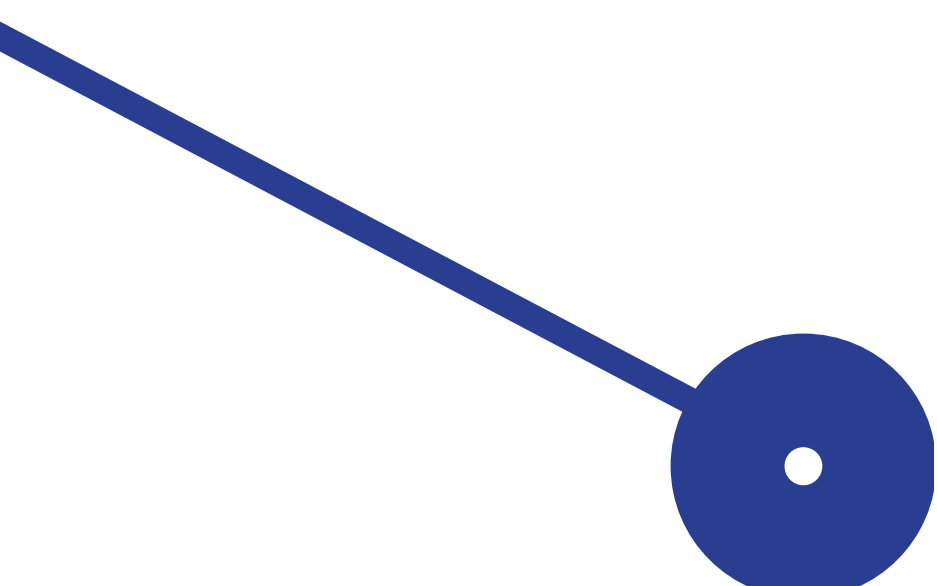


M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

2020/2021



Escola Superior de Educação

Inês Rodrigues Reis Ribeiro de Aguiar

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Margarida Marta e Prof.ª Paula Flores

Porto, 6 de setembro de 2021

DEDICATÓRIA

À minha avó Luísa, a minha eterna Lili
(in memoriam). Não pudeste
acompanhar o meu percurso em vida,
mas os ensinamentos, amor e fé que
colocaste em mim estão na força que
me fez ultrapassar cada obstáculo.

AGRADECIMENTOS

O presente relatório e percurso formativo inerente, não teria sido possível sem a contribuição e apoio de diversas pessoas, a quem apresento os meus mais sinceros agradecimentos.

Inicialmente, quero agradecer às orientadoras cooperantes e respetivos grupos pela calorosa receção e constante colaboração ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Guardar-vos-ei para sempre com carinho.

Posteriormente, agradeço às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Paula Flores, pela sua incansável ajuda para a construção de boas práticas profissionais e conseqüente desenvolvimento profissional, assim como o apoio para a construção do presente documento.

Ao meu par pedagógico, a Catarina, por me ter acompanhado neste percurso e ter contribuído para as minhas aprendizagens, mas também pelas nossas “conversas de café” no intervalo de almoço.

À Anita e Teresa, que juntamente com a Catarina formaram o grupo de trabalho que me acompanhou ao longo destes últimos anos, pelas risotas, pelas “cascadelas” e por todo o apoio emocional que me deram nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais e amigos pela paciência inesgotável e palavras de apoio constante, principalmente durante os momentos em que pensei que não iria conseguir completar este percurso.

Por fim, agradeço a todos os docentes desta instituição por terem contribuído para a minha formação pessoal e profissional.

Obrigada.

RESUMO

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, reflete todo o percurso formativo realizado ao longo dos últimos cinco anos e tem em vista a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O período de estágio que será abordado neste relatório contribuiu grandemente para a construção de um perfil profissional docente sustentado num paradigma socio-construtivista, onde a criança é o centro de toda a aprendizagem, pelo que todas as ações pedagógicas desenvolvidas em ambos os níveis educativos foram ao encontro dos seus interesses, necessidades e dificuldades. Para tal, foram necessários a mobilização de um vasto quadro teórico e legal e o recurso a uma aproximação da Metodologia de Investigação-Ação, sob o processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, tendo em vista a constante transformação e melhoria da prática, sem esquecer uma visão crítica e reflexiva, imprescindível para dar resposta aos desafios que iam surgindo.

Por fim, há que salientar o papel basilar assumido pelas relações interpessoais entre todos os intervenientes da comunidade escolar, uma vez que estas estiveram na base da criação do clima de bem-estar, confiança e do trabalho colaborativo propício à construção de conhecimentos de um profissional de perfil duplo com uma postura crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Socio-construtivista; Criança; Metodologia Investigação-Ação, Trabalho colaborativo; Perfil duplo.

ABSTRACT

This internship report, prepared within the framework of the Supervised Educational Practice Curricular Unit, reflects the entire training course carried out over the last five years and aims to obtain the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The internship period that will be addressed in this report contributed greatly to the construction of a teacher's professional profile sustained in a socio-constructivist paradigm, where the child is the centre of all learning, so all the pedagogical actions developed at both educational levels were in line with their interests, needs and difficulties. To this end, it was necessary to mobilize a vast theoretical and legal framework and to use an approximation of the Investigation-Action Method, under the cyclical process of observation, planning, action, and evaluation, in view of the constant transformation and improvement of the practice, without forgetting a critical and reflective perspective, essential to respond to the challenges that emerged.

Finally, it is necessary to highlight the basic role assumed by interpersonal relationships between all actors of the school community, since they were the basis for creating a welfare, trust based and collaborative work environment, conducive to the construction of knowledge that a double profile professional with a critical and reflective posture aims.

Keywords: Preschool Education, Primary Education, Socio-constructivist, Child, Methodology Research Action, Collaborative Work

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO.....	3
1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO, DO PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	15
1.3. PERFIL ESPECÍFICO DO DOCENTE DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO	20
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO	27
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	27
1.1.1. ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	30
1.1.2. ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCATIVO DE PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	38
1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	45
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	50
1.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	50
1.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	63
METARREFLEXÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
NORMATIVOS LEGAIS	86

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO (VASCONCELOS ET. AL., 2011)

FIGURA 2 - ARTICULAÇÃO ENTRE OS PILARES DO CONHECIMENTO (ADAPTADO DE DELORS, 1998) E DAS DIMENSÕES APRESENTADAS NO DL N.º 240, DE 30 DE AGOSTO DE 2001

FIGURA 3 - METODOLOGIAS ADOTADAS NA PES (ADAPTADO DE OLIVEIRA-FORMOSINHO ET. AL., 2013; CASTELLARNAU & CASTRO, 2020; EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999; FOLQUE, 2012)

FIGURA 4 - AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO (DECRETO-LEI N.º 17/2016, DE 4 DE ABRIL; PETERSON, 2013)

LISTA DE SIGLAS

1º CEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio às Famílias

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio às Famílias

DGE – Direção Geral de Educação

EE – Encarregado de Educação

EO – Ensino Obrigatório

EPE – Educação Pré-Escolar

H-S – High-Scope

MEM – Movimento Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OC – Orientações Curriculares

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi concebido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo refletir criticamente acerca do percurso formativo vivenciado para a obtenção de um perfil duplo, assim como algumas ações pedagógicas desenvolvidas durante o período de estágio. Este percurso formativo incluiu dois períodos de estágio, possibilitando assim o contacto com a realidade da Educação Pré-Escolar (EPE) e com a de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), assim como a participação em seminários semanais onde eram abordados diversos temas essenciais para a formação profissional de docentes e incentivadas a reflexão e partilha de experiências relativas à prática pedagógica, integrando assim diferentes etapas de construção do conhecimento (teórico e prático) os quais se refletiram no crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Este relatório pretende, portanto, refletir sobre todas as vivências, desafios e dificuldades sentidas ao longo das PES, assim como as aprendizagens que destas surgiram, as quais se revelaram essenciais para o desenvolvimento de um perfil profissional crítico e reflexivo. Neste aspeto, vale referir a importância que o trabalho colaborativo entre o par pedagógico e do par pedagógico com as orientadoras cooperantes, supervisores institucionais e com a comunidade escolar e famílias teve para o crescimento social, pessoal e profissional da mestranda. De salientar o período de pandemia que foi vivenciado durante este ano, o qual veio introduzir uma série de restrições e mudanças ao processo de educação e aprendizagem tal como o conhecemos, obrigando à adaptação da prática e a uma maior gestão e flexibilidade do espaço e dos recursos, pelo que mais uma vez foi comprovada a importância do trabalho colaborativo e da condição natural do docente enquanto eterno aprendiz.

