conjunto de propostas de atividades relacionadas com a obra literária “Onde moram as casas” de Carla Maia de Almeida.

Como evidente nos capítulos anteriores, a observação sistemática e participativa na rotina das crianças revela-se crucial antes do desenvolvimento de qualquer proposta de atividade, pois é no decorrer desta fase que se torna possível compreender e identificar os interesses e necessidades de cada criança, assim como do grupo de crianças. Neste sentido, no decorrer de todo o processo de observação, tornou-se evidente que o grupo detinha particular interesse pelo jogo espontâneo no espaço exterior, uma vez que devido ao momento atípico provocado pela pandemia do covid-19, muitas crianças viram o seu espaço de brincadeira ser reduzido.

Neste seguimento, importa realçar que o primeiro dia de PES do par pedagógico, correspondeu também ao primeiro dia de regresso das crianças ao JI, após um longo período de confinamento. Deste modo, posteriormente a um momento inicial de acolhimento das crianças, a

educadora cooperante terá questionado as mesmas acerca do que sentiram mais saudades durante o confinamento e, ao longo desta partilha do grupo, tornou-se rapidamente evidente que todas as crianças mencionaram que tinham saudades dos amigos e de brincar com os mesmos no espaço exterior (GC: “Tenho saudades de brincar lá fora com os outros meninos.”). Assim, ao longo das duas primeiras semanas de observação, a educadora cooperante procurou reforçar ainda mais as relações e as interações entre as crianças, que são de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, como explanado no primeiro capítulo, através do jogo espontâneo entre as mesmas, da criação de circuitos motores e de múltiplos jogos, uma vez que estas permaneceram cerca de dois meses sem qualquer tipo de contacto físico com os restantes pares.

No decorrer da segunda semana de observação, a instituição educativa recebeu a visita de um apicultor (também escritor), que viria dar a conhecer às crianças a sua profissão, a importância da preservação das abelhas e a sua nova obra literária “Cuscas no castelo de Guimarães”. Durante toda a apresentação do apicultor, tornou-se notório o interesse do grupo pelo conhecimento de uma nova profissão (que inicialmente confundiam com a profissão do agricultor), pelas abelhas e pelo vestuário e adereços da profissão, uma vez que o apicultor terá levado um fato profissional para as crianças experimentarem. Posto isto, e após a explicação da importância da preservação das abelhas, o apicultor propõe o desafio às crianças de plantarem no JI flores que ajudam a prevenir a extinção das abelhas (lavandas, margaridas e girassóis), isto porque o jardim da instituição era caracterizado como um espaço com poucas flores.

Deste modo, uma vez que as crianças devem ser escutadas “e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12), o par pedagógico procurou desde o início das ações educativas promover a participação das mesmas “nas decisões relativas ao seu processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). Assim, tendo em consideração os diálogos das crianças sobre o interesse que detinham acerca do espaço exterior e acerca da realização do desafio proposto pelo apicultor, a díade em colaboração com as mesmas e com a orientadora cooperante delineou um conjunto de propostas de atividades para a semana seguinte, que incidiram na valorização do espaço exterior e na plantação das flores mencionadas pelo apicultor.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996b), não existe prática educativa “mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança” (p. 61), assim, o par pedagógico, com o intuito de compreender qual a perceção que o grupo possuía acerca do espaço exterior, terá sido desenvolvida uma atividade que consistia na realização de uma ilustração incidente na

observação das crianças relativamente ao espaço exterior. Finalizadas as ilustrações e após a apresentação do desenho de cada criança aos restantes pares, tornou-se perceptível que a maioria das crianças apenas desenharam o escorrega, o jogo da macaca e o percurso motor construídos pelas estagiárias anteriores e, a horta e o jardim. Estava então definida a primeira fase da MTP, uma vez que durante as apresentações das ilustrações, as crianças mencionaram que gostariam de ter “mais coisas para brincar no espaço exterior do jardim-de-infância” (criança M).

Neste sentido, tendo em consideração que a MTP “contribui para que as aprendizagens tenham um significado [e], sejam portadoras de sentido” (Vasconcelos, 2011, p. 9), o projeto teve início com a realização de uma chuva de ideias (Fase 2), onde se efetua “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). Assim, as crianças, em grande grupo, mencionaram e registaram aquilo que já existia no espaço exterior da instituição e aquilo que gostariam de acrescentar. Importa referir que durante este momento de diálogo e partilha de ideias, tornou-se perceptível o interesse do grupo na realização deste projeto e todas as crianças foram escutadas relativamente aos seus interesses e vontades. Deste modo, partindo dos interesses do grupo e da necessidade de reorganizar o espaço exterior do JI, como evidente na figura 4, uma vez que este era um espaço amplo, mas com poucos recursos que promovem o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, dá-se início ao desenvolvimento de atividades (Fase 3) que integram o projeto denominado “Reorganização do espaço exterior”, com o objetivo principal de reconhecer o espaço exterior como um espaço educativo pelas suas potencialidades e pela diversificação de oportunidades educativas.



Figura 4: Espaço exterior do jardim-de-infância

De salientar que, o projeto terá sido desenvolvido ao longo de toda a PES neste contexto educativo, no entanto, terão sido desenvolvidas também atividades complementares a este projeto. Neste sentido, como referido anteriormente, com o intuito de contextualizar o leitor acerca das práticas desenvolvidas, o par pedagógico construiu uma tabela onde constam as principais ações desenvolvidas que fazem parte integrante do projeto e as complementares, que

promovem a articulação de saberes através de um fio condutor e que fomentam a “construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Considerando o referido, foram desenvolvidas um conjunto de propostas de atividades que incidiram nos interesses das crianças, nomeadamente no interesse por animais selvagens e domésticos, na escuta de obras literárias através de diferentes técnicas (por exemplo, através do *kamishibai*), na exploração e utilização de diferentes materiais para as suas produções artísticas e, na construção de uma cabana.

Assim sendo, o interesse do grupo por atividades que envolvem elementos novidade permitiu realizar o acolhimento do mesmo, no espaço exterior, com o recurso a um cenário com ambiente selvagem. Após a receção das crianças neste ambiente selvagem, as mesmas começaram desde logo ativar os seus conhecimentos prévios (criança MM: “Estamos numa selva.”) e, mediante esta afirmação, o par pedagógico orienta o grupo para a identificação de elementos selvagens presentes no cenário e de outros elementos selvagens que o mesmo conheça. Posteriormente, uma vez que, no momento de acolhimento as crianças têm a rotina de cantar a canção dos bons dias, o par pedagógico optou por manter este seguimento, isto porque de acordo com o explanado no capítulo I, a rotina diária do grupo deve ser considerada. No entanto, visto que o cenário acolhedor retrata o ambiente selvagem, as crianças foram solicitadas adaptar a canção dos bons dias ao presente tema, através de um cantar animalesco (acompanhado por gestos corporais), isto porque ao longo dos momentos de observação tornou-se perceptível o entusiasmo do grupo em modificar a canção dos bons dias.

Seguidamente, visto que algumas crianças confundiam a distinção entre animais selvagens e animais domésticos, solicitou-se uma criança com seis anos que frequentemente partilhava que via documentários sobre animais, se poderia explicar aos restantes pares a distinção entre animais selvagens e domésticos (GC: “Os animais selvagens são aqueles que vivem na selva como o leão e os animais domésticos vivem em nossa casa.”). Mediante esta explicação, tornou-se evidente que a maioria das crianças começaram a identificar com mais facilidade aqueles que são animais selvagens e os que são animais domésticos (G: “Eu em casa tenho um passarinho, por isso é um animal doméstico”).

Nesta linha de ideias, as crianças foram estimuladas para a descoberta de animais selvagens que se encontravam escondidos em diferentes espaços do contexto educativo, através da procura de pistas que orientam o trajeto do grupo e lhes dão conhecimentos acerca do animal. Para isso, as crianças foram organizadas em quatro pequenos grupos, onde

individualmente cada uma deveria colocar a mão dentro de uma caixa surpresa e retirar uma bola com cor, terminada esta estratégia de organização de grupos a criança B menciona “Nós somos do mesmo grupo porque a nossa bola é igual, é cor-de-rosa”. Após esta afirmação, todas as crianças se organizaram em grupos de acordo com a cor da sua bola, com esta estratégia tornou-se possível promover o trabalho colaborativo entre os elementos de cada grupo para o alcance de um objetivo final. No entanto, para que nenhum grupo se desorganize durante a procura das pistas, a formanda terá mencionado que na selva existem muitos animais e, por isso, todos os grupos devem procurar as pistas de mãos dadas para que nenhum elemento se perca.

Para dar início à caça aos animais selvagens, o par pedagógico realizou a leitura da primeira pista em grande grupo (Nesta selva/ Muitos animais poderás encontrar/ Segue as tuas pistas/ E já podes imaginar), com o intuito de que as crianças compreendessem que a primeira pista era comum a todos os grupos, uma vez que todos iriam encontrar um animal selvagem. De salientar que, em cada estação, cada grupo deveria exemplificar a característica do animal selvagem apresentada na pista, através da respetiva expressão corporal (a cada nova estação, as crianças acrescentavam à expressão corporal da estação anterior um novo gesto que caracteriza o animal, de modo que, no final a reunião de todas as expressões corporais permitam a identificação do animal descoberto).

Com o desenvolvimento desta atividade da descoberta das pistas, tornou-se possível articular várias áreas do saber, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, onde as crianças aprenderam a trabalhar colaborativamente e a respeitar os restantes pares, o Domínio da Educação Física e o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro através da representação da expressão corporal das características do animal presente em cada pista, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da correspondência fonema-grafema e vice-versa, da iniciação à leitura e da compreensão das funções da leitura e da escrita e, o Domínio da Matemática no que diz respeito à orientação e visualização espacial e na correspondência termo a termo, uma vez que em cada pista é identificada uma característica do animal selvagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Sendo a reflexão constante um fator imprescindível para a melhoria das práticas educativas e conseqüentemente para o sucesso educativo, como evidente no segundo capítulo, o par pedagógico, num momento de pré-ação, refletiu acerca da necessidade de desenvolver uma outra proposta de atividade para os grupos que chegassem em primeiro lugar, novamente, ao centro da selva (local do acolhimento), depois de encontraram todas as pistas referentes ao seu

animal selvagem. Neste sentido, o par pedagógico em colaboração com a orientadora cooperante delineou uma atividade em que, sempre que um grupo chegasse ao centro da selva, até que chegasse o último grupo, deveria ir acrescentando elementos selvagens ao cenário presente no local do acolhimento, mediante os referentes selvagens/naturais que evidenciaram anteriormente. Assim, posteriormente em reflexão pós-ação, tornou-se possível compreender que o desenvolvimento desta estratégia revelou ser uma mais-valia, uma vez que todos os elementos do grupo estavam envolvidos numa atividade, enquanto os restantes grupos terminavam a sua descoberta de pistas.

Finalizada a caça aos animais selvagens por todos os grupos e, uma vez que apenas cada elemento do grupo sabia que animal selvagem o seu grupo encontrara, foi proposto às crianças a realização de um jogo dramático, com o intuito de dar a conhecer aos restantes colegas todos os animais selvagens encontrados. Assim, cada grupo, pela ordem de chegada à selva, dirigia-se ao centro e, através de uma dramatização muda representava o animal pelo grupo encontrado, recorrendo ao conjunto de expressões corporais reunidas ao longo da descoberta das pistas. Por outro lado, os restantes colegas deveriam observar atentamente todos os gestos corporais e tentar identificar o animal que estaria a ser imitado (animais selvagens encontrados – hipopótamo, zebra, elefante, girafa, rinoceronte). De acordo com Lopes da Silva et al., (2016), o jogo dramático fomenta o desenvolvimento da criatividade e da aptidão para a representação, quando as crianças “recriam situações sociais [e quando], tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (p. 52). Posteriormente, quando as crianças identificam todos os animais encontrados durante a caça realizada, os mesmo são colados no cenário selvagem (cada grupo terá encontrado em cartão, o seu respetivo animal selvagem).