Assim, este relatório encontra-se dividido em três capítulos principais, os quais se complementam. O Capítulo I apresenta o quadro teórico e legal que fundamentou toda a prática educativa exercida no período de estágio, sendo que primeiramente será feita uma abordagem comum à EPE e ao 1º CEB e, de seguida, serão especificados os pressupostos de cada nível educativo. O segundo capítulo destina-se à caracterização dos contextos educativos onde foi desenvolvida a prática pedagógica, mais concretamente do

agrupamento, instituições e grupos cooperantes, abordando ainda a Metodologia de Investigação-Ação, metodologia esta a que a mestranda recorreu durante a PES. De seguida, no Capítulo III será feita a descrição, fundamentação e análise reflexiva sobre os projetos desenvolvidos e algumas das atividades dinamizadas durante o percurso formativo em contexto de PES, primeiramente na EPE e, de seguida, no 1º CEB. Posteriormente, surge a metarreflexão enquanto espaço destinado à reflexão acerca do processo de construção e desenvolvimento do saber e prática docentes que se deu durante a PES.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas a que a mestranda recorreu para a construção deste relatório, assim como alguns anexos e apêndices considerados pertinentes para uma melhor compreensão de todo o percurso que se deu ao longo deste período de estágio.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

O primeiro capítulo deste relatório diz respeito à fundamentação teórica e legal que orientou as práticas educativas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, primeiramente, será feita uma breve análise da evolução da educação geral, do papel da criança e do docente, desde o século XVIII até ao presente. Para além disso, serão referidos alguns pressupostos gerais dos níveis educativos onde se deu a PES, a saber: a EPE e o 1.º CEB, tendo em conta o perfil duplo do profissional de educação. Posteriormente, serão apresentadas algumas particularidades destes dois níveis, assim como o perfil específico de desempenho profissional do docente de cada um deles. De seguida, serão abordadas as transições educativas verticais. Por último, será destacada a importância do brincar e da exploração do espaço exterior para o desenvolvimento holístico das crianças.

1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO, DO PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE

Foi Jean-Jacques Rousseau, em pleno século XVIII, um dos primeiros estudiosos a afirmar o valor da infância, ao referir que “a criança (não) é um homem em miniatura, um indivíduo numa fase provisória da vida (...)”, salientando ainda “(...) a necessidade de compreendê-la e educá-la” (Castellarnau & Castro, 2020, p.59).

Neste período, deu-se uma mudança de paradigma no que toca ao significado da infância, agora considerada uma fase crucial da vida que inicia com o nascimento da criança e se destina à formação do homem, nomeadamente da sua personalidade e carácter, e à preparação da sua integração na sociedade. Posto isto, a primeira educação, compreendida como a educação conferida à mãe da criança, passou a ter uma nova apreciação na sociedade e a educação institucional sofreu uma série de mudanças a nível mundial (Neto, 2001).

Colocando o enfoque sobre a evolução educativa em Portugal, mais concretamente ao nível da educação de infância, podemos identificar alguns momentos em que esta coincidiu

com períodos de revolução social, política e económica que se deram no país (Marta, 2015, p.24), como de seguida se afigura.

Em meados do século XIX, mais concretamente entre 1834 e 1909, correspondente ao período da monarquia em Portugal, foram criados “asilos para a infância desvalida” (Gomes, 1986, p.20 in Marta, 2015, p.24) com a finalidade de acolher as crianças, prestando assim assistência às famílias da classe trabalhadora, e, também, instruí-las, indo ao encontro dos interesses da burguesia e classe intelectual (Marta, 2015).

Já no período da Primeira República (1910-1932), surgiu a necessidade de pré-escolarizar as crianças, sendo este período caracterizado por uma forte crença de que uma boa educação estaria no cerne do desenvolvimento do país (Marta, 2015; Pintassilgo, 2010). Esta necessidade foi reforçada a par com a crescente voz do movimento iluminista, tendo em vista a formação de cidadãos instruídos e cooperativos que contribuíssem para uma sociedade progressista, justa e livre. Como referido no Decreto-lei homologado a 29 de março de 1911, “educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmonioso e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a sua plenitude” (in Preâmbulo). Assim nasceu o ensino infantil em Portugal, como uma primeira etapa preparatória da educação básica, alicerçada na crença de que o sucesso pessoal e social da criança dependia da sua exposição precoce a “planos educativos estruturados e consequentes” (Marta, 2015, p.26). Foram, ainda, criadas uma série de instituições destinadas ao ensino básico, independentes do domínio da Igreja, cuja frequência era obrigatória e gratuita, para combater o analfabetismo existente (Pintassilgo, 2010).

De acordo com Marta (2015), no período do Estado Novo (1933-1973) houve um retrocesso na educação e uma desvalorização da infância, baseados na falsa conceção católica de que o homem deveria ser moldado e corrigido, desde novo, através da pedagogia. Nesta perspetiva, a escola apenas servia os interesses do Estado e da Igreja, alimentando às crianças os valores e saberes que lhes convinham, e impossibilitando-lhes um papel ativo e participativo na construção do seu conhecimento. Por outras palavras, as especificidades de cada criança eram completamente ignoradas. Este paradigma normativo e prescritivo, apelidado mais tarde de pedagogia transmissiva, encarava as crianças como ‘tábuas rasas’, ‘folhas brancas’ prontas a serem moldadas pelo professor, autoridade máxima e detentor do conhecimento dentro da sala de aula (Oliveira-Formosinho et. al., 2013, p.27).

Naquela altura, as crianças passavam os seus dias condicionadas a uma sala fechada, sujeitas a condições higiénicas e de segurança deploráveis e raramente podendo usufruir do ar livre para brincar. Como afirma Castellarnau e Castro (2020, p.59), “eram tratadas à semelhança do que seriam no futuro: engrenagens de um sistema laboral preciso e implacável”.

Contudo, e segundo Behrens e Oliari (2007, p.54), “a evolução da humanidade é contínua e dinâmica, assim modificam-se os valores, as crenças, os conceitos e as ideias acerca da realidade” e, neste sentido, também a escola foi se modificando ao longo dos séculos, acompanhando a sucessão de paradigmas científicos e a nova doutrina da psicologia do desenvolvimento, os quais vieram defender a necessidade de reconhecer cada criança como um indivíduo e centrar a educação nos seus interesses, necessidades e nível de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho et. al., 2013; Castellarnau & Castro, 2020).

Na sucessão da doutrina da psicologia do desenvolvimento surgiram vários estudiosos com diferentes teorias acerca da aquisição do conhecimento, entre os quais Skinner, Bruner, Piaget e Vygotsky.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) formou-se em psicologia em Harvard. Este psicólogo americano foi o principal responsável pela difusão do condutivismo – também conhecido como *behaviorismo* - nos EUA que, segundo Präss (2012, p. 6) era uma teoria que tinha como objetivo “explicar o comportamento humano e animal em termos de respostas a diferentes estímulos.” De acordo com a teoria condutivista, um organismo passará a adotar um dado comportamento a partir do momento em que observar que este é seguido de um estímulo positivo, isto é, um “reforço positivo”, ou do cessar de um estímulo negativo, isto é, de um “reforço negativo” (Santos, 2006, p.99). Se, por outro lado, o organismo for punido pela adoção de um dado comportamento, verifica-se que este condicionará o mesmo. Opondo-se, contudo, ao uso de estímulos negativos, Skinner criou uma técnica a qual apelidou de modificação de conduta. Esta técnica, que tal como o nome indica pretendia a alteração de um dado comportamento de um organismo, baseava-se num sistema de atribuição ou extinção de reforços de modo a atingir este fim (Präss, 2012).

No entanto, os conceitos mais relevantes a nível educativo que nos foram introduzidos por Skinner, tornando esta uma das mais conhecidas teorias de aprendizagem, foram os conceitos de “generalização” e “discriminação”. De acordo com Santos (2006, p. 100), “a generalização é a capacidade de darmos respostas semelhantes a situações semelhantes”.

Em oposição, “a discriminação consiste na capacidade de percebermos diferenças entre estímulos, dando respostas diferentes a cada um deles” (Santos, 2006, p. 100).

Jerome Bruner (1915-2016) foi um psicólogo e pedagogo americano de renome, responsável pela introdução e desenvolvimento do conceito de aprendizagem por descoberta. De acordo com Präss (2012, p. 23) “a aprendizagem por descoberta ocorre quando o professor apresenta todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender”, isto é, o professor não é senão um mero mediador e guia no processo de aprendizagem do aluno, cujo papel consiste em ajudar a criança a traçar os seus objetivos e meta e criar condições para que esta os consiga alcançar. A criança, por outro lado, deve ter uma grande participação em todo o processo de aprendizagem, procurando ativamente alcançar a meta a que se propôs, ao modificar, elaborar e reconstruir as suas próprias representações (Präss, 2012). Para tal, Bruner refere duas condicionantes ao sucesso da criança, entre as quais a sua predisposição para aprender e forma como esta irá organizar e relacionar os seus conhecimentos e os conhecimentos recém-adquiridos, sendo que esta deve ser de fácil interiorização.

Ainda dentro desta teoria surge o conceito de currículo em espiral, o qual defende que se deve trabalhar os mesmos conteúdos com regularidade e diferentes formas de representação, complexificando e aprofundando cada vez mais os mesmos, de modo que a criança possa organizar e modificar progressivamente as suas representações mentais. Esta teoria esteve no cerne da aprendizagem construtivista que conhecemos hoje em dia (Präss, 2012; Ostermann & Cavalcanti, 2010).

Jean Piaget (1886-1986), foi um doutorado em biologia suíço que mais tarde se dedicou ao estudo da psicologia, mais concretamente à natureza do conhecimento humano (Santos, 2006). Segundo este estudioso, todos nós representamos a realidade no nosso cérebro, por meio de um esquema de assimilação. Assim, quando adquirimos novo conhecimento este é incorporado na nossa realidade. No entanto, o nosso cérebro nem sempre consegue assimilar a nova informação, o que pode causar na desistência ou na modificação do esquema mental que existia previamente, isto é, uma acomodação, a qual resultará no nosso desenvolvimento cognitivo (Ostermann & Cavalcanti, 2010).

A teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo humano esteve no cerne da criação do conceito de construtivismo, teoria sobre a aprendizagem e a organização do conhecimento segundo a qual a criança deverá passar por diversas etapas de desenvolvimento cognitivo,

físico, social e emocional para adquirir e construir conhecimento. Nesta perspectiva, o conhecimento “surge das ações e da reflexão do agente sobre elas” (Fosnot, 1999, p.17), pelo que a criança, construtora do conhecimento, deve interagir com o meio e os seus elementos, de forma ativa, fazendo conexões, projetando hipóteses, levantando questões e elaborando modelos e estratégias, de modo a construir os seus próprios conceitos autonomamente a partir de experiências concretas (Fosnot, 1999, p.52) Segundo Catherine Fosnot (1999, p.9), “os professores que fundamentam a sua prática no construtivismo rejeitam as noções de que o significado pode ser passado para os alunos através de símbolos ou transmissão”, pelo que um docente construtivista deve escutar, procurar compreender as crianças e responder às suas questões, atuando como um orientador, um facilitador no processo de aquisição e transformação de significados.

Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934), artista Bielorusso que enveredou pelos ramos da psicologia evolutiva, veio simultaneamente refutar e complementar esta teoria ao referir que o conhecimento é sim o resultado das interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia, conferindo às interações sociais o mérito pela crescente complexificação do raciocínio das crianças ao invés do amadurecimento biológico sem, contudo, desvalorizar o contributo deste. Para além disto, Vygotsky acrescentou que, apesar das interações com o meio terem um forte papel na criação das conceções da criança, esta reinterpreta as informações que capta do exterior através das suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Como referem Dias e Correia (2012, p.2), “aprender reclama, pois, a mobilização de saberes já adquiridos e a sua aplicação a uma dada situação”. Não obstante, a contribuição mais importante a nível educacional que nos deixou Vygotsky foi, sem margem de dúvida, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que dita que a criança apenas atinge o seu potencial máximo no processo de construção e enriquecimento dos conhecimentos quando auxiliada por alguém mais experiente (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007; Ostermann & Cavalcanti, 2010).

Foi com base neste paradigma socio-construtivista e na crença que “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho et. al., 2013, p.28) que a prática na PES se desenvolveu numa pedagogia participativa.

As práticas participativas consistem num processo de ensino-aprendizagem, isto é, uma abordagem pedagógica, assente nos ideais socio-construtivistas, em que crianças e adultos

aprendem em interação, num ambiente promotor da cooperação, curiosidade e investigação, guiados pelo interesse e motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). De acordo com Behar (2009, citado por Peres et. al., 2014, p.250), as abordagens pedagógicas compreendem “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento”.

Neste seguimento, importa salientar que a abordagem pedagógica que foi adotada ao longo deste período foi a Metodologia de Trabalho de Projeto, a qual será explorada de seguida.

O “Método de Projetos” foi desenvolvido por William Heard Kilpatrick, em 1918, influenciado pelo seu mestre John Dewey. Kilpatrick (2006, in Marques, 2016, p.5) acreditava que “dado que o ato intencional é a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática, também deveria ser tornada a unidade típica do procedimento escolar”, isto é, a vontade de ter experiências e construir conhecimentos deve partir da criança e não lhe ser imposta, só assim é que ela irá adquirir as ferramentas necessárias para se preparar para o futuro. Deste modo, o “Método de Projetos” preconiza uma criança ativa e livre para explorar todas as potencialidades existentes numa interação social, bem como um docente que abandonará o papel de figura autoritária para guiar a criança nas suas descobertas e crescimento pessoal (Kilpatrick, 2006, in Marques, 2016).

Por outro lado, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que conhecemos hoje como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (e) envolve trabalho de pesquisa no terreno” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 in Vasconcelos et. al., 2012, p.10) nasceu muito mais tarde, após o 25 de abril. Podemos referir-nos a esta como sendo uma metodologia baseada na investigação e resolução de problemas, “centrada nos interesses e nas necessidades dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e experiências, [e constituindo] um estímulo para a aquisição de conhecimentos, proporcionando aprendizagens com mais sentido e utilidade à sua vida em sociedade” (Castro e Ricardo, 2002, citados por Agostinho, 2017, p.2). Esta metodologia apresenta quatro fases estruturantes, nomeadamente, a Definição do Problema, a Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, a Execução do Plano e a Divulgação e Avaliação do Projeto. No entanto, “as fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se

de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2011, p.17), como podemos verificar na figura seguinte (Figura 1).



Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (Vasconcelos et. al., 2011)

Nesta metodologia, influenciada pela aprendizagem em espiral de Bruner (Vasconcelos et al., 2011), “o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto [pelo que] integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora” (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1989, p.134). Neste sentido, pode-se comprovar a forte relação existente entre esta e a perspetiva socio-construtivista, uma vez que encara a criança como um sujeito com direitos, ativo, competente e autónomo na construção do seu conhecimento, o qual aprende partindo da sua experiência pessoal e através das interações com o meio e os outros. Note-se que dentro de uma mesma sala podem coexistir vários projetos, cuja duração depende na complexidade de cada um, bem como as necessidades e dificuldades apresentadas pelo grupo durante o seu desenvolvimento. De referir ainda que a MTP se mostra uma mais-valia para o desenvolvimento dos pilares da educação, defendidos por Delors et. al. (1996), como sendo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, uma vez que, durante todo o trabalho da MTP, as crianças dialogam, trocam opiniões e ideias,

investigam e experimentam, colocam questões e resolvem problemas em conjunto, bases de um futuro cidadão ativo e reflexivo.

Além do mais, a metodologia em estudo apresenta-se como um ótimo meio para desenvolver aprendizagens numa perspetiva transversal, ao invés de segmentar os conhecimentos por áreas, promovendo ainda uma série de competências como a autonomia, o pensamento crítico e criativo e o trabalho colaborativo, competências essenciais para o quotidiano e para a vida em sociedade (Lopes da Silva et al., 2016 Martins et. al., 2017).

Neste sentido, e tendo em conta que a predisposição da criança para aprender está intimamente relacionada com o seu bem-estar e conforto, a diáde deu uma especial atenção ao desenvolvimento de uma relação empática, de confiança, respeito e entendimento mútuo entre a educadora e o professor cooperantes, as estagiárias e as crianças como veículo promotor do desenvolvimento de práticas educativas onde a criança é o epicentro de toda a ação. Esta ação teve no seu cerne a crença de que a criança é um “ser profundamente carente de afetos, de orientação e dependente de modelos de adulto para imitar” (Pereira & Lopes, 2009, s.p), pelo que a existência de condições afetivas favoráveis será determinante para a motivar a participar ativamente nas atividades do grupo.

Assim, ao longo de toda a PES, procurou-se desenvolver um trabalho individualizado com cada criança, de modo auxiliar a superação de possíveis dificuldades ou constrangimentos, instigando a sua autonomia e confiança, e o aprimoramento de competências tais como o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, procurou-se, sempre que possível, organizar o grupo em pequenos grupos heterogéneos para que as crianças pudessem entreajudar-se, tarefa que as crianças mais velhas já realizavam naturalmente, desenvolvendo-se com recurso à ZDP (Vygotsky, 1978, in Vasconcelos et. al., 2011). Para além disso, era fomentado o trabalho colaborativo em grande e em pequeno grupo, durante e após as ações, e aquando das suas conversações, ao ser incentivada a entreajuda na articulação de ideias, a apreciação crítica e construtiva dos seus trabalhos e a partilha de experiências e opiniões, promovendo assim o respeito mútuo, a empatia, a aceitação e valorização da diferença e outras competências necessárias à socialização.

Em suma, a exploração da MTP em contexto de estágio, enquanto metodologia transversal e dinâmica, contribuiu grandemente para desenvolvimento da autora deste relatório enquanto futura docente, permitindo-lhe explorar o seu contributo, em primeira

mão, na construção de aprendizagens significativas, assim como experienciar a adoção desta metodologia em grupos e contextos com particularidades muito específicas.

Delors (1998, p.89), defende que cabe à educação a importante missão de promover “mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (p. 89). Assim, e tendo em conta a complexidade da profissão, e a responsabilidade que esta acarreta, o docente deve articular os quatro pilares do conhecimento acima referidos (Delors, 1998) com as dimensões apresentadas pelo Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, como evidenciado na Figura 2, de modo a promover aprendizagens enriquecedoras e a garantir à criança um papel ativo na construção das suas aprendizagens, aprendizagens estas que devem surgir do seu contacto com o meio e, portanto, devem também promover a transformação deste, numa perspetiva de colaboração entre a educação e a sociedade.