Neste seguimento, o par pedagógico dialoga com o grupo sobre os animais encontrados na atividade anterior, nomeadamente acerca do conhecimento do mesmo relativamente a alguma obra literária em que as personagens seja o conjunto dos animais apresentados. Durante este diálogo tornou-se perceptível que nenhuma criança conhecia uma obra literária que contivesse todos os animais e, assim, menciona-se que o conjunto de animais encontrado pelo grupo pertence a uma obra literária, que o mesmo irá conhecer no interior da sala de atividades.

No caminho para a sala de atividades, as crianças demonstraram bastante interesse em conhecer uma nova história, isto porque uma criança aos saltos e a rir afirma “Vamos ouvir uma história nova!” (RR). Na chegada ao local suprarreferido, as crianças encontram um novo elemento

surpresa, um cenário teatral de sombra chinesa e, logo a criança (GM) menciona “Vamos ver a história num teatro de sombras”. Mediante esta afirmação, refere-se que é realmente através de um teatro de sombras coloridas que o grupo irá conhecer uma nova história.

De seguida, procede-se então à apresentação da obra literária “O cuquedo” de Clara Cunha e Paulo Galindo através de um teatro de sombras chinesas coloridas, uma vez que de acordo com as OCEPE a observação destas demonstrações teatrais promove nas crianças “a apreciação da arte dramática ou teatro” e contribui igualmente para “o desenvolvimento da sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53). Importa referir que a escolha da presente obra literária para o desenvolvimento de uma semana de atividades, recaiu sobre o facto de ao longo das semanas anteriores de participação na rotina diária do grupo, tornar-se evidente que algumas crianças revelavam alguns medos relativamente a situações do seu quotidiano, como por exemplo medo do escuro, medo de palhaços, medo de não conseguir realizar atividades motoras e medo de alguns animais (especialmente de cobras).

Deste modo, em conjunto com a orientadora cooperante, o par pedagógico optou por recorrer a esta obra literária para desmistificar alguns dos medos que as crianças sentiam e para fomentar a sua superação. Neste sentido, foi realizada uma comparação destes medos do grupo com esta obra literária, pois o cuquedo que é um animal pequeno e frágil consegue assustar outros animais mais fortes do que ele. No entanto, os outros animais não deixam de realizar as atividades do seu quotidiano por causa do medo, o mesmo deverá acontecer com as crianças, que por exemplo não devem deixar de tentar realizar atividades motoras por terem medo ou de falhar ou cair, uma vez que podem contar sempre com o apoio e auxílio do adulto, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças.

Posteriormente a este momento de diálogo, dada a importância da exploração dos materiais como aclarado no primeiro e segundo capítulo, as crianças procederam à visualização e exploração livre dos adereços utilizados no teatro de sombras chinesas. De modo que num momento seguinte as crianças pudessem explorar a técnica de contagem de histórias através de sombras, onde à vez, um grupo de crianças manipulava as personagens e o restante grupo dava-lhes voz a partir da parte exterior do cenário. Este momento promoveu o desenvolvimento, de entre outros saberes, o da comunicação oral, onde as crianças exploraram as especificidades das técnicas e das linguagens teatrais, que permitiu também o confronto com “diferentes interpretações e apreciações” que fomentam o desenvolvimento “de uma opinião crítica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53).

Durante a hora de almoço do par pedagógico, tornou-se notório o interesse das crianças em explorarem as sombras humanas corporalmente (na passagem pela sala de atividade em direção ao espaço exterior, três crianças exploraram livremente, no cenário, as suas sombras humanas). Assim, uma vez que a planificação deve ser flexível e ajustada aos interesses do grupo, como aclaro no capítulo I, o par pedagógico em reflexão-ação desenvolveu uma atividade que permitiu essa mesma exploração. No período da tarde foi então desenvolvida uma atividade, que anteriormente não estava planificada, onde cada criança na parte de trás de cenário já construído, imitava corporalmente ou um animal, ou uma profissão (o que cada criança preferisse) e, os restantes pares deveriam tentar adivinhar o que estaria a ser representado. Posteriormente foram acrescentadas variantes a esta exploração livre, as crianças para além de exploraram corporalmente também começaram a explorar os sons, relacionadas com o que estariam a imitar, através de um ritmo mais lento, depois moderado e no fim já era com um ritmo acelerado. Através da reflexão-ação e deste momento de exploração das sombras humanas, tornou-se perceptível que a observação tem e deve ser sempre sistemática e participativa, uma vez que em virtude da observação dos interesses de duas crianças, tornou-se possível desenvolver uma atividade que fora integrada na planificação, enriquecendo-a e tornando-a mais significativa.

De acordo com o discurso de algumas crianças acerca dos elementos que gostariam de acrescentar ao espaço exterior durante a elaboração da chuva de ideias supramencionada e tendo em consideração a partilha da criança (ML) na semana anterior “Eu, no fim-de-semana, construí uma cabana com cobertores e almofadas para me esconder e brincar”, o par pedagógico organiza as ideias das crianças através de uma votação, relativamente ao seu interesse em construir uma cabana para o refúgio dos animais da selva que têm medo do cuquedo. Todas as crianças demonstraram interesse em construir a cabana, como evidente no discurso da criança (LS) “Que fixe, todas as crianças levantaram o braço por isso todas querem construir a cabana”.

Neste sentido, dá-se então início à construção de uma cabana selvagem a partir de um guarda-sol e de trapilho. Como evidente na figura 5 a mesma foi decorada com elementos selvagens construídos pelas crianças (criança M: “Eu quero desenhar os animais da história do cuquedo e as árvores e o macaco como estavam lá fora na selva”), através do desenho e recorte (dificuldade notória no grupo) em papel autocolante colorido para posteriormente ser colocado na superfície do guarda-sol.



Figura 5: Cabana decorada com elementos selvagens

Com esta atividade, o par pedagógico procurou potenciar as capacidades expressivas e criativas das crianças, nas suas experimentações e produções artísticas, uma vez que através destas explorações as crianças dão asas à sua imaginação, constroem “novos saberes, integramos no que já sabe, e experimenta[m] criar novas imagens”, que fomenta o desenvolvimento da sua sensibilidade estética e expressiva (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Ainda sobre esta atividade, importa reforçar a valorização do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do contexto educativo, uma vez que durante o momento de costura do trapilho ao guarda-sol, uma assistente operacional com vários saberes ao nível da costura prontamente se disponibilizou para exemplificar à díade os processos necessários para a costura segura do trapilho. Assim, ressalta-se a importância da existência “de equipas colaborativas que partilham um propósito comum e cujos membros aprendem uns com os outros” (Lima & Fialho, 2015, p. 31) para a melhoria das práticas educativas, isto é, para o crescimento a nível pessoal e profissional de todos os membros.

A atividade seguinte teve como ponto de partida a importância do acesso das crianças a uma variedade e multiplicidade de materiais, como refletido no capítulo I e II, que lhes permitam alargar a sua imaginação e as suas possibilidades de criação, amplificando assim, as suas experiências (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, uma vez que as crianças “têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49), o par pedagógico apresentou um conjunto de materiais ao grupo (pneus, tubos, tecidos, tintas, pincéis, tampas de baldes, cápsulas de café, papel autocolante colorido, eva, entre outros..).

Mediante a observação e exploração dos materiais por parte das crianças, questiona-se as mesmas sobre se será possível construir algo artístico com todos aqueles materiais, ao qual rapidamente a criança (LS) afirma “Podemos pintar os pneus com estas tintas e depois fazer desenhos com

este papel e colar no pneu". Após esta afirmação questiona-se "E os restantes materiais não vamos utilizar?", e uma vez mais a criança (LS) responde "Podemos também pintar os tubos e decorar com os tecidos" e, terminada esta partilha, a criança (GC) agarra num tubo e menciona "Este tubo parece o pescoço da girafa, se pintarmos de amarelo fica igual", então o grupo é novamente interrogado "A GC teve uma ótima ideia, será que conseguimos contruir uma girafa com estes materiais?", criança (R): "Sim, pintamos o tubo e o pneu de amarelo e vai parecer uma girafa", formanda: "A girafa é um dos animais presentes na história do cuquedo, não é?", criança: (GC) "Sim, podemos também construir os outros animais".

Terminada esta partilha de ideias e sugestões, dá-se então início à construção dos animais da obra literária explorada anteriormente "O cuquedo". No entanto, importa referir que num primeiro momento, os materiais foram organizados e distribuídos de acordo com as características de cada animal da história apresentadas nas pistas da caça aos animais selvagens, da atividade anterior, como perceptível no discurso de algumas crianças "A girafa tem que ser amarela e castanha, porque a pista do nosso grupo estava escondida num sitio com essas cores" (ML), "Na pista do meu grupo dizia que o elefante era um animal de grande porte, assim colocamos dois pneus e ele já fica maior" (GM), e "O hipopótamo pintamos de cinzento e tem que ter uma boca grande" (MM). Partindo destes diálogos das crianças, o par pedagógico compreendeu que a atividade da caça aos animais fora significativa para o grupo, uma vez que as mesmas relacionaram os conhecimentos prévios que possuíam acerca dos animais com os novos conhecimentos aclarados nas pistas, para a presente construção dos animais em três dimensões.

Finalizada a construção de todos os animais presentes na obra literária, as crianças escolhem o local do espaço exterior do JI onde os animais ficarão expostos, tendo em consideração que o mesmo deve permitir um fácil acesso para uma exploração livre. Após o local estar eleito, o grupo terá mencionado qual a ordem pela qual queriam colocar os animais, uma vez que queriam que os mesmo estivessem ordenados de acordo com aparecimento na história, como perceptível na figura 6. Deste modo, torna-se evidente que é através de atividades diversificadas e significativas "que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números" que posteriormente permite a ordenação de elementos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 76).



Figura 6: Animais construídos em três dimensões

Tendo por base a metodologia de Montessori, e ainda no seguimento desta atividade, importa referir que foram construídos pelas crianças tapetes sensoriais para colocar no dorso de cada animal. Para Maria Montessori o conhecimento “baseia-se nas percepções que as crianças têm do mundo” e, por isso, “defendia que os sentidos das crianças deviam ser treinados” (Spodek & Clark-Brown, 1996, p. 19).

Na impossibilidade de realizar um percurso sensório-motor pelos respetivos animais, uma vez que as condições meteorológicas não o permitiram, em reflexão-ação o par pedagógico terá reunido os tapetes sensoriais no interior da sala de atividades, dada a sua dupla funcionalidade. Assim, com os olhos vendados as crianças exploraram individualmente a textura dos materiais presentes em cada tapete sensorial, o que permitiu que as mesmas ampliassem as suas experiências sensoriais e que compreendessem conceitos relacionados com a textura dos mesmos (macio, liso, áspero, rugoso). Posteriormente as crianças partilharam com os restantes pares as emoções/sensações alcançadas por cada uma, na realização da atividade sensorial, e aquando desta partilha, o par pedagógico compreendeu que a utilização de materiais do quotidiano das crianças possibilitou que as mesmas comesçassem a realizar associações entre os mesmos, tornando a aprendizagem mais enriquecedora e significativa, “Esta esponja é parecida com a que a minha mãe tem em casa” (criança P) e “A minha mãe também tem isto na cozinha” (criança LP). Terminada a atividade, as crianças quiseram realizar um registo acerca da mesma, e a díade, respeitando uma vez mais a rotina diária do grupo, preparou um conjunto de materiais para que as crianças pudessem, então, realizar esse mesmo registo.