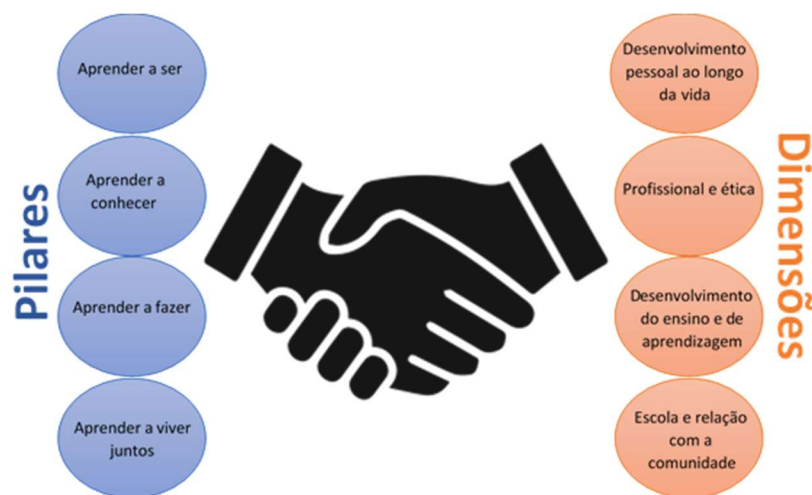


Figura 2 - Articulação entre os pilares do conhecimento (adaptado de Delors, 1998) e das dimensões apresentadas no DL n.º 240, de 30 de agosto de 2001

Assim, pretende-se que um docente adote uma prática fundamentada nas suas bases teóricas e nas especificidades do contexto, alicerçada em crenças, valores, princípios e teorias (Oliveira-Formosinho, 2013). Posto isto, o docente deve ter um vasto conhecimento sobre os documentos legislativos e orientadores em vigor, assim como conhecimentos sobre as variadas estratégias e abordagens pedagógicas e metodologias para que possa construir o seu próprio perfil docente e ter a intencionalidade pedagógica necessária para co construir o currículo com as crianças de modo a corresponder às suas necessidades e interesses (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Vale, ainda, reforçar a importância da autorreflexão

de cada docente, assim como a colaboração entre todos os atores educativos e o envolvimento das famílias e restante sociedade em todo o processo educativo da criança, apresentados pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto como meio para aprimorar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças e a formação indivíduos de mente aberta, capazes de se adaptar às mudanças, autónomos, solidários e socialmente ativos, o Ministério da Educação publicou, em 2017, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), um documento orientador da organização e da gestão do currículo, que possui uma série de objetivos relacionados com a aquisição de conhecimentos, mas também com o desenvolvimento de capacidades psicomotoras e sociais, alicerçadas em princípios e valores éticos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Martins et al., 2017). Este documento veio destacar a necessidade de se inovar as práticas educativas, salientando o caráter meramente orientador dos Programas dos Ensinos Básico e Secundário, até aí assumido como normativo, e promover a educação inclusiva e a transversalidade de saberes, apelando a uma diminuição de conteúdos a abordar em cada nível de ensino, a favor das consideradas aprendizagens significativas, as quais deveriam ser aprofundadas (Martins et al., 2017; Roldão, Peralta, & Martins, 2017). Assim surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), documento constituído por uma tabela com os conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretende que todas as crianças atinjam com a conclusão de cada nível educativo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão et al., 2017).

O Decreto-lei nº 54/2018 veio reabordar a temática da educação inclusiva destacada no PASEO, defendendo “uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), pelo que pôs fim às medidas de apoio exclusivamente para crianças com NAS, incentivando, por outro lado, a adoção de metodologias flexíveis e adaptáveis que vão ao encontro das necessidades, dificuldades e ritmos de cada criança. De facto, para que exista inclusão na instituição educativa é necessário que os docentes adequem “os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), isto é, façam uso de metodologias e estratégias diferenciadas dentro do mesmo grupo de crianças, adotando assim a prática de

diferenciação pedagógica, para que cada criança, independentemente das suas particularidades, possa ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, progredindo ao seu próprio ritmo no processo de aprendizagem.

Tal como acontece com todos os níveis educativos do EO, a EPE e o 1.º CEB definem-se institucionalmente pela idade das crianças a quem se dirigem. No entanto, contrariamente aos 2.º e 3.º CEB, os docentes da EPE e do 1.º CEB definem-se como docentes de crianças, e não de uma determinada disciplina, pelo que estes dois níveis educativos se destacam pela monodocência. Além do mais, os docentes da EPE e do 1.º CEB são responsáveis por um único grupo de crianças, ao invés de várias turmas, o que lhes confere uma série de vantagens como um conhecimento mais aprofundado das crianças, aliado com uma relação mais próxima e afetiva com as mesmas, uma gestão flexível do tempo escolar, e a globalização do ensino face à fragmentação disciplinar (Formosinho et. al., 2016).

Por outro lado, verificam-se também inúmeras diferenças no que toca a estes dois níveis educativos como, por exemplo, a obrigatoriedade da sua frequência. Se, por um lado a EPE é de frequência facultativa, por outro lado, o 1.º CEB é obrigatório para todas as crianças a partir dos 6 anos de idade, salvo algumas exceções (Formosinho et. al., 2016). Adicionalmente, na EPE as crianças são denominadas por “crianças”, enquanto no 1.º CEB e nos ciclos que se seguem, estas são referidas como “alunos”, sendo-lhes assim conferida “a dimensão do “trabalho escolar”, a qual acarreta uma série de responsabilidades e capacidades intelectuais” (Pereira & Lopes, 2009, s.p.). No entanto, é necessário que haja um equilíbrio entre estas duas formas de olhar as crianças, uma vez que “alunas” ou não, as crianças nunca abandonam a sua identidade enquanto ser em fase de desenvolvimento que requer respeito e afetos.

Para além disso, destacam-se, ainda, uma série de diferenças no que concerne ao papel do docente de EPE e de 1.º CEB, à forma como adquirem conhecimentos e competências, ao tempo destacado para brincarem e explorarem o espaço exterior, à divisão em áreas de conhecimento/curriculares e, claro, a existência de um currículo a cumprir.

Apresentadas estas diferenças, salienta-se a importância de proporcionar uma transição suave e cuidada entre os dois ciclos educativos. De acordo com Formosinho et. al. (2016, p.9), a transições entre a educação de infância e o ensino obrigatório não são

esporádicas, isto é, “não ocorrem naturalmente, precisam de ser pensados, conceptualizados, experimentados, avaliados e reconceptualizados para se recriarem de acordo com as pessoas, os contextos, as culturas”. Por outras palavras, o sucesso da transição não depende apenas da preparação das crianças para efetuar a mesma, mas da preparação do contexto que a vai receber e todos os atores envolvidos nesta transição. Neste seguimento, o nível de proximidade entre os contextos em questão, assim como dos seus profissionais, afetará a qualidade da mesma, pelo que a cooperação dos atores envolvidos nesta transição, nomeadamente em projetos educativos e na reflexão acerca das perspetivas pedagógicas adotadas é grandemente incentivada. Para além disso, o envolvimento das famílias no percurso de aprendizagem contínua das crianças, e não só no momento de transição entre etapas de ensino, apresenta-se como crucial para o desfecho da transição, uma vez que a colaboração destas com as crianças e a educadora se apresenta como uma mais-valia para a construção de documentação pedagógica que auxilie o processo (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge in Formosinho et. al., 2016, p.13).

De modo a auxiliar as crianças nesta transição, o educador pode ainda conversar com as crianças acerca das diferenças existentes nos dois níveis educativos, nomeadamente ao nível dos espaços físicos, rotinas e regras, estando ainda recetivo a escutar as suas dúvidas, medos e expectativas. Por fim, poderão ainda ser proporcionadas às crianças visitas à sua futura escola de modo a prepará-las para a mudança de ambiente educativo, garantindo-lhes assim um maior conforto e segurança relativos a esta transição (González, Muñoz & Zubizarreta, 2011).

Nesta medida, o perfil duplo de docência para os dois contextos educativos supramencionados, para o qual se habilita a autora deste relatório, possibilita ao docente perceber a importância de existir uma continuidade educativa ao longo dos dois níveis educativos, assim como de reconhecer a criança como sujeito e agente ativo do processo educativo, dotando-o também de competências que lhe permitem trabalhar em conjunto com a escola de modo a promover o seu desenvolvimento e, conseqüentemente uma transição vertical bem sucedida.

Após esta breve contextualização da educação geral e algumas perspetivas e paradigmas a ela associadas, serão, de seguida, apresentadas as especificidades únicas do perfil dos docentes de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tornam esta profissão tão complexa.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com o Decreto-Lei n.º 524/1979, homologado a 31 de dezembro, e a Lei n.º 49/2005, emitida a 30 de agosto, a Educação Pré-Escolar tem como destinatários crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, assumindo-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Artigo 2.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670). Esta consiste numa etapa crucial no desenvolvimento das crianças, uma vez que é nesta faixa etária que as crianças devem adquirir competências e destrezas necessárias para o seu desenvolvimento integral e sucesso escolar, assim como normas e valores necessários para a sua convivência social e exercício da cidadania, pelo que a EPE pode surgir como um grande complemento à educação informal das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Castellarnau & Castro, 2020). Assim, tanto o Decreto-Lei n.º 524/1979, homologado a 31 de dezembro, como a Lei n.º 49/2005, emitida a 30 de agosto, conferem à educação pré-escolar a função de investir na formação e desenvolvimento holístico das crianças, assegurando as suas necessidades básicas e integração na comunidade escolar, ao mesmo tempo que combate qualquer tipo de discriminação que possa nascer das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar.

Costa (in Preâmbulo das OCEPE, Lopes da Silva et. al., 2016, p.4) refere que “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar”, caracterizando-a como o único nível educativo que permite a uma articulação plena das aprendizagens, um espaço flexível e permeável onde se pode circular livremente, uma utilização rotineira da metodologia de projeto assim como a participação ativa das crianças na planificação e construção das suas aprendizagens. De facto, “este tipo de modelo organizacional pode potenciar serviços de ‘alta qualidade’, uma vez que integram uma intervenção educativa centrada na criança e uma intervenção socioeducativa centrada nas necessidades de cuidado das crianças e das suas famílias” (Dahlberg, Moss e Pencer, 2003 in Vilarinho, 2013, p.290).

Em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança veio conferir à mesma direitos de cidadania, entre os quais, o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. O cumprimento desta convenção, juntamente com o enorme

potencial de energia, curiosidade natural pelo mundo que as rodeia, competência nas relações e interações, abertura ao que é novo e diferente, entre outras características tidas como natas da criança, tiveram como consequência o reconhecimento desta como construtora ativa do seu desenvolvimento e aprendizagem, o que “supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.9).

Como refere Neto (2020, p.125), “a identidade da infância não é compatível com uma ideia de intelecto ativo com corpo passivo” e é por este motivo que o espaço exterior do jardim de infância e o recreio da escola primária são tão importantes para o desenvolvimento global da criança, uma vez que estes constituem o espaço privilegiado onde a criança pode desenvolver a sua brincadeira livre e aprender regras de convívio social essenciais para o relacionamento com os outros, assim como estratégias para resolver e ultrapassar problemas de carácter motor, emocional, cognitivo e social. Neste sentido, ao educador de infância cabe a importante missão de apoiar e estimular esse processo, ao criar condições favoráveis para que a criança se possa expressar e desenvolver em momentos de jogo espontâneo e lúdico, bem como ao promover momentos de aprendizagem com uma intencionalidade pedagógica bem assente em bases teóricas, valores pedagógicos e numa análise cuidada do contexto (Lopes da Silva et. al., 2016). Para tal o educador deverá assumir uma postura de observador-participante, isto é, atuar simultaneamente como um elemento do grupo, um orientador e um mediador, e atentar às necessidades, interesses e dificuldades das crianças (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009; Lopes da Silva et. al., 2016).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), surgem em 1997, como uma ferramenta essencial para apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Em 2016, este documento foi reformulado de modo a orientar a prática do educador de infância e a gestão que este faz de todas as dimensões do contexto educativo, a saber: o grupo, os materiais, o espaço, o tempo e a organização (desenvolvidos no Capítulo II). Contudo, este documento não existe por si só e, portanto, deve sempre ser acompanhado da observação, planificação, avaliação e reflexão cuidadas do educador de infância (Lopes da Silva et. al., 2016).

Tratando-se esta de uma etapa da educação que acolhe crianças de tão tenra idade, torna-se impossível separar o cuidar das necessidades básicas, bem-estar, segurança e

proteção das crianças do educar, uma vez que estes estão tão intimamente ligados, constituindo os alicerces do desenvolvimento intelectual (Lopes da Silva et. al., 2016; Marta, 2015). De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016), quando o educador atenta às necessidades físicas, psicológicas e afetivas das crianças, procurando estabelecer um clima emocional positivo entre ambos, cria oportunidade para promover uma multiplicidade de momentos de aprendizagem e, por este motivo, cabe a este estabelecer um equilíbrio entre a concretização de momentos potenciadores de novas aprendizagens e a atenção aos cuidados básicos das crianças. Por outras palavras, a sua prática não se deve reger à “ética do educar”, isto é, a uma prática “centrada na construção de conhecimentos”, mas também deve assentar na “ética do cuidar”, pelo que é necessário ter em conta as questões de segurança e de bem-estar de cada criança (Marta, 2015, p. 131). Foi neste seguimento que, ao longo de todo o período da PES, se procurou sempre escutar a criança, e as necessidades que esta expressava verbal ou corporalmente, e atender às mesmas, promovendo a confiança e respeito mútuo entre as educadoras estagiárias e o grupo, essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem de ambas as partes. Neste sentido, a ética do cuidar teve um papel tão importante quanto a ética do educar, de modo a facilitar a transição do ambiente familiar para o contexto educativo.

Atentando ao facto de que o brincar constitui uma parte significativa da vida da criança, imprescindível para a construção das suas aprendizagens, importa contemplar o seu significado a nível cultural e a visão que a sociedade tem do mesmo, nos dias de hoje.

De acordo com Maria José Araújo (2013), os jogos e o brincar fazem parte dos costumes e tradições culturais consagrados pela UNESCO como património comum da humanidade. No entanto, mesmo nos dias de hoje, esta atividade continua a ser menosprezada e considerada um “comportamento inútil (não-produtivo)” e fútil, uma vez que os seus resultados não são palpáveis (Neto, 2020, p.16; Araújo, 2013). Contudo, como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, pelo que não se trata de um mero momento de entretenimento, mas sim uma atividade espontânea rica e estimulante que promove o envolvimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Carlos Neto (2020) completa esta ideia ao referir ao brincar a criança tem a oportunidade de experienciar situações e construir aprendizagens que não conseguiria em nenhum momento planificado, uma vez que lhes permite mover, experimentar, interagir e explorar livremente (p.16). Foi

neste seguimento que se procurou, durante toda a PES, promover uma harmonia entre os momentos dinamizados pelas estagiárias e os momentos de brincadeira livre, respeitando assim a vontade da criança.

Um educador deve ter sempre em mente que o desenvolvimento holístico da criança apenas se dará num ambiente promotor da igualdade de oportunidades e da diferenciação pedagógica, em que as especificidades e opiniões de cada elemento são respeitadas e valorizadas. Para além disso, o educador deve, não só conhecer e saber articular os documentos normativos e orientadores em vigor, mas também estar familiarizado com diferentes metodologias pedagógicas, para que possa encontrar aquela com que mais se identifica, ou até fazer uma junção dos princípios de cada uma em que mais se revê, construindo assim o seu próprio perfil docente. Tendo em vista a co-construção do currículo com a criança, surge então a necessidade de adotar uma pedagogia de participação, baseada numa perspetiva socio construtivista, que pressupõe a observação, a escuta e a negociação com criança na partilha de significados (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Existem várias abordagens pedagógicas que cumprem estes requisitos, tais como a MTP (caracterizada no subcapítulo anterior), Montessori, *High-Scope* (H-S), Movimento Escola Moderna (MEM), Reggio Emília, Pedagogia em Participação e a Pedagogia de Waldorf. Ao longo da PES, a autora deste relatório teve a oportunidade de contactar e pôr em prática alguns dos princípios destas pedagogias, especialmente Montessori, MEM, H-S e Reggio Emilia, como explanado no esquema síntese que se segue (Figura 3). Importa realçar que, apesar das suas diferentes filosofias e valores, todos estes modelos curriculares são apologistas da aprendizagem ativa da criança, a qual deve explorar livremente o ambiente e realizar experiências de modo a construir conhecimento e desenvolver competências tais como a autonomia e resolução de problemas. Tendo isto em conta, estas metodologias reforçam a importância de disponibilizar um espaço e materiais ricos e adequados para a faixa etária em questão, assim como o contacto com o espaço exterior e a natureza, promovendo assim uma educação sensorial.

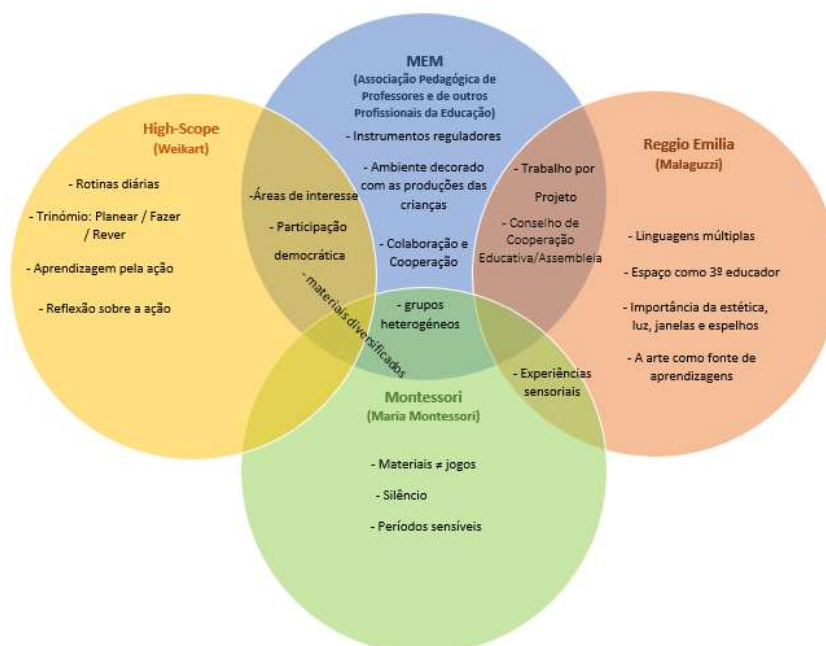


Figura 3: Metodologias adotadas na PES (Adaptado de Oliveira-Formosinho et. al., 2013; Castellarnau & Castro, 2020; Edwards, Gandini & Forman, 1999; Folque, 2012)