Estando o grupo integrado no projeto PIPL – Programa Integrado de Promoção de Literacia, que visa a iniciação à leitura e à escrita, o par pedagógico orientou as crianças mais velhas na escrita das palavras correspondentes a cada textura dos materiais e o nome dos respetivos materiais, através da correspondência fonema-grafema, uma vez que as tentativas de escrita devem ser incentivadas e valorizadas no desenvolvimento das atividades (Lopes da Silva et al., 2016). Durante a escrita das palavras, tornou-se notório que as crianças mais pequenas

facilmente identificavam as letras como sendo as letras do seu nome, como por exemplo, aquando da escrita da macio a criança (M) menciona “Essa é a letra do meu nome”. Assim, com este registo da atividade, as crianças tomaram consciência dos “diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 65) e compreenderam também a importância da organização das informações através do preenchimento de uma tabela de dupla entrada.

Concluída esta semana de atividades, tornou-se notório que as mesmas foram significativas para as crianças, uma vez que perante a observação do espaço exterior a criança (MM) menciona “Agora com os animais e com os jogos tradicionais, o nosso espaço está a ficar ainda mais bonito”. Neste sentido, importa referir que ao longo do desenvolvimento do projeto, em cada semana, terá sido acrescentado um novo elemento promotor de aprendizagens ao espaço exterior, como visível na figura 7. De salientar que todos os elementos acrescentados tiveram por base os interesses das crianças e todos eles encontram-se contextualizados com as propostas de atividades desenvolvidas que permitem a articulação das várias áreas do saber.



Figura 7: Espaço exterior do jardim-de-infância após o desenvolvimento do projeto

Algumas das atividades foram também desenvolvidas com as crianças do grupo 1, uma vez que em vários momentos tornou-se visível o interesse do grupo em participar nas atividades que estavam a ser realizadas pelo grupo da sala 2 (discurso da criança MI da sala 1 – “As crianças do grupo 1 também podem jogar?”), o que permitiu que fosse desenvolvido um trabalho com toda a instituição educativa.

Assim, relativamente à última fase (4) da MTP, correspondente à avaliação e divulgação do projeto, o par pedagógico recolheu um conjunto de opiniões relativamente ao desenvolvimento do mesmo, através das ilustrações do grupo representativas do espaço exterior relativamente à sua nova reorganização que permite a comparação das novas ilustrações com as realizadas na

primeira semana acerca do mesmo espaço (“Agora já não tenho mais espaço para desenhar, a escola já tem tanta coisa que já nem cabe tudo na folha” – MN). De acordo com Vasconcelos et al. (2012), as ilustrações permitem às crianças tomarem “consciência da sua acção, recordando o que desencadeou o projecto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse” (p. 42). Também nesta última fase do projeto, tornou-se preocupação do par pedagógico privilegiar o “o envolvimento, a implicação e a participação ativa das crianças onde a sua voz se escudou” (Marta, 2017, p. 44).

Assim, uma vez que o grupo já tinha demonstrado interesse em construir uma maquete com todos os elementos acrescentados ao espaço exterior, para colocar na sala de atividades (“Podíamos construir em miniatura aquilo que temos acrescentado ao espaço exterior” – L), o par pedagógico na última semana disponibilizou um conjunto de materiais para a construção da respetiva maquete, com o intuito de compreender as competências observadas nas crianças na avaliação do projeto. De salientar que, ao longo desta fase as crianças aprimoram as suas competências comunicativas, uma vez que centram a sua atenção nos elementos, experiências e aprendizagens que tiveram especial importância para si (tendo capacidade para as recordar, enumerar e resumir), no decorrer do projeto (Vasconcelos, 2011). Assim, no decorrer desta fase é realizado “um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido” pelas crianças ao longo da participação no projeto (Vasconcelos et al., 2012, p. 42).

Neste sentido, durante a elaboração da maquete, tornou-se perceptível que as crianças quiseram representar todos os elementos acrescentados ao espaço exterior (“Gostamos de tudo por isso queremos construir todos os espaços” – (B)), tendo em consideração as características dos mesmos, a forma e, a cor, como evidente em algumas das ideias apresentadas ao longo da respetiva construção (“Com estes paus podemos construir a casinha em miniatura porque a que construímos lá fora também é feita de madeira” – (RR); “Para a caixa de areia podemos fazer um quadrado com isto e depois vamos buscar ao espaço exterior areia verdadeira e colamos aqui” – (G); “Podemos usar o resto do trapilho que não usamos para construir a cabana e assim fica igual à outra” – (M); “Os pneus dos jogos tradicionais podemos fazer com estas tampas de iogurte, procuramos as que tenham as cores iguais” – (S)).

Deste modo, tendo em consideração as partilhas das crianças, o par pedagógico considera que ao longo do desenvolvimento do projeto o grupo adquiriu novas competências e novos saberes e que este teve um impacto positivo na sua aprendizagem, tornando-a mais significativa e enriquecedora. No final da construção da maquete, o discurso da criança (GC) revela a importância que o desenvolver do projeto possuiu para a mesma “Estou triste, porque já falta pouco para mudar de escola e lá não vou poder brincar com estes espaços que construímos”.

Com o objetivo de compreendermos qual a perspectiva da comunidade educativa em relação à nova reorganização do espaço exterior e qual a importância que esta possui no desenvolvimento holístico das crianças, terá sido realizada uma entrevista informal a todos os membros da comunidade educativa. Assim, através desta entrevista informal foi possível compreender que todos os intervenientes educativos consideram que o espaço exterior deve ser valorizado como um espaço de aprendizagem, como evidente nas seguintes respostas: “foi muito importante esta valorização, porque permite às crianças uma maior diversidade de brincadeiras e de faz de conta” (A) e “tal como a sala de atividades, também ele é um espaço educativo de excelência” (P).

Por conseguinte, sendo este um espaço que permite o desenvolvimento holístico das crianças, através da entrevista tornou-se notório que a participação das crianças neste projeto favoreceu e promoveu este mesmo desenvolvimento, onde “As crianças aprenderam a interagir mais umas com as outras nos diferentes espaços” (C), uma vez que o projeto contribuiu para “o desenvolvimento global das crianças, assim como para a realização de experiências em vários domínios de aprendizagem” (P).

Após a participação das crianças neste projeto, de acordo com o discurso da orientadora cooperante, “As crianças construíram outros saberes, conhecendo algumas profissões e todo o projeto que não esquecendo as áreas de conteúdo e de uma forma transversal se foram entrecruzando” (A), tornado as aprendizagens significativas e contextualizadas para o grupo.

Relativamente à prática educativa desenvolvida pelo par pedagógico, mediante o discurso da comunidade é educativa, tornou-se possível compreender que “Demonstraram uma grande capacidade de trabalho, organização e gestão quer do tempo quer dos recursos que puseram ao seu dispor. Tiveram uma relação afetiva muito positiva quer com as crianças, quer com a equipa de trabalho” (A); “Integraram-se bem no JI, criaram uma ótima relação com crianças e adultos, conseguiram envolver não só o seu grupo de trabalho, mas todas as crianças/adultos no projeto que desenvolviam, mostrando uma perspectiva integradora” (P).

Na impossibilidade de convidar os familiares a visitarem o JI, para lhes ser apresentada a nova reorganização do espaço exterior, dado o momento que atualmente atravessamos, a díade optou por partilhar com os familiares as imagens representativas do antes e do depois do desenvolvimento do projeto, ao mesmo tempo que foi proposta a realização de um inquérito *online*, de modo a obter resultados mais fidedignos e concretos sobre a participação das crianças no projeto.

Aquando da questão acerca dos impactos negativos no desenvolvimento das crianças, provocados pela pandemia, é possível compreender que a maioria dos familiares (57,1%) considera que provavelmente o covid-19 afetou o desenvolvimento integral das crianças, e 42,9% dos familiares consideram que efetivamente influenciou este mesmo desenvolvimento. Neste

sentido, a díade, com o intuito de compreender se a participação das crianças neste projeto promoveu o seu desenvolvimento, terá questionado os familiares se observaram alguma mudança ao nível do desenvolvimento/aprendizagem das mesmas, ao qual 57,1% dos familiares mencionaram que sim. Estes familiares referem que a criança ficou “Mais extrovertida e adora brincar com os amigos”, que despertou o “Interesse pelo espaço exterior, meio ambiente” que ficou a gostar “mais da escola e fala das estagiárias com carinho”.

Dada a importância da partilha das atividades que as crianças desenvolvem no JI, com os familiares, como evidente no capítulo I, o par pedagógico procurou compreender de que modo esta partilha tinha sido realizada. Deste modo, tornou-se compreensível que a maioria das crianças ia “relatando diariamente as mudanças que estavam a ocorrer”. Posto isto, compreende-se que o desenvolvimento do projeto fora significativo para as crianças, quando um familiar menciona que “Sabemos que os nossos filhos são felizes quando querem ir para a escola, quando falam de todos com carinho como família.” e quando “Noto a minha filha feliz na escolinha.”.

Terminada a apresentação e a respetiva reflexão acerca das ações educativas desenvolvidas neste nível educativo, torna-se possível afirmar que todas as experiências vivenciadas ao longo da PES contribuíram para o desenvolvimento da construção da identidade profissional docente. Esta construção tornou-se possível através da colaboração entre todos os intervenientes educativos, par pedagógico, orientadora cooperante, assistente operacional e a supervisora institucional, uma vez que a mestranda adotou sempre uma atitude reflexiva e indagadora acerca das práticas educativas desenvolvidas.

Através das observações, das ações educativas desenvolvidas e das consequentes reflexões com todos estes intervenientes educativos, foi possível adquirir novos conhecimentos que permitiram melhorar as práticas seguintes, contribuindo para o crescimento e edificação da identidade profissional. No entanto, importa salientar que a formação deve ser constante ao longo de toda a vida, de modo a adquirir novos saberes e novas experiências, que permitem complementar as aprendizagens desenvolvidas durante este período de formação.

2. A REALIZAÇÃO DE UM SONHO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como referido anteriormente, este subcapítulo centra-se na descrição e reflexão das ações educativas desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB. Assim, importa referir que ao longo da PES, a prática pedagógica desenvolvida neste nível educativo baseou-se numa atitude reflexiva e crítica por parte da díade acerca das suas ações, de modo a que fossem estabelecidas oportunidades constantes de aprendizagem e de construção de conhecimentos, com o intuito de melhorar a prática educativa.

Desta forma, as propostas de atividades planificadas assentaram em torno do processo de observação sistemática e das reflexões consequentes desta observação, com o propósito de promover práticas mais significativas para as crianças. Assim, tendo por base uma fase inicial de observação participante e colaborativa, foi possível tomar consciência das dificuldades, necessidades, e interesses do grupo, o que se revelou crucial, visto que após os momentos iniciais de observação tornou-se possível enveredar por planificações de atividades que vão ao encontro dos interesses do grupo.