No que diz respeito à avaliação, esta trata-se de uma ferramenta imprescindível, quer para o educador, uma vez que lhe permite uma análise aprofundada das crianças e, simultaneamente, das suas práticas e metodologias adotadas, quer para a criança, permitindo-lhes reconhecer as aprendizagens realizadas bem como as suas fragilidades e comunicá-las aos seus encarregados de educação, envolvendo-os no seu percurso educativo (Lopes da Silva et. al., p. 18). Em ambos os casos, a avaliação permite perceber os pontos a melhorar para otimizar o processo ensino-aprendizagem e reconhecer as conquistas, de modo a motivar todos os seus intervenientes. Uma vez que se trata da avaliação na EPE, esta deve ter em conta, não só o desenvolvimento da criança, mas também o seu bem-estar emocional e as interações que estabelece no ambiente educativo. Assim, esta deverá ter um carácter diagnóstico, pois o educador deve estar bem ciente das particularidades do seu grupo e das necessidades de cada criança para que possa adotar estratégias de diferenciação pedagógica, e um carácter formativo, pelo que o importante é todo o percurso realizado e não o resultado (Maia, s.d; Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). De referir a importância da colaboração com os outros agentes no processo educativo das crianças, isto é, a restante comunidade educativa e as famílias, uma vez que a constante partilha de informação e reflexão conjunta podem surgir como um complemento à documentação pedagógica, tida como a documentação que o docente vai criando e/ou recolhendo ao longo

do ano contendo a caracterização e evolução do grupo para auxiliar nas suas decisões pedagógicas.

A avaliação na PES era realizada com a docente cooperante, quer na forma de diálogo, quer na forma de registo, numa avaliação permanente ao longo do período, sendo que eram sempre considerados os parâmetros presentes nas OCEPE e o nível de desenvolvimento de cada criança, tendo por base a observação atenta de cada criança nos momentos de jogo espontâneo e durante as atividades estruturadas. Para além disso, de modo a permitir que as crianças tomassem consciência dos seus progressos e tivessem um papel ativo na sua educação, através da auto e heteroavaliação, os seus trabalhos, produções artísticas e resultados dos projetos eram sempre discutidos em grande grupo, desenvolvendo assim as suas competências comunicativas, reflexivas, auto avaliativas, a responsabilidade, o pensamento e diálogo crítico e, por vezes, o sentido estético.

1.3. – PERFIL ESPECÍFICO DO DOCENTE DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo serão abordadas algumas das especificidades associadas a este nível de ensino, assim como as habilitações que constituem o perfil específico do docente de 1.º CEB, definido por Oliveira et. al. (2016, p.31) como sendo “aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*) no fim da sua formação”.

De acordo com o Artigo 8.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, o 1.º CEB designa-se como o primeiro dos três ciclos que integram o Ensino Básico, a qual tem como principal objetivo “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (alínea a) do Artigo 7.º da Lei n.º 46/1986). Importa referir que este nível o 1.º CEB está destinado a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

Este mesmo documento refere que no 1.º CEB “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a) do Artigo 8.º da Lei n.º 46/1986), pelo que cabe ao docente responsável pela

turma a manutenção de uma relação positiva e afetiva com as crianças, imprescindível para o desenvolvimento de um ambiente promotor do crescimento e desenvolvimento de saberes, atitudes e competências por parte de cada uma das crianças pertencentes à sua turma (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Previamente à homologação do Decreto-Lei nº 55/2018, o professor era um mero “actor curricular”, cuja tarefa consistia na “implementação e (...) execução de decisões prescritas” (Machado, 2006, p.73), uma vez que o currículo adotado pelo ensino básico e secundário era visto como normativo e incontestável. No entanto, face aos elevados números de insucesso escolar que se apresentavam e aos novos e crescentes desafios da sociedade moderna, o DL 55/2018 veio estabelecer um novo currículo para o ensino básico e secundário, confiando aos docentes a organização e implementação responsável e flexível do respetivo.

Neste seguimento, o docente do 1º CEB passou a ser responsável por tomar decisões curriculares, sendo ainda encorajado a adaptar o currículo ao contexto em que está inserido, almejando uma “escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Anexo n.º 2 do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Machado, 2006). Salienta-se, portanto, a necessidade da construção de um projeto curricular de turma que auxilie no conhecimento das crianças e na adaptação dos momentos de aprendizagem às suas particularidades (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que diz respeito às qualidades que se esperam de um professor do 1º CEB, estas estão intimamente relacionadas com conhecimentos e atitudes, os quais devem estar balanceados quer a nível científico e técnico, quer a nível humanístico e pedagógico. Do docente é também esperado um elevado nível de profissionalismo, pelo que é importante zelar pelo bem-estar e sucesso escolar das crianças. Importa, ainda, fazer uma boa gestão do ensino, refletindo constantemente sobre a sua prática, considerando estratégias e métodos mais adequados, de acordo com o seu grupo. Por último, o perfil de professor do 1º CEB implica uma forte atitude social, que envolve a luta pela criação de condições que preservem os direitos humanos, assim como os valores democráticos, cívicos, ecológicos, de paz, compreensão nacional e internacional, começando pela sala de aula. Resumidamente, “o perfil do professor deve integrar um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que se traduzem manifestamente no dia-a-dia profissional” (Oliveira et. al., 2016, p. 41). Este quadro mostra que as características individuais de cada docente, tais como a criatividade,

organização, paciência, capacidade de adaptação e resolução de problemas, podem constituir um fator decisivo na sua prática educativa (Flores, Escola & Peres, 2009).

Do mesmo modo importa referir que neste nível de ensino, ao contrário da EPE, o docente deve guiar as suas práticas assentes no currículo do 1º CEB, fazendo uma boa gestão do seu tempo de modo a respeitar a carga horária semanal para cada área curricular (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Oferta Complementar e Apoio ao Estudo), como estipulado na matriz-curricular (Anexo 1). Contudo, esta distribuição não deve surgir como um impedimento para a adoção de metodologias inter e transdisciplinares ou para a organização de projetos. De facto, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, mais recentemente consagrado no projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, veio precisamente garantir aos docentes uma gestão autónoma e flexível do tempo que lhes é disponibilizado, contando que cumpram os objetivos expressos no currículo, permitindo-lhes exatamente a “dinamização do trabalho de projeto” com o intuito “de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Como referem Trindade e Cosme (2016), os alunos o “centro de gravidade dos projetos de educação” (p. 9), uma vez que o objetivo principal destes se prende com a construção das suas aprendizagens. Segundo Leite (2012), “o que é importante é prever e concretizar momentos de articulação curricular que dê sentido e utilidade social ao que se aprende” (p. 90), pelo que a articulação curricular, tendo por base a transdisciplinaridade e a formulação de projetos, deve ser incentivada como forma de promover aprendizagens significativas. A autora vem ainda reforçar a importância da sua articulação com o ambiente e a comunidade envolventes, de modo a permitir a formulação de conhecimentos contextualizados, promovendo assim o pensamento crítico e criativo das crianças. Este panorama vem, mais uma vez, comprovar a importância da colaboração entre os profissionais de educação e a restante comunidade educativa dentro do mesmo contexto, no sentido de promover momentos de aprendizagem significativos.

Mais tarde, em 2017, o Ministério da Educação emitiu o PASEO, que veio apelar à realização de alterações na ação educativa, reforçando a importância de praticar uma educação inclusiva e promover a transversalidade de saberes e as aprendizagens significativas, pelo que os Programas de Ensino Básico e Secundário seguidos à risca até

então, passaram a ser visto como meras orientações à prática educativa (Martins et. al., 2017). Tornou-se, então, necessário reformular e adequar os Programas Curriculares a esta nova visão da educação pelo que, um ano mais tarde, surgiram as Aprendizagens Essenciais (AE), um documento que delinea os principais conhecimentos, capacidades e atitudes que as crianças devem adquirir até ao final de cada ano educativo, nas diversas áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Posto isto, revela-se a necessidade de repensar os métodos e estratégias utilizados e apostar em materiais e recursos didático-pedagógicos diversificados, tendo em vista a melhoria sistemática da prática pedagógica, uma vez que a motivação dos alunos está intimamente relacionada com o envolvimento que as crianças manifestam nas tarefas da aula e, conseqüentemente, com o seu sucesso educativo (Arends, 2008). Importa, portanto, destacar o papel que as TIC têm no ensino de todas as áreas curriculares, enquanto ferramenta interativa que permite aos docentes criar atividades inovadoras, diversificadas e apelativas que proporcionem momentos de aprendizagem enriquecedores e prazerosos para o seu grupo. De acordo com Flores, Escola e Peres (2009, p. 724), “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender”, ao conferir ao aluno um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, dotando-o de uma maior responsabilidade, autonomia e interesse por aprender, garantindo-lhe, ainda, uma visão alargada do mundo. Importa, neste contexto, mencionar a existência de Orientações Curriculares (OC) para a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação, uma área de integração curricular transversal ao 1º CEB cujo principal objetivo consiste em auxiliar a aprendizagem de conteúdos de todas as componentes do currículo. Neste sentido, as OC para as TIC pretendem promover, desde tenra idade, uma série de competências e comportamentos relacionados com a segurança e precaução no uso de tecnologias, a pesquisa, seleção e análise de informação online, a comunicação digital e o pensamento computacional (Direção-Geral da Educação, 2018). Além disto, as TIC permitem estabelecer uma ponte entre a escola e o contexto familiar, possibilitando ao professor manter uma comunicação constante com as famílias dos seus alunos, notificando-os dos seus progressos e dificuldades e apelando à sua participação em atividades e projetos que beneficiem o processo educativo das suas crianças.