Neste sentido, tal como é evidente no capítulo II, a sala de aula deste contexto constituía-se como um espaço organizado, o grupo sempre que chegava à sala, possuía o cuidado de retirar os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades e de guardar os restantes dentro da mochila. No entanto, era perceptível pelo discurso frequente das crianças, “A minha mãe hoje esqueceu-se de colocar na mochila o livro TOP casa” (C), que muitas não eram as responsáveis pela organização e preparação da mochila. Tornou-se também evidente que uma parte significativa do grupo sentia dificuldades em colocar e transportar corretamente a mochila, o que deveria ser rapidamente corrigido uma vez que no futuro poderia provocar problemas na coluna vertebral.

Neste sentido, aproximando as aprendizagens com a rotina diária das crianças, foi planificado um conjunto de atividades em torno da temática geral “A mochila sonhadora”. Assim, com o intuito de tornar as aprendizagens mais dinâmicas, foi criada por uma personagem mistério (a mochila) que apresentava e lançava desafios aos alunos, à medida que ia dando e colocando pistas na sala de aula, ao longo de todo o dia, de modo que as crianças a conseguissem identificar. As atividades iniciaram com a apresentação de uma pista da personagem mistério, através de um áudio, as crianças ficaram bastante entusiasmadas com esta primeira intervenção da personagem mistério e, logo de seguida foi proposto um desafio. A personagem incentiva duas

crianças a contarem o número existente de livros em duas mochilas, e estas deviam de os somar e para dar a resposta à personagem.

Nesta sequência de atividades, a personagem convida as crianças a entrarem dentro de um autocarro para irem conhecer três locais onde estariam três personagens do manual escolar TOP, que lhes explicariam as estratégias de cálculo mental da adição, através de um *PowerPoint* interativo. Quando o grupo visualiza as personagens que lhes iam apresentar as estratégias de cálculo eram já conhecidas deles, motivou-os para a aprendizagem de novos conteúdos, aluno A “Ah, esse é o Xavier do livro de matemática”. Neste sentido, importa referir que a personagem Xavier apresentou a estratégia “Amigos do 10”, a personagem Ágata abordou a estratégia da adição, em primeiro lugar, de parcelas com numerais iguais e por fim o Oli explana a estratégia de contar de 10 em 10.

Deste modo, sempre que era explicada uma estratégia de cálculo mental, as crianças eram desafiadas a aplicar a respetiva estratégia para dar resultado a variadas operações. No entanto, quando o aluno N se dirige ao quadro para solucionar uma das operações utilizando a estratégia de cálculo da adição, em primeiro lugar, das parcelas com numerais iguais, este não estava a conseguir realizar o cálculo mentalmente. Neste sentido, uma vez que uma das estratégias que o professor deve utilizar para trabalhar conteúdos matemáticos é a de recorrer à utilização de materiais estruturados e não-estruturados, com o intuito de que as crianças consigam concretizar a visualização do teórico na prática (Botas & Moreira, 2013). Assim, para auxiliar a criança na resolução da operação mencionada, recorreu-se à utilização do ábaco para a explicação, uma vez que a utilização deste material permite à criança “experimentar, manipular e desenvolver a observação” (Botas & Moreira, 2013, p. 254). Após a manipulação deste material manipulável, por parte do aluno, foi possível verificar que este o auxiliou na aprendizagem e na construção do seu conhecimento, isto porque quando o aluno consegue dar resposta à operação, menciona “Com o ábaco eu consigo, assim é mais fácil” (aluno N). Todavia, importa referir que a utilização deste material por si só, não determina as aprendizagens das crianças, no entanto, este fomenta o interesse do aluno (Botas & Moreira, 2013), ao mesmo passo que o professor recorre a diversas estratégias para incentivar a predisposição do aluno para o desenvolvimento de uma nova aprendizagem.

Como evidente no capítulo I, a utilização do manual escolar aliada ao uso das TIC, permite incentivar e motivar os alunos “articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão” (Santo, 2006, p. 107). Neste sentido, a atividade seguinte partiu do poema “A mochila” de José Jorge Letria, acessível no manual escolar de português. Deste modo, quando as crianças

regressam do intervalo, a personagem mistério lança o desafio às mesmas para abrirem o manual escolar de português na página 14 e escutarem com a atenção a leitura que seria efetuada pela mesma. Após a finalização do áudio, o grupo facilmente identificou que a leitura que a personagem mistério fizera, retratava o poema do manual, “O que a personagem mistério acabou de ler é o poema que está na página do manual que nos pediu para abrir” (O). Mediante esta afirmação, apresentou-se um vídeo previamente construído, com as respetivas animações do poema suprarreferido, para que a sua exploração oral num momento seguinte fosse mais significativa e interativa.

Com o intuito de não modificar a rotina diária das crianças, dada a sua importância como evidente no primeiro capítulo, seguiu-se a rotina estabelecida pela professora cooperante que, após a leitura de um poema ou de uma história, num momento seguinte procede-se à interpretação e compreensão oral do mesmo. Neste sentido, foi então explorado oralmente o poema supramencionado, através de algumas questões orientadoras: “O que é que conseguiram compreender do poema com as leituras realizadas?”; “A vossa mochila costuma estar muito pesada?”; “No poema é referido um aspeto muito importante e preocupante, sabem-me dizer qual é o problema que a mochila coloca?”. Com esta última questão, tornou-se perceptível que a maioria das crianças compreenderam o problema explanado no poema, isto porque foram vários os alunos que de imediato colocaram o braço no ar para responder. Assim, uma vez que algumas das crianças com mais dificuldades queriam responder, foi-lhes concebida essa oportunidade, sendo que o aluno S refere “O problema que a mochila refere no poema é sobre a coluna das pessoas”, após esta afirmação questionou-se “Então e porque é que tu achas que isso é um problema?”, ao qual o aluno S menciona “Porque se a mochila andar muito pesada não é bom para a nossa coluna”. Com esta exploração oral do poema, foi possível verificar que quando as crianças sabem o que vai acontecer a seguir, sentem-se mais seguras e confiantes nas suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016), motivo pelo qual a formanda não alterou a rotina diária.

Neste seguimento, após as afirmações suprarreferidas pelo aluno S, foi abordada a temática da alimentação saudável aliada à prática do exercício físico. Deste modo, visto que o poema abordava o problema relacionado com o peso das mochilas para a coluna, foram desenvolvidas atividades práticas, que visavam a compreensão de que as crianças estão em fase de crescimento e, por isso, torna-se necessário prestar cuidado com o peso das suas mochilas, uma vez que este pode prejudicar o seu crescimento. Assim, a personagem mistério lançou um desafio às crianças de exemplificarem como deveriam ser as posturas corretas da colocação da mochila nas costas, onde uma das crianças deveria exemplificar corretamente a posição

adequada e outra deveria exemplificar incorretamente para que os colegas conseguissem identificar qual a posição exemplar.

Deste modo, visto que “as atividades práticas objetivavam a demonstração de conteúdos teóricos e comprovação de teorias” (Bassoli, 2014, p. 580), a primeira exemplificação solicitada incidiu na colocação correta das alças da mochila. Neste sentido, duas crianças voluntariaram-se para exemplificar e facilmente chegaram à conclusão de que uma deveria colocar a mochila com as duas alças nas costas e a outra apenas deveria colocar uma das alças. Com esta demonstração, os restantes elementos do grupo compreenderam qual das crianças ilustrava a postura correta, “Quem colocou corretamente as alças da mochila foi o G porque tem as duas alças, o B não colocou corretamente porque só tem uma alça e isso faz muito mal à nossa coluna” (Aluno A), tendo o aluno sido questionado “E porque é que tu achas que não se deve colocar apenas uma alça da mochila?”, aluno A: “Porque assim o peso da mochila vai prejudicar a nossa coluna porque vai todo para o lado que está a alça”.

Visto que as crianças conseguiram compreender com facilidade, num momento de reflexão na ação, lançou-se um novo desafio à turma, visto que esta demonstrou interesse na presente atividade. Neste sentido, o desafio centrou-se em qual seria a postura correta da mochila com as duas alças colocadas e, após algumas orientações, as crianças conseguiram ilustrar corretamente as duas situações pretendidas, “O S que tem as alças da mochila mais para baixo e por isso não tem a mochila tão encostada às costas como tem o M” (H). Partindo desta afirmação, esclarecesse-se às crianças, a mochila deverá estar colocada com as duas alças nos ombros e encostada às costas para que a coluna não seja sobrecarregada com todo o peso, contudo, é igualmente importante ter hábitos de uma alimentação saudável e a prática de exercício físico.

Aliado a esta referência da alimentação saudável, foi afixado no quadro um cartaz da roda dos alimentos e, através da visualização do mesmo, a atividade foi encaminhada pelas crianças, uma vez que estas já possuíam um conhecimento acerca da alimentação. Assim, de acordo com o segundo capítulo, visto que o conhecimento da turma é fulcral antes de iniciar o desenvolvimento de propostas de atividades, considera-se que poderia ter sido promovida uma atividade relacionada com as TIC, através por exemplo, da aplicação *Plickers*, no âmbito da temática da alimentação saudável, visto ser do interesse do grupo atividades mais lúdicas.

Posteriormente, foi abordada a importância da prática de exercício físico para a saúde, com especial enfoque nos benefícios que esta prática acarreta. Após a partilha de ideias, surge novamente a personagem mistério com uma nova pista acerca do seu nome e com uma proposta de atividade sobre a alimentação saudável e o exercício físico. A atividade iniciou-se com a

distribuição de uma folha branca por cada criança e, posteriormente, realizaram-se algumas questões sobre os maus hábitos alimentares e a (não) prática de exercício físico: “Evitas comer a sopa às refeições?”; “Evitas comer saladas e legumes?”; “Vês televisão ou jogas computador muito tempo durante o dia?”; “Utilizas o elevador ou as escadas rolantes em vez de subires as escadas a pé?”. De salientar que, sempre que uma criança desse uma resposta positiva à pergunta, teria que rasgar um pedaço da folha (devendo guardar todos os pedaços de folha rasgada).

Seguidamente, foi promovido um diálogo com as crianças, com o intuito que estas compreendessem que as questões realizadas estavam relacionadas com os maus hábitos alimentares e com escassez da atividade física, sendo que cada pedaço de folha representaria um possível problema de saúde. Posteriormente, questionou-se a turma através das seguintes questões orientadoras: “Como está a tua folha de papel?”; “Está muito rasgada?”; “Pouco rasgada?”; “Achas que tens hábitos de alimentação saudável?”; “Praticas diariamente exercício físico?”. Finalizado este momento, as crianças refletiram acerca do estado em que a sua folha ficou e sobre os erros alimentares que podem estar a cometer, aquando do aluno L refere “Eu como comida saudável, mas às vezes também como algumas guloseimas por isso acho que sou uma pessoa mais ou menos saudável”. Tendo em consideração a partilha deste aluno, procedeu-se à explicação que existem problemas de saúde que só se revelam a longo prazo e, por isso, nesta idade as crianças podem não ter problemas de saúde, mas com o passar dos anos podem começar a surgir.

Mediante este momento de reflexão, as crianças começam a compreender que é possível melhorar os hábitos alimentares e a prática de exercício físico e iniciou-se novamente a atividade, centrando-se agora na valorização de hábitos alimentares saudáveis e da prática regular de atividade física. Deste modo, através de novas questões, os alunos por cada resposta positiva deveriam ir construindo a folha com os pedaços de papel rasgado: “Comes legumes em todas as refeições?”; “Bebes muita água?”; “Gostas de brincar ao ar livre com os teus colegas e/ou familiares?”; “Costumas passear a pé?”, entre outras. Terminadas as questões, o aluno G refere “Eu ainda tenho quatro pedaços de folha, não vou conseguir melhorar”, uma vez que este é um aluno com baixa autoestima e autoconfiança, incentivou-se a criança a modificar a sua maneira de pensar, alterando o discurso para o “eu consigo melhorar”, pois para este aluno “o elogio é a forma ótima de desenvolver a autoestima” (Alcântara, 2000, p. 64). Com a realização desta atividade simbólica, os alunos compreenderam a importância da alimentação saudável e equilibrada e a prática de exercício físico para a saúde, bem-estar físico e psicológico.

No dia seguinte, a primeira proposta de atividade teve início no exterior da escola, uma vez que através da colaboração com o outro membro da díade e com a professora cooperante, enquanto a atividade ia sendo realizada com o grupo, no interior da sala, dentro da mochila de cada criança foi colocada uma bolsa com dinheiro manipulável.

Quando foi mencionado que iríamos realizar uma atividade motora no espaço exterior, tornou-se perceptível a alegria das crianças, visto que o aluno O menciona “Que fixe, nunca viemos cá para fora fazer atividades”. Este comentário reflete o que é explanado por Neto (2004), onde afirma que “assistimos a uma progressiva restrição de experiências lúdicas e motoras” (p. 307) que tão cruciais são para o desenvolvimento humano. Neste sentido, uma vez que a implementação de atividades motoras “reveste-se de uma enorme importância para a formação das crianças” (Neto, 2004, p. 307), a atividade inicia com a distribuição de uma folha a todos os alunos, cada folha contém uma letra com uma determinada cor. No entanto, tal como explanado no capítulo I, a diferenciação pedagógica deve fazer parte integrante do contexto educativo, de modo a auxiliar e desafiar todos os alunos. Deste modo, com o intuito de auxiliar as crianças com mais dificuldades, recorreu-se a um apoio invisível, distribuindo às mesmas uma letra com a cor igual às das crianças com mais facilidade na aprendizagem, de modo a promover um clima de interajuda e colaboração entre estas.

Posto isto, inicia-se a explicação da atividade, referindo que as crianças se devem espalhar pelo campo, seguindo as respetivas orientações até encontrarem todos os colegas que têm uma letra da mesma cor da sua, de modo a que no final consigam descodificar a palavra formada. Cada cor corresponde uma palavra diferente (Afia, Lápis, Régua, Folha, Livro) esta atividade articula-se com a temática abordada no dia anterior, isto é, a importância do exercício físico e os materiais escolares. As crianças deslocavam-se no solo de acordo com as indicações (equilibrar-se num só pé, saltar com os pés juntos, andar de bicos de pés, entre outros...) e sempre que ouvissem uma palma paravam em estátua, até escutar a próxima indicação e encontrarem os colegas. Importa referir que foi tido em consideração a necessidade de “criar as condições de estimulação formal e informal de actividades lúdicas, motoras e recreativas apropriadas a todas as crianças” (Neto, 2004, p. 315).

No final de estarem os grupos construídos, as crianças deveriam tentar descodificar a palavra que o seu grupo representa. Finalizada esta primeira parte da atividade, as crianças foram desafiadas a colocarem as palavras descobertas por ordem alfabética e, posteriormente, a colocarem a respetiva letra de cada criança também por ordem alfabética. Esta atividade permitiu

intensificar a motivação para as atividades que foram realizadas ao longo do dia, relacionadas com a consolidação da colocação de palavras por ordem alfabética.

Importa referir que no decorrer da presente atividade, a gestão do comportamento da turma tornou-se difícil, uma vez que as crianças estavam entusiasmadas com o facto da atividade ser realizada fora da sala de aula. No entanto, foi mencionado que era necessário falar num tom mais baixo, porque nas restantes salas estavam a ser desenvolvidas outras atividades que requeriam silêncio. Tal como mencionado num dos subcapítulos do capítulo I, a reflexão sobre a ação torna-se numa mais-valia para o processo de melhoramento do desempenho profissional, assim, a formanda considera que esta atividade seria mais enriquecedora se pudesse ter sido realizada com o auxílio de diferentes materiais manipulativos (cones, arcos, bolas, etc), que possibilitariam a criação de circuitos motores. No entanto, devido ao momento atípico que a atualidade atravessa, provocado pela pandemia do Covid-19, a utilização destes materiais está impossibilitada, motivo pelo qual a atividade foi desenvolvida sem o recurso a estes materiais.

Nesta sequência de atividades, de regresso à sala, a personagem mistério questiona as crianças se terão todos os materiais escolares necessários para realizar as atividades, orientando-as para que verificassem dentro das suas mochilas. Assim, quando as mesmas observam os materiais dentro da mochila, encontraram uma bolsa com dinheiro manipulável. O grupo evidenciou, desde logo, bastante interesse pela exploração e manuseamento do dinheiro e, após este primeiro momento de exploração individual, foi realizada uma abordagem ao valor monetário. Depois de se tornar evidente que o grupo já identificava autonomamente a quantia do valor monetário das moedas e das notas presentes na bolsa, procedeu-se então à construção de um mercado na sala de aula.

A atividade iniciou-se com a visualização dos materiais escolares e do respetivo preço e, posteriormente, as crianças eram solicitadas uma a uma, a dirigirem-se à papelaria como evidente na figura 8. De acordo com o valor monetário referido, os alunos deveriam eleger qual/ais material/ais escolares podiam comprar e, de seguida, retiravam da bolsa o dinheiro necessário para a compra, entregando-o à funcionária da papelaria. Importa mencionar que os alunos para efetuarem o pagamento tinham que recorrer às estratégias de cálculo mental da adição abordadas no dia anterior. Esta proposta de atividade visa a teoria socioconstrutivista, uma vez que teve como ponto de partida os interesses das crianças e, deste modo, permitiu desenvolver “condições para que as crianças possam adquirir conhecimento através da construção própria dos conceitos” (Maia, 2008, p. 121).



Figura 8: Simulação de uma ida à papelaria

No entanto, após os momentos iniciais de entusiasmo começou a verificar-se que alguns elementos da turma após a simulação da ida à papelaria começaram a dispersar por sentirem que já não tinham mais nenhuma responsabilidade acrescida. Deste modo, em reflexão na ação, foi proposto o desafio para que no próprio lugar também seleccionassem o dinheiro que inicialmente era referido. A partir desta reflexão na ação, o grupo foi compreendendo que não era necessário eleger sempre as mesmas moedas e notas para uma mesma quantia de dinheiro, tal como é perceptível na seguinte situação. Quando o aluno M simula a ida à papelaria, o dinheiro que este aluno possuía para realizar a compra dos materiais escolares era apenas 15€. Após o aluno escolher os materiais escolares que poderia comprar, procedeu ao pagamento utilizando uma nota de 10€ e de 5€. No entanto, no próprio lugar, o aluno H menciona “Eu fiz de maneira diferente, pagava com uma nota de 10€, com uma moeda de 2€ e com três moedas de 1€”. Esta afirmação demonstra a capacidade que as crianças possuem na construção dos conteúdos matemáticos “onde [a] cada nova vivência acresce uma maior compreensão ao conteúdo, que vai sendo estruturado à medida que a própria criança o utiliza” (Edo & Ribeiro, s.d., p.603).

Este momento incentivou os restantes alunos para a descoberta de diferentes formas possíveis de pagamento, contudo, importa salientar que também teria sido uma mais-valia o acompanhamento da atividade com a realização de uma ficha de registo. Tal como é evidenciado no capítulo I, a diferenciação pedagógica torna-se crucial em qualquer prática educativa, assim, no momento de reflexão pós-ação a mestrandia considera que deveriam ter sido utilizadas quantias de valor monetário mais elevadas para os alunos com mais facilidades na aprendizagem para que a atividade fosse mais desafiante para os mesmos. Por outro lado, para os alunos com mais dificuldades na aprendizagem, deveria ter utilizado menores quantias de dinheiro e, à medida que estes iam compreendendo a importância do valor monetário iam sendo acrescentadas mais quantias. Apesar disto, revela-se pertinente referir que ao longo da atividade os seus objetivos principais foram alcançados, uma vez que os alunos foram “envolvidos em situações em que “fazem”, eles próprios, matemática: tornam-se capazes de formular e resolver questões

matemáticas (...) [onde] adquirem, relacionam e aplicam conceitos matemáticos” (Dias et al., 2012, p. 89).

Para finalizar e indo ao encontro do projeto desenvolvido neste nível educativo, proceder-se-á à apresentação de uma das propostas de atividades que permitiu a articulação de conteúdos com o tema central do projeto. As seguintes atividades explanadas foram planificadas em díade, sendo que num momento inicial da aula as atividades foram desenvolvidas pela mestranda e posteriormente foram pelo outro membro da díade.

Neste sentido, torna-se pertinente mencionar que os alunos para construir uma aprendizagem significativa, necessitam que os conteúdos se encontrem relacionados com o seu quotidiano e necessitam também de realizar atividades em grande grupo e individuais. Assim, a díade desenvolveu um conjunto de atividades que ostenta os aspetos suprarreferidos, dada a sua importância como referido ao longo do primeiro capítulo.

A atividade pedagógica teve início com a apresentação do pasteleiro Pedro ao grupo, através de um *avatar*, da aplicação *Voki*, que apresentou uma receita que confeciona para combater o desperdício alimentar. De acordo com Quadros-Flores et al. (2018), os avatares são normalmente “Personagens com as quais as crianças se identificam e permitem uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo” (p. 68), que vão lançando desafios e propostas de atividades ao grupo. Assim, como motivação inicial, o Pedro pasteleiro comunicou com a turma – “Olá meninos da turma do 2.º ano, eu sou o Pedro pasteleiro e trago-vos uma receita de um bolo chamado broa de mel que eu confeciono utilizando os restos dos bolos da minha padaria. Assim, consigo diminuir o desperdício alimentar!”.

Após esta comunicação inicial, foi colocada uma questão à turma acerca da importância do combate ao desperdício alimentar, que foi utilizada como mote para a apresentação da receita da broa de mel do pasteleiro. Terminada a compreensão da leitura da receita, seguiu-se a sua análise e estrutura (ingredientes – o que é necessário para a confeção da receita; preparação – como se confeciona a receita; finalidade do texto – texto instrucional). No entanto, num momento de reflexão pós-ação, a mestranda considera que a leitura da receita deveria ter sido acompanhada com a explicação de algumas palavras específicas do texto instrucional (como por exemplo, triturar, polvilhar, etc), de modo a que os alunos adquirissem um novo e maior leque de vocabulário.

Terminada a exploração e compreensão oral da estrutura da receita, tornou-se perceptível que as crianças facilmente reconheceram que nenhum passo da preparação da receita deve ser

alterado nem ultrapassado. Posteriormente, com o intuito de não alterar a rotina diária do grupo, foi realizada uma ficha de registo, em grande grupo, acerca deste texto instrucional. Num momento seguinte, visando a centralidade das crianças no processo educativo e dado o interesse das mesmas atividades lúdicas, a turma foi convidada a construir um *puzzle* com as etapas da confeção da receita, tal como mostra a figura 9.



Figura 9: Puzzle com as etapas da receita

Após cada criança ter construído o *puzzle*, procedeu-se à correção do mesmo em grande grupo. A última proposta de atividade para o término da aula, exigiu uma diferenciação pedagógica, uma vez que a turma teria de ser dividida em 6 grupos (filas de trabalho) e a cada grupo seria distribuída uma peça do *puzzle*. Deste modo, visto que na atividade seguinte a ser desenvolvida pelo outro membro da díade requeria algum cuidado com o manuseamento dos instrumentos musicais não convencionais, foi entregue as peças do *puzzle* que não requeriam tanto cuidado com os instrumentos aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem e na concentração, por outro lado, as peças do *puzzle* que necessitavam de mais cuidado foram entregues aos alunos com mais facilidade na aprendizagem.