No entanto, não basta recorrer às TIC, é necessário adotar metodologias ativas que permitam às crianças retirar o máximo das potencialidades deste recurso. As TIC não são um fim, mas sim um meio para o atingir, tal como os tão utilizados manuais escolares. Trate-se de um recurso analógico (manual) ou um recurso digital (TIC), como refere Morán (2015), “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos” (p.17), isto é, se pretendemos fomentar o pensamento crítico e criativo, a autonomia, a responsabilidade da criança, entre outras competências previstas no PASEO, torna-se necessário expô-la a situações em que esta tenha oportunidade para adotar esses comportamentos, por outras palavras, a atividades que “exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (p.18). Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, são exemplos de teóricos que valorizavam a adoção de metodologias que envolvessem e apelassem à motivação do aluno em detrimento de metodologias tradicionais ditas bancárias, em que o aluno não é visto senão como um recetáculo (Morán, 2015).

De acordo com Peterson (2003, p.88), “qualquer atividade humana de qualidade requer uma avaliação”, pelo que a avaliação na educação se revela excepcionalmente importante, uma vez que se refletirá na motivação e sucesso educativo das crianças, as quais irão reverter positiva ou negativamente no seu futuro. Assim, a avaliação deve constituir um processo contínuo, transparente, permanente, integral e sistematizado, permitindo ao professor tomar conhecimento e informar as crianças e as respetivas famílias acerca do seu desenvolvimento, de modo que possam trabalhar em conjunto no sentido de reorganizar o ambiente educativo e melhorar a prática pedagógica e o aproveitamento escolar. Deste modo, o docente deve ser capaz de avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” e aprimoramento (Anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Relativamente à avaliação interna podemos destacar três diferentes modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, apresentadas na figura seguinte (Figura 4).



Figura 4 - As modalidades da avaliação (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril; Peterson, 2013)

Refletindo sobre o esquema apresentado podemos concluir que a avaliação diagnóstica se destina a recolher informações acerca dos conhecimentos prévios das crianças, pelo que pode surgir como uma ótima ferramenta para verificar o nível de desenvolvimento da turma e traçar o melhor percurso a seguir. A avaliação formativa pretende avaliar o processo de forma sistemática e contínua, e a informação recolhida é utilizada na criação de estratégias didático-pedagógicas adequadas ao contexto, incluindo as de diferenciação pedagógica. A avaliação sumativa entende-se como a atribuição classificativa final, mostrando-se como redutora no sentido em que dá mais ênfase ao produto final do que ao processo vivenciado.

Indo ao encontro da visão de construção de conhecimento, como defendida pelo currículo em vigor, nomeadamente pelo PASEO e pelo projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, deve-se apostar maioritariamente numa avaliação formativa e qualitativa, evitando assim as comparações entre alunos que surgem das avaliações quantitativas, uma vez que estas podem afetar grandemente a sua autoestima e motivação para aprender. De igual modo, se revela essencial construir uma avaliação com base na diferenciação pedagógica, tendo em consideração as particularidades de cada aluno, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades (Arends, 2008).

Em suma, à luz da sociedade atual e de todos os desafios decorrentes da evolução dos tempos torna-se necessário investir no desenvolvimento integral da criança, fomentando a sua liberdade, o seu espírito crítico e autonomia de pensamento, para que

esta seja capaz de tomar decisões durante a sua vida enquanto “atores responsáveis e justos” (Delors et al., 1996, p.100), assim como inculcar-lhes valores necessários à vida em sociedade. Neste sentido apela-se à ação de professores flexíveis, espirituosos, inovadores e de mente aberta que invistam na sua formação contínua, ao longo de toda a vida, de modo a serem capazes de responder às necessidades dos seus alunos.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO

“Para podermos educar, precisamos de conhecer bem quem pretendemos educar” (Maria Montessori, citada por Castellarnau e Castro, 2020, p.60)

O presente capítulo diz respeito, num primeiro momento, à caracterização da instituição cooperante onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada (PES), a sua organização estrutural, os seus projetos, parcerias e ofertas/apoios educativos. Num segundo subcapítulo, será feita uma análise das especificidades do contexto de educação pré-escolar (EPE). De seguida, serão analisadas as características do contexto de 1.º ciclo do ensino básico (CEB). Por fim, será ainda abordada a metodologia de investigação-ação e a sua importância no ramo da educação, enquanto metodologia imprescindível na formação profissional e prática educativa dos docentes.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto educativo onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada localizava-se no grande Porto e pertencia a um Agrupamento de escolas públicas composto por um jardim de infância (JI), uma escola básica do 1.º ciclo, uma escola básica de 2.º e 3.º ciclo e oito jardins de infância com escolas básicas do 1.º ciclo.

A instituição em questão era composta por dois edifícios, o jardim de infância e a escola básica de 1.º ciclo, separados um do outro por cerca de 50 metros. A primeira edificação tinha capacidade para receber 50 crianças e dispunha de duas salas, um refeitório, uma sala de educadores, uma casa de banho para crianças e outra para funcionários, um gabinete – atualmente utilizado como sala de isolamento, de acordo com as normas COVID-19 – e uma sala de apoio às atividades de animação e apoio à família (AAAF). De realçar o espaço exterior, um espaço de grandes dimensões que contava com um parque infantil – com baloiços, escorrega, um cavalo baloiço e uma pequena casa – assim como um pequeno espaço verde com flores e árvores, o que se releva muito positivo para as crianças, uma vez que o espaço exterior configura uma oportunidade no seu desenvolvimento quer a nível

social, como a nível motor e cognitivo (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.27). De acordo com Brickman e Taylor (1991), “um espaço de recreio bem concebido e relações apropriadas entre crianças e adultos nas actividades exteriores são factores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento” (p. 173).

O edifício onde funciona o 1.º ciclo era de tipologia Plano Centenário e tinha capacidade para receber quatro turmas. Contava, ainda, com um edifício contíguo à escola onde se encontrava a sala dos professores e onde eram lecionadas as actividades de enriquecimento curricular. A cantina da escola, por outro lado, era exterior ao recinto escolar, pelo que as crianças deveriam atravessar a rua para poderem usufruir do seu almoço.

Em relação ao corpo docente da instituição, este era constituído por duas educadoras de infância e quatro professoras de 1º CEB. Quanto ao pessoal não docente, a instituição contava com quatro assistentes operacionais, uma assistente técnica e uma funcionária do Centro de Educação Infantil (CEI).

O Agrupamento tinha como lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, pelo que almejava a criação de um ambiente educativo acolhedor, harmonioso, inclusivo, saudável e seguro onde as crianças se pudessem desenvolver integralmente, de modo a facilitar o seu sucesso educativo e pessoal face à sociedade do século XXI.

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento era, portanto, norteado por uma “conceção de educação focalizada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (PE, 2018, p.3). Neste sentido, pressupunha a promoção da autonomia, mas também do trabalho colaborativo, procurando instigar o gosto pelo conhecimento bem como a criatividade e a inovação. Pressupunha, ainda, a promoção da educação para a cidadania através do desenvolvimento de valores e da humanização das relações interpessoais e, também, da educação para a saúde, de forma a garantir que as crianças realizam escolhas saudáveis, responsáveis e conscientes, tendo em vista o seu bem-estar e o bem-estar do próximo. De notar que este Projeto Educativo, a sua implementação e avaliação eram da responsabilidade de toda a comunidade educativa, pelo que envolvia um compromisso de constante diálogo, partilha e cooperação entre todos.

O Plano Anual de Atividades (PAA, 2018) ia ao encontro dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento, pelo que apresentava inúmeras atividades tendo em vista a promoção do sucesso educativo e redução do abandono escolar, a promoção de atitudes cívicas e fomento da disciplina, a melhoria da comunicação e imagem assim como a

promoção da participação da comunidade escolar e educativa na vida e decisões do agrupamento, a promoção da valorização pessoal e profissional dos agentes educativos, a adequação dos recursos humanos às necessidades do agrupamento e, por último, a promoção da segurança das pessoas e instalações e a modernização das infraestruturas.

É importante realçar que a concretização destas atividades requeria, muitas vezes, a participação e colaboração dos pais e famílias e associações de pais das escolas do agrupamento, baseando-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que dita que o JI e as famílias devem “estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (1997).

Além disso, o agrupamento oferecia atividades de complemento/enriquecimento curricular de carácter cultural, desportivo, artístico e cívico, promovidas pela Câmara Municipal, assim como clubes e espaços pedagógicos tais como o Museu de Ciências, a Sala de Informática, o Clube de Robótica, a Orquestra Orff e o Coro de alunos.