Terminada a entrega de uma peça do *puzzle* a cada grupo, cada um dramatizou corporalmente a ação respetiva à etapa da confeção da receita, enquanto os restantes elementos da turma tentavam identificar a etapa da receita correspondente. No final, os alunos dramatizaram corporalmente toda a confeção da receita, importa referir que cada grupo prestava atenção à apresentação dos colegas para saberem quando deviam iniciar a dramatização da sua correspondente etapa. Deste modo, tornou-se evidente que a capacidade de representações simbólicas são próprias dos seres humanos e, por isso, são espontâneas nas crianças, estas através das dramatizações representam situações reais ou imaginárias que se revelam significativas para as mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

De salientar que, na parte final da aula desenvolvida pelo outro membro do par pedagógico que estava articulada e contextualizada com a atividade suprarrefira, cada criança saboreou o bolo a broa de mel. Num momento inicial, a díade apreciava que fossem as crianças a confeccionar a receita na instituição educativa, no entanto, após um diálogo com a professora cooperante tornou-se perceptível que o mesmo não seria possível uma vez que o forno não usufruía das melhores condições para a confeção de receitas.

No decorrer destas propostas de atividade foram trabalhadas competências como: a capacidade de observação, análise, atenção e, memória visual; o desenvolvimento da coordenação motora, uma vez que a construção do *puzzle* implica um processo de tentativa-erro constante que exige a coordenação tanto das mãos como dos olhos (observação dos detalhes das peças); a evolução cognitivo tendo por base a escrita, pois esta é uma atividade “com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (Baptista et al., 2011, p. 9); a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento da concentração, isto porque o *puzzle* é uma atividade que exige lógica. Deste modo, tornou-se perceptível que através desta atividade lúdica e educativa, os alunos construíram novos conhecimentos relacionados com os aspetos suprarreferidos e com a identificação das etapas da receita, assim como a compreensão da sua estrutura, relacionando-a com um tipo de texto instrucional.

Todas as atividades desenvolvidas foram fundamentadas e contextualizadas de acordo com os interesses do grupo, de modo a poder dar-se sentido e significado aos temas e conteúdos abordados ao longo da PES. No decorrer das atividades, foi tido também em consideração a transdisciplinaridade, com o intuito de complementar e interligar as diferentes áreas do currículo numa mesma temática.

Neste sentido, uma vez que a MTP implica e permite “proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar” (Vasconcelos et al., 2012, p. 21), seguidamente proceder-se-á à apresentação das atividades desenvolvidas no âmbito da MTP que fomentaram a articulação curricular.

Na primeira semana de observação, foi proposto pela professora cooperante o desenvolvimento de uma atividade relacionada com o Dia Mundial da Alimentação, com o propósito de iniciar um contacto próximo com a turma. O convite foi aceite e foram desenvolvidas de atividades que abordaram a alimentação saudável e o desperdício alimentar. Importa referir, que

a díade relacionou a alimentação com o tema do desperdício, uma vez que nos momentos de observação, tornou-se visível que várias crianças desperdiçavam alimentos por motivos como “Não tenho mais fome” (N) e “Não gosto da comida” (A).

Deste modo, a primeira atividade teve como motivação inicial a apresentação de um cartaz com a imagem de três crianças vestidas com roupas iguais, mas com expressões faciais e fisionomias distintas. A análise do cartaz foi acompanhada com algumas questões orientadoras, que possibilitaram a observação, comparação e reflexão, das fisionomias e das expressões faciais das três crianças. Após este momento partilha de ideias, foi realizado um debate acerca da alimentação que cada criança deveria de ter, tendo em consideração não só a quantidade de alimentos, mas também a qualidade dos mesmos.

Posteriormente, foi apresentado o audiolivro intitulado de “A Rita encolheu, e agora?” de Marta Hugon e António José Gonçalves, que aborda a temática do desperdício alimentar, bem como algumas medidas que devem ser implementadas para terminar com o mesmo. A sistematização destas atividades culminou com partilha de medidas que as crianças conheciam para diminuir o desperdício e com a elaboração de uma lista de medidas para o combate ao desperdício, para ser afixada na sala de aula, assim como o cartaz.

Neste sentido, partindo deste momento inicial de aproximação com o grupo e da existência do projeto da turma intitulado de “Antes que a Terra fuja”, foi desenvolvido um subprojecto relacionado com a temática do “Combate ao desperdício alimentar”. Assim, tendo em consideração a caracterização elencada no capítulo II e, uma vez que o contexto educativo trabalha tendo por base o Plano de Inovação do agrupamento, a díade juntamente com a professora cooperante, procedeu a alguns ajustes do Documento de Articulação Curricular da turma, com o objetivo de abranger as seguintes propostas de atividades no projeto integrador do grupo. Os ajustes ao DAC incidem na articulação dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, isto porque “considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos” (Leite, 2012, p. 89), na promoção do trabalho colaborativo e construtivista, uma vez que todas as atividades foram desenvolvidas tendo em consideração o interesse das crianças.

Nesta perspetiva, a díade considerou pertinente o desenvolvimento da MTP, partindo da temática do combate ao desperdício alimentar, uma vez que revela-se crucial abordar com as crianças questões que surgem da atualidade e do meio ao seu redor. Sendo o desperdício alimentar um problema que abrange uma escala mundial (Baptista et al., 2012), revela-se fundamental alertar as crianças para este problema, de modo que estas tomem consciência do

outro e das necessidades da sociedade em constante evolução. De acordo com um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), concluiu-se que cerca de um terço dos alimentos são desperdiçados, sendo por isso “inegável o impacto ambiental que esse desperdício significa” (Baptista et al., 2012, p. 14). Deste modo, é necessário transmitir às crianças uma atitude de mudança de comportamentos, atitudes e mentalidade, com vista à redução do desperdício tanto em ambiente escolar como em ambiente familiar.

Neste sentido, os objetivos principais do projeto centram-se na compreensão da importância do combate ao desperdício alimentar, reconhecendo que este ocorre ao longo de toda a cadeia alimentar, na perceção dos custos ambientais, económicos e sociais associados à temática e no reconhecimento dos cuidados necessários a ter com o outro/próximo, através da participação como agente ativo no combate ao desperdício alimentar em casa e na escola. Importa referir que apesar dos produtos finais do projeto terem sido desenvolvidos com especial enfoque na última semana da PES, ao longo das práticas educativas foram também abordadas questões relacionadas com a presente temática, como evidente anteriormente. Deste modo, foi construída uma tabela onde constam todas as atividades desenvolvidas em torno do projeto, com o intuito de conceder ao leitor uma visão mais alargada das práticas pedagógicas.

Toda a sequência didática foi delineada pelo par pedagógico com a colaboração da professora cooperante e das crianças, uma vez que ao longo do desenvolvimento das atividades a díade foi adaptando a planificação de acordo com as sugestões de atividades que as crianças iam mencionando que gostavam de realizar, pois a “criança [encontra-se] exclusivamente no centro do processo educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 122) e por isso todas as suas propostas e interesses devem ser integrados na aprendizagem.

Seguidamente seguir-se-á a apresentação de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas, não será descrita toda a sequência desenvolvida no contexto educativo, uma vez que as restantes atividades serão apresentadas pelo outro membro do par pedagógico.

No primeiro dia, o projeto teve início com a ativação dos conhecimentos das crianças acerca do audiolivro “A Rita encolheu, e agora?” de Marta Hugon e António José Gonçalves, que fora abordado em momentos anteriores. No decorrer desta partilha de ideias, algumas crianças foram mencionando que tinham curiosidade em saber mais sobre “O que acontece aos alimentos que ainda estão bons para comer, se os deixarmos fora?” (C), “O que acontece às sobras de alimentos que as pessoas deixam no restaurante?” (A) e “Só podemos reaproveitar alimentos?” (L). De salientar que, todas as questões foram respondidas e sempre que a díade abordava um novo assunto relacionado com o

tema do projeto, procurava incentivar as crianças a “estabelecer relações com outros conhecimentos que já possuíam (...) [uma vez que este método] facilitava o processo de compreensão do novo conteúdo” (Gonçalves & Pimentel, 2017, p. 107).

Tal como referem Hohmann e Weikart (1997), as crianças têm consciência e são capazes de iniciar e referir várias atividades que originam dos seus interesses, deste modo, o par pedagógico considerou também relevante questionar o grupo acerca das atividades que gostariam de vir a desenvolver no âmbito da temática. Neste sentido, o aluno M.I mencionou que “Gostava de fazer um trabalho manual”, o aluno O sugeriu que realizássemos um jogo, o aluno S “Gostava de cantar uma canção sobre o desperdício” e “Construir um cartaz” (J) para informar as pessoas sobre a problemática do combate ao desperdício alimentar.

Posteriormente, o par pedagógico procedeu à exploração e análise, através de um *PowerPoint* interativo. Após a visualização do diapositivo referente à questão “Em que países é que se desperdiça mais comida?”, várias crianças ficaram surpresas com a quantidade de comida que era desperdiçada no mundo, “Isso é muito desperdício” (R).

O dia seguinte iniciou com a audição da melodia “Broas de mel”, que foi construída com a colaboração de um docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto desta área de especialidade. Importa referir que previamente foi lançado o desafio às crianças que escrevessem com o apoio dos familiares um verso para ser construída a canção final do projeto.

Com o intuito de criar um momento de partilha mais amplo, a díade optou por projetar e escrever todos os versos num documento *Word* para que as crianças pudessem observar o que estava a ser realizado, de modo que em grande grupo pudessem construir a letra com a colaboração de todos os elementos. Contudo, este momento provocou algum descontentamento entre o grupo, isto porque algumas crianças iam referindo que não concordavam com a letra que estava a ser construída, uma vez que não conseguiam visualizar os seus versos da música. Neste seguimento, explica-se que alguns elementos construíram versos semelhantes aos dos colegas e como a letra da música não poderia ser extensa, iríamos em conjunto recriar apenas uma estrofe com os versos que transmitem a mesma ideia. Deste modo, a díade procurou auxiliar as crianças a “enfrentar adversidades, conciliar interesses (...) e, sobretudo, [a] consolidar sentimentos e conhecimentos, ajudando-as a prepararem-se para a fase adulta” (Vale, 2008, p. 45). Finalizada a letra da música, foi possível compreender que a sua construção promoveu o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita e abriu “espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança” (Góes, 2009, p. 28).

Posteriormente, de modo a dar continuidade ao desenvolvimento de uma atividade abordada anteriormente, convidou-se as crianças a pesquisarem com os familiares, receitas que visam o combate ao desperdício alimentar. Assim, a atividade seguinte teve início com a leitura das receitas e quando concluída a díade começou a corrigir os erros ortográficos. Iniciou por corrigir em primeiro as receitas dos alunos com mais dificuldade na aprendizagem para que estes conseguissem terminar o trabalho aquando dos restantes colegas. Conforme explícito no capítulo I relativamente à relevância da diferenciação pedagógica para o sucesso educativo, importa referir que a díade respeitou sempre os diferentes ritmos de cada criança, adaptando atividades, tanto para as crianças com mais dificuldade como para as com mais facilidade na aprendizagem.

Num segundo momento, as crianças construíram um título criativo para as suas receitas, como por exemplo o do aluno J "Ah já sei qual vai ser o meu título criativo, como a minha receita tem sobras de frango e massa, o título vai ser os amigos frango e massa". Contudo, alguns alunos não conseguiam construir o título e foi solicitada a colaboração das crianças que já tinham terminado, para auxiliar os colegas com mais dificuldade. Esta estratégia permitiu a criação de interações entre as crianças, através da construção de conhecimentos e a partilha de ideias de modo colaborativo, onde todos ensinaram e todos aprenderam (Niza, 2013).

De acordo com Carvalho (2013a), "Sendo o ler e o escrever realidades indissociáveis [estando] (...) intrinsecamente ligados aos do outro" (p. 192), uma vez que as crianças já tinham lido as suas receitas, a díade solicitou que as escrevessem numa folha, para posteriormente construir um *e-book*. Deste modo, compreende-se que a leitura revela-se importantíssima para a evolução da escrita e vice-versa (Carvalho, 2013a). A alegria das crianças para esta tarefa foi visível, uma vez que todas celebraram a ideia de verem as suas receitas escritas num *e-book*, elaborado na aplicação *Flipsnack*. De salientar que o grupo construiu também um título para colocar na capa do *e-book*, como mostra a figura 10 e produziu também separadores, de modo a dividir as receitas pelas respetivas refeições principais, como perçível na figura 10.

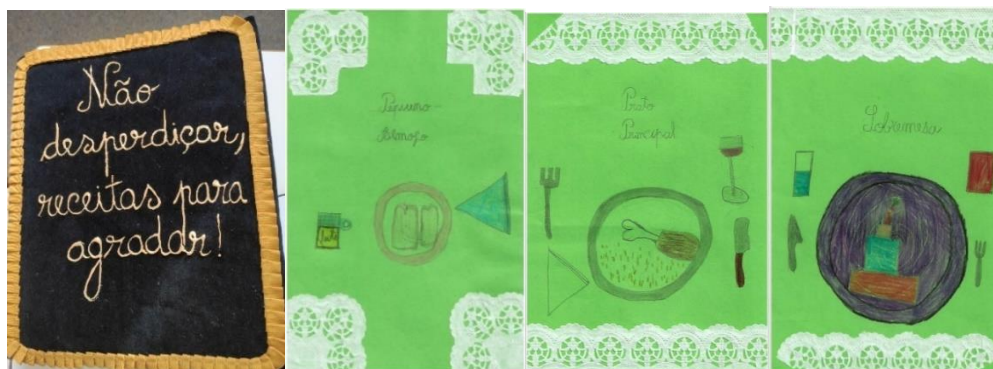


Figura 10: Capa do e-book e os respetivos separadores

Com o intuito de desenvolver a criatividade do grupo e de criar um *e-book* visivelmente mais apelativo e estético, foi lançado o desafio para que ilustrassem as receitas numa folha preta. O par pedagógico optou por folhas pretas para ser visível o contraste de cores e, por as crianças estarem habituadas a ilustrarem normalmente em folhas brancas, “O que é que eu posso desenhar numa folha preta?” (M). Esta questão revelou-se pertinente, uma vez que o aluno conseguiu compreender através do seu próprio trabalho que é possível desenhar numa folha preta o mesmo que numa folha branca. Esta articulação com as artes visuais, fomentou o desenvolvimento da criatividade e a construção de ideias mais elaboradas que possibilitam “um entendimento sobre diferentes realidades(s) e possibilidade(s), bem como a outros modos de fazer (...) e de ver” (Marques, 2011, p. 71), tal como é visível na figura 11.



Figura 11: Ilustrações das receitas

Um dos últimos produtos finais do projeto, incidiu na elaboração de um panfleto, isto porque as crianças mencionaram que gostavam de partilhar com outras pessoas o que aprenderam acerca da importância do combate ao desperdício alimentar. Assim, uma vez que o grupo apresentava particular interesse pelo uso das TIC e, sendo estas um “potencial diversificador de estratégias metodológicas e de formas de comunicação fundamentais” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p. 195), foi criada a possibilidade do grupo de construir o seu panfleto informativo, através da aplicação *Canva*. Importa salientar que o panfleto foi da autoria dos alunos, uma vez que foram os mesmos que escolheram as cores a utilizar, as imagens e as informações que este deveria conter e o local a colocar. Finalizada a construção do panfleto o aluno L questiona “Professoras estagiárias podemos ficar com o panfleto e distribuir pelas pessoas da nossa família?”, deste modo, o par pedagógico menciona que o panfleto foi enviado para toda a comunidade escolar e para os familiares via *Discord*. Todavia foram também impressos panfletos para todos os elementos do grupo para que pudessem distribuir pelos estabelecimentos do comércio local e pelas caixas de correios próximas do local da sua habitação. Após esta informação, o aluno A reflete “Eu posso entregar na pastelaria onde costumo tomar o pequeno-almoço, assim

as pessoas quando virem não desperdiçam a comida.” e logo em seguida “Então eu também posso colocar na entrada do meu prédio para que todas as pessoas possam ver.” (E).

Com o intuito de comprovar os aspetos acima mencionados acerca das aprendizagens das crianças, a díade decidiu realizar um inquérito *online* aos familiares, de modo a obter resultados mais fidedignos e concretos. Assim, através do inquérito foi possível compreender que as crianças estavam motivadas com a participação no projeto, como é evidente na seguinte resposta “Pela vontade de contar e explicar aos pais (...) sempre que trabalhavam na atividade, em contexto de sala de aula. O empenho e dedicação sempre que traziam uma tarefa, nesse âmbito, para realizar em casa”. Esta informação vai ao encontro do que é explanado no capítulo I, acerca da importância da interação escola-família para a fomentação do sucesso educativo.

Tal como referido anteriormente, a partilha do panfleto junto da comunidade extraescolar despoletou no grupo uma responsabilidade acrescida e através do inquérito foi possível verificar que uma criança “Pedi ao administrador do condomínio autorização para a colocação do folheto no quadro da entrada do prédio para assim consciencializar mais pessoas”. A construção do *e-book* despertou nas crianças o interesse pela confeção de receitas que visam o desperdício alimentar, como era evidente no discurso da criança referido no inquérito “Pedi em casa uma receita de “sobras” para apresentar na escola.”. Importa salientar que este aluno confeccionou a sua receita e enviou a fotografia para a plataforma *Dircord*, de modo a partilhar com todos os colegas. No que diz respeito às mudanças observadas no comportamento das crianças após a participação no projeto, alguns familiares mencionam que agora a criança “Faz atenção ao lanche que leva para a escola, ao número de intervalos para ter a certeza que não leva a mais”; “Sempre que sobra comida diz para ir à net tirar receitas dos restos de comida que sobra” e “passou a consultar SEMPRE o prazo de validade nos produtos!”.

Após a realização do presente projeto foi possível verificar nos alunos atitudes de mudança relativamente aos comportamentos incidentes no desperdício alimentar, nomeadamente nas horas de refeição e do recreio. Deste modo, torna-se perceptível que o desenvolvimento deste projeto se revelou uma mais-valia na consciencialização e prevenção do desperdício tanto em ambiente escolar, como em ambiente familiar.

Em suma, as ações desenvolvidas e as consequentes reflexões e, as experiências vivenciadas neste nível educativo contribuíram para a construção da identidade profissional docente, através das práticas investigativas e reflexivas e da colaboração com todos os intervenientes educativos, que fomentaram o enriquecimento e a transformação das práticas pedagógicas.

METARREFLEXÃO

“o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12)

Ao longo do presente documento o processo de reflexão foi elucidado em todos os capítulos, no entanto, nesta última divisão, será realizada uma análise reflexiva acerca do desenvolvimento integral da formanda durante o percurso de formação que habilita para a docência profissional de perfil duplo.

A formação inicial de docentes é caracterizada como uma etapa imprescindível na área da educação, uma vez que um dos seus principais objetivos prende-se em “reequacionar o papel da escola na sociedade”, dando resposta aos “desafios educativos e formativos” (Conceição, 2015, p. 148), de uma sociedade em constante mudança que influencia o desenvolvimento holístico das crianças. Deste modo, ao longo da PES foi possível compreender a importância da observação sistemática e participativa, junto de cada criança individualmente, assim como de todo o grupo, pois só tendo por base esta observação é que se torna possível o desenvolvimento de atividades significativas e contextualizadas para as crianças. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (1996), é a partir da observação que o docente começa a conhecer cada criança, nomeadamente “o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (p. 61).

Neste sentido, no presente documento torna-se perceptível que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos educativos foram sustentadas na observação dos dois grupos de crianças que possuem interesses e necessidades e que integram um contexto social, cultural e histórico em permanente evolução, que tem influência nas práticas educativas desenvolvidas pelo docente. Deste modo, importa salientar que, apenas se tornou possível desenvolver um conjunto de propostas de atividades incidentes nos interesses e necessidades das crianças, através da observação sistemática e participativa efetuada durante todo o processo de formação e através das observações das docentes cooperantes, que aquando dialogadas com a díade, culminavam num momento de partilha de ideias e opiniões, que permitiam a realização de planificações mais completas e fundamentadas.

Nesta linha de ideias, importa referir a importância do trabalho colaborativo para o crescimento profissional e pessoal, que se evidenciou ao longo de toda a PES, entre o par pedagógico, as supervisoras institucionais, as docentes cooperantes, assistentes operacionais e, auxiliares, uma vez que os docentes “devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo” na melhoria das práticas educativas (Zeichner, 2008, p. 539). Assim, como aclarado no capítulo anterior, apesar da assistente operacional e das auxiliares não possuírem um conhecimento pedagógico como o das docentes cooperantes, importa salientar que as mesmas detêm outros conhecimentos igualmente importantes e, que se tornaram enriquecedores e significativos no desenvolvimento das atividades.

Também a metodologia de investigação-ação com as suas etapas inerentes (observação, planificação, ação e reflexão), como se explicita nos capítulos anteriores, contribuiu para o desenvolvimento de ações educativas mais enriquecedoras e significativas. Tendo em conta que o momento de reflexão é transversal a todas as etapas supramencionadas, importa salientar que esta abordagem reflexiva promoveu o crescimento profissional da formanda. Contudo, importa referir que ao longo de toda a PES, a investigação e a reflexão foram uma constante ao longo do desenvolvimento das ações educativas, pois a investigação só se torna significativa se depois refletirmos acerca dela, assim, foram desenvolvidos todos os momentos de reflexão (pré-ação, na ação e pós-ação) que visavam a melhoria das práticas pedagógicas, como perceptível no capítulo II e III.

Deste modo, foi possível compreender que as práticas educativas reflexivas “valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação e ainda a natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas” que possam surgir, assim, o docente deve estar preparado para imprevistos que possam surgir, dando resposta através da reflexão na ação (Sanchez & Sá-Chaves, 2011, p. 74).

As ações educativas sustentadas nos princípios socioconstrutivistas, permitiram reforçar a importância do papel do docente como mediador do processo educativo e da criança como ser ativo na construção do seu conhecimento. Neste sentido, a diversidade de recursos construídos pelas crianças nos dois níveis educativos, permitiu que fossem elas próprias a construir a sua aprendizagem, enquanto a formanda apenas orientava essa construção, estes princípios, são os que começam a fazer a diferença entre a educação de antigamente e a educação de hoje.

Tendo em consideração o perfil duplo que o mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB habilita, foi possível tomar consciência dos aspetos transversais aos dois níveis educativos, assim como

as especificidades de cada um, o que permitiu um conhecimento mais abrangente acerca da EPE e do 1.º CEB. A transição educativa entre estes dois contextos educativos deve centrar-se no bem-estar da criança e no seu desenvolvimento, uma vez que uma educação pré-escolar de qualidade contribuiu para o sucesso educativo durante a escolaridade obrigatória (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, importa agora refletir sobre a transição da mestranda do contexto educativo do 1.º CEB para o contexto educativo da EPE, uma vez que foi a transição que ocorreu durante a PES. Esta transição foi experienciada com bastante ansiedade, isto porque as incertezas relativamente ao futuro eram constantes, devido à pandemia provocada pelo covid-19 e pelo período de confinamento vivenciado em todo o país precedentemente ao início da PES no contexto da EPE. No entanto, a ansiedade dos primeiros dias, foi dando lugar ao prazer de escutar e dialogar com as crianças, de sentir que podia contribuir para um crescimento mais saudável e harmonioso e, ajudar a fazer das crianças de hoje jovens e adultos mais felizes.

Contudo, durante a transição, tornou-se evidente as diferenças existentes entre estes dois níveis educativos, especialmente na insuficiência de liberdade nas salas de aula do 1.º CEB, contrapondo com a liberdade total das crianças existente na EPE. Neste sentido, foi preocupação da díade adotar metodologias mais participativas e ativas no 1.º CEB, tentando culminar com o ensino, geralmente, mais transmissivo neste nível educativo. Outra diferença significativamente sentida durante a transição, prendeu-se com a perceptível escassez de afetos no 1.º CEB, as crianças necessitam da demonstração constante de amor, carinho, e afeto para que se sintam bem consigo mesmas, contudo, estas manifestações de ternura, neste contexto, foram menos evidentes do que no contexto da EPE. No entanto, importa salientar que esta carência de afetos advém do período atípico que atualmente vivenciamos e, deste modo, torna-se facilmente compreensível que a pandemia provocada pelo covid-19, terá provocado também uma pandemia de afetos se reflete no desenvolvimento holístico e pleno das crianças. Posto isto, a mestranda considera que teria sido mais vantajoso a transição da EPE para o 1.º CEB e não o contrário como aconteceu na PES, uma vez que esta é a transição que ocorre no sistema educativo e que permite tomar consciência das características, das necessidades e da evolução das crianças de um nível educativo para o outro.

Relativamente às dificuldades sentidas nestes dois níveis educativos, centraram-se sobretudo no envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas, isto é, na fomentação da interação instituição educativa-família. Ao longo da PES, a díade procurou arranjar estratégias

que proporcionassem a participação das famílias na rotina diária das crianças, contudo esta participação ficou aquém daquilo que o par pedagógico projetou. Esta dificuldade, tal como tem vindo a ser referido, intensificou-se devido à pandemia que impossibilita os familiares de visitarem e frequentarem a instituição educativa. Todavia, convém salientar que apesar desta participação não ter sido frequente, a díade encontrou outras estratégias para a mesma ser promovida nos dois níveis educativos, ou seja, tanto no 1.º CEB como na EPE, a família participou em algumas das atividades desenvolvidas. Nesta linha de ideias, compreende-se a importância da procura de novas estratégias e de soluções para o culminar de dificuldades que possam surgir ao longo das práticas educativas e que conseqüentemente promovem a construção da identidade e do saber profissional.

Neste sentido, sendo a formação contínua inerente à profissão de um docente, esta revela-se imprescindível para o crescimento profissional e pessoal e para o desempenho de funções profissionais de qualidade. Posto isto, compreende-se a importância do desenvolvimento/crescimento profissional ao longo de toda a vida, isto é, um docente nunca deve dar por terminado os seus estudos, pois numa sociedade em constante alteração, o aprender, enriquecer e, inovar as ações educativas devem fazer parte integrante na continuidade de um processo de aprendizagem (Esteves, 2015).

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Freitas, C. V., Vieira, M., Aido, J. P., Gargaté, C., Araújo, M., Barbeitos, C., Domingues, M. J., & Roldão, M. C. (2001). *Gestão flexível do currículo: contributo para uma reflexão crítica*. Texto Editora.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1(1), 25-53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abreu, M. (2001). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. In M. Valente, *Perfil Profissional e Formação de Educadores e Professores*, (281-291). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/11PerfilProfissional.pdf>
- Agra, G., Formiga, N., Oliveira, P., Costa, M., Fernandes, M., & Nóbrega, M. (2018). Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 258-265. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 1-14. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/236>
- Allan, S., & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de diferenciação pedagógica*. ASA.
- Alcântara, J. (2000). *Como Educar a Auto-estima: métodos, estratégias, atividades, diretrizes adequadas, programação de planos de atuação*. Plátano Editora.
- Alves, L. (2010). República e Educação: Dos Princípios da Escola nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – História*, 11, 165-180. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 91-122). Porto Editora.

- Aragão, A., & Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, 9(2), 189–203. [10.20396/etd.v9i2.826](https://doi.org/10.20396/etd.v9i2.826)
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117–143). Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, P., Campos, I., Pires, I., & Vaz, S. (2012). *Do Campo ao Garfo – Desperdício alimentar em Portugal*. Cestras.
- Bassoli, F. (2014). Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20(3), 579–593. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300005>
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51–58. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000100007>
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253–286. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Cabral, I. & Alves, J. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-99486-9-3.
- Caetano, A, P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto Editora.
- 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.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, J. (2013a). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 9(27), 186–206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>

- Carvalho, J. (2013b). *O funcionalismo e o socioconstrutivismo no ensino da História e da Geografia: dois modelos em análise*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Conceição, M. (2015). Notas de leitura do estudo. In M. Miguéns (coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 148–155). Conselho Nacional de Educação.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Cortesão, S. (2017). *A Importância da Educação Ambiental no Ensino Básico*. Trabalho de projeto. Escola Superior de Tecnologia e Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.
- Cosmo, A., & Trindade, R. (2012). Gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, 3(22), 62–82. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64754/2/88122.pdf>
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos?. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 22–38.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições ASA.
- Dias, C., Pereira, D., Serranheira, L., Mota, M., Leigo, S., & Sarmiento, S. (2012). Matemática na hora do conto. *Sensos*, 2(2), 79–91.
- Dotta, L. T., Marta, M., Soares, R. E. T., & Matiz, L. (2014). O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores. *Revista Aletheia*, 43–44, 9–23.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2018). Epistemologia na profissão docente: a perspetiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 1964–1994. [10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11324](https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11324)

- Edo, M., & Ribeiro, M. C. (s.d.). *A Matemática na educação infantil: contextos criativos de aprendizagem*. Barcelona: Universidad Autónoma. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In M. Miguéns (coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 156-165). Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. 4.ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 143-158. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 11-12). Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação – Teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Góes, R. (2009). A música e as suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação à Distância – CEAD/UEDESC*, 2 (1), 27-43. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>
- Gonçalves, J., & Pimentel, G. (2017). Conhecimentos Prévios na Educação Infantil: Contribuindo para a Aprendizagem Significativa. *Revista FSA*, 14(1), 106-128. <http://dx.doi.org/10.12819/2017.14.1.5>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática: da teoria às práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Portugal.
- Leitão, Á, & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49 (2), 27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Lino, D. (1996). O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-136). Porto editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Marques, E. (2011). O Espaço da Arte na Educação. In B. Xavier (coord.) et al., *Arte e Delinquência* (pp. 67-81). Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (3), 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- 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.
- Migueis, M. R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no museu do brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Porto Editora.

- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll., E. Martín., T. Mauri., M. Miras., J. Onrubia., I. Solé., & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula*, (6ª ed), Editora Ática.
- Napoleão, K. (2019). *À descoberta da natureza com crianças de 5 anos*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.
- Neto, A., & Fortunato, I. (2016). Entrevista a Maria Teresa Estrela. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1 (1), 164-177. ISSN: 2447-8288. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/253/377>
- Neto, C. (2004). A actividade física e as «culturas de infância»: aspecto negligenciado no modelo de formação desportiva. *Povos e Culturas*, 9, 301-316.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Vila Nova de Gaia, Portugal.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Portugal.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*, 4 (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44 (3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira-Formosinho, J. (1996a). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 7-8). Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996b). A contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30 (100), 115-130. [10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3391](https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3391)
- Oliveira-Martins, G (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L, ..., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação e Ciência.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Editora McGrawHill.
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24 (3), 118-139. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Miguéns (Dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, P. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In *Currículo e Formação de Educadores e Professores*, 195-203. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. ASA Editores.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). *Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Edições Pedagogo.

- 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)*, IP Bragança, 324-333.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (especial), 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. DEB – Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.767>
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia da escola e dos professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, 59-69.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2011). Educação Pré-Escolar: novas conceções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão* (pp. 69-82). Universidade de Aveiro.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 103-115. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio e enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57. http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%2020Pedagogica%2020Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 93-102. ISSN: 0214-9877.

- Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra, Número temático, Actas do I EIELP*, 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Spodek, B., & Clark-Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perpetiva Histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-50). Porto editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2014). A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(23), 21-42. <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/342>
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Universidade Aberta.
- UNESCO (2016). *Repensar a educação – Ruma a um bem comum mundial?*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico – Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87-105.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Eletrónica de Investigação e Docência (REID)*, 1 (1), 27-46. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/948>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em

ensino. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2641-2655.

Viseu, F., & Morgado, J. (2011). *Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de Matemática*. Livro de atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, 991-1002. ISSN:1138-1663

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Diário da República n.º 234 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa. 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 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – 1.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

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

Decreto-Lei n.º 163/2006, de 08 de agosto. Diário da República n.º 152, Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa. Aprova o regime de acessibilidade aos espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – Série I – Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

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

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

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2017 – 2.ª série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – 2.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve

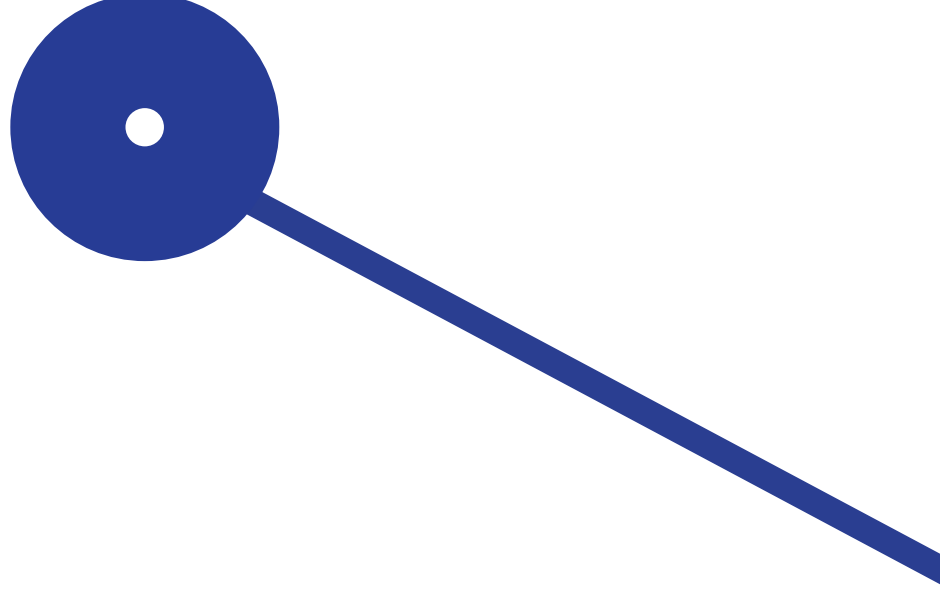
obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª Série - n.º 166. Assembleia da República. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Plano Anual de Atividades, 2019-2021.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021.

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comité Português para a UNICEF.



Relatório de Estágio

Sara Daniela Da Costa Ribeiro