No que diz respeito ao 1º CEB destacavam-se como medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), docentes de educação especial, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), o Gabinete do Aluno (GA), a Intervenção Precoce e as Bibliotecas Escolares.

Costa (1998) refere que “a educação possui um carácter eminentemente social que lhe advém da existência de vários actores sociais com funções educativas (...)” (p.9), pelo que o envolvimento da sociedade nos projetos desenvolvidos em contexto escolar pode surgir como benéfico, quer para o desenvolvimento da instituição, quer para o progresso da sociedade. Assim, de modo a poder oferecer às crianças uma educação de qualidade ao proporcionar-lhes experiências variadas, o agrupamento recorreu, ainda, a protocolos e parcerias que estabeleceu com diversas entidades, tais como o Instituto de Astrofísica e Ciências do Espaço - Universidade do Porto, a Liga Portuguesa contra o Cancro, a Porto Editora (Escola Virtual), a Associação de Voleibol do Porto, os Bombeiros Voluntários, entre outros.

1.1.1. ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No seguinte subcapítulo serão realçadas as especificidades do contexto de EPE, tendo em conta as diferentes dimensões do ambiente educativo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016), nomeadamente a organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações.

Relativamente à organização do grupo, este era composto por 25 crianças, 12 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que a maior parte se encontra na faixa etária dos três e quatro anos. De facto, o grupo era bastante heterogéneo ao nível de idades, o que, segundo as OCEPE, “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). As crianças mais velhas apresentavam um grande sentido de responsabilidade para com os mais pequeninos, cuidando deles quando se magoam ou choram, e as crianças mais novas aprendiam com as mais velhas, que as ajudavam a realizar tarefas mais complexas, indo ao encontro da ZDP, de Vygotsky (c.f Capítulo I).

Este grupo contava com quatro crianças com uma língua materna distinta, duas polacas, uma inglesa e uma espanhola, no entanto, todas elas dominam a língua portuguesa. Contava, ainda, com uma menina que apresentava necessidades educativas especiais (NEE), a qual havia começado, há pouco tempo, a ser acompanhada por uma especialista e, portanto, apenas frequentava o jardim de infância de manhã.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13), a qual se apresenta como imprescindível para a construção da documentação pedagógica que irá sustentar a reflexão do educador e fundamentar o planeamento da ação. Neste sentido, e de modo a poder proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem potencialmente significativos e adequados às crianças, as estagiárias procuraram observar e compreender as principais as necessidades e interesses das mesmas.

No geral, destaca-se a necessidade de desenvolver as competências relativas à vivência democrática, nomeadamente esperar pela sua vez de intervir e escutar os pares durante os diálogos, partilhar materiais e brinquedos e colocar-se no lugar do outro. Grande parte das

crianças evidenciavam, também, uma motricidade (grossa e fina) pouco desenvolvida, pelo que o par pedagógico procurou proporcionar atividades que desenvolvessem esta competência. Algumas crianças demonstravam uma grande dificuldade em terminar as tarefas, quer as tarefas começadas por iniciativa própria, quer as tarefas solicitadas pela educadora e pelas estagiárias. De referir, ainda, que três crianças apresentavam necessidades a nível da articulação das palavras, sendo constantemente incentivada a sua fala durante os momentos de partilha do grupo, quer pela educadora, quer pelas estagiárias.

Por outro lado, o par pedagógico observou uma série de interesses partilhados pela maior parte das crianças, tais como: a expressão plástica, as construções com blocos, *puzzles* e jogos de encaixe e correspondência, música e danças. O grupo em questão revelava-se, em suma, muito animado, social, curioso, participativo e empático, apresentando uma autonomia crescente e uma grande predisposição para aprender. Esta autonomia podia ser observada em vários momentos do dia, por exemplo: ao calçarem e descalçarem os sapatos e pendurarem o seu casaco aquando o acolhimento; ao arrumarem as cadeiras e os brinquedos que utilizaram antes de mudarem de área/espço; quando mudavam o semáforo localizado na porta da sala (dois círculos com uma face verde e outra vermelha, pendurados por um fio) e se deslocavam, sozinhos, à casa de banho; fruto de um trabalho contínuo que vinha a ser realizado com a educadora, apologista da criação e implementação de rotinas.

De referir que, na sala de atividades, estavam sempre presentes a educadora e a assistente operacional, as quais colaboravam entre si na organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais, bem como no desenvolvimento das atividades. Além do mais, também as educadoras das duas salas comunicavam constantemente entre si para discutir ideias de atividades conjuntas a realizar ao longo do ano, assim como cooperar na melhoria do funcionamento da instituição e no desenvolvimento das crianças, realizando ainda reuniões semanais para refletir acerca das suas práticas pedagógicas e projetos em desenvolvimento ou a desenvolver. Deste modo, procuravam promover quer o desenvolvimento das crianças, quer o seu próprio desenvolvimento enquanto docentes, através da partilha de experiências e conhecimentos.

Relativamente às relações com as famílias, o contacto da educadora com os pais era frequente, desde contactos telefónicos dos EE e educadora para comunicar alguma situação imprevista ou um assunto particular relativo a uma dada criança, à partilha de informações,

atividades realizadas e outros momentos do dia com as famílias através de um grupo de EE do grupo da sala 1 no *Whatsapp*, e, pontualmente, através dos tradicionais folhetos comunicativos da instituição que eram entregues quando era necessária a realização de um comunicado mais formal. Para além disso, antes desta situação anormal de confinamento, era comum a educadora reunir com os EE, após o horário letivo, para dialogar acerca da evolução da criança e a sua relação com o grupo e restante comunidade educativa, bem como no final de cada período para entregar a folha de avaliação de cada criança e partilhar os seus pareceres com os seus EE. Desta forma, estabelecia-se uma ponte de comunicação e confiança entre as famílias e a comunidade escolar.

Como refere Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12). Deste modo, importa caracterizar a sala de atividades em todas as suas valências. A sala em observação revelava-se bastante espaçosa e confortável, dotada de um clima de segurança essencial à desinibição e desenvolvimento integral da criança, permitindo um variado leque de experiências e interação com diversos materiais. Além disso, a sala era bastante iluminada e arejada, possuindo uma série de janelas em todo o comprimento de uma das paredes. As restantes paredes da sala continham vários materiais pedagógicos que remetiam para o desenvolvimento pessoal e social, a emergência da matemática e da escrita, para a área do conhecimento do mundo, entre outros, os quais foram construídos pelas crianças em conjunto com a educadora e assistente operacional, tendo por base os instrumentos reguladores defendidos pela abordagem pedagógica Movimento Escola Moderna (MEM) – o quadro do tempo, a tabela de dupla entrada das presenças, a tabela de dupla entrada onde se realizava a contagem de meninos e meninas, entre outros (Apêndice A). Estes materiais constituíam a concretização das aprendizagens que as crianças haviam adquirido até então, estando expostos nas paredes da sala para que estas os pudessem consultar a qualquer momento. Adicionalmente, as paredes estavam decoradas com registos e produções artísticas realizadas pelas crianças, uma vez que, tal como referem Azevedo e Coelho (2017), é importante “valorizar suas produções e suas conquistas com o foco na experiência estética e não apenas aos costumeiros conteúdos escolares” (p.2).

A sala encontra-se dividida em várias áreas de interesse, “de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). Esta divisão revela-se muito benéfica para as crianças uma vez que, tal como refere

Oliveira-Formosinho (1998), a divisão da sala por áreas, “promove a escolha da criança”, permitindo-lhe também “experienciar o Mundo de diversos ângulos”, já que estas áreas remetem para atividades e situações quotidianas (p.69). Assim, existiam oito áreas de interesse, nomeadamente a área da casa de bonecas, a área dos jogos, a área das construções, a área da garagem, a área da expressão plástica, a área da matemática e das ciências, a área do computador e a área da biblioteca. Todas estas áreas tinham um limite de utilizadores, explícito numa pequena cartolina, de forma simbólica e pictográfica, a qual estava afixada ao lado do nome da respetiva área.

A área da casa de bonecas apresentava-se como uma das áreas favoritas do grupo, como se podia verificar pela forte afluência de crianças, uma vez que lá podiam representar tarefas do quotidiano que lhes eram familiares. Esta era composta por uma cama, um guarda-fatos, uma tábua de passar a roupa, uma cómoda onde eram guardados diversos *items* do quotidiano – chaves de casa, câmaras fotográficas, joias, telemóveis, carteiras, porta-moedas -, dois cestos com alguns bonecos e uma mesa de cabeceira com os acessórios e objetos dos mesmos bonecos. De referir que os bonecos em questão apresentavam diferentes cores, favorecendo assim a interculturalidade. Para além disto, contava com uma cozinha que continha dois armários com tachos, frigideiras, copos e pratos, assim como algumas miniaturas de embalagens de comida e enlatados, cestas com comida de brincar, uma mesa de jantar e um estendal para a roupa (Apêndice B). Nesta área existe, também, um móbil com desenhos de frutas coloridos e recortados pelas crianças, no âmbito do Dia da Alimentação, assim como uma Roda dos Alimentos e dois quadros, realizados pelas crianças, com colagens dos alimentos saudáveis e não saudáveis, expostos na janela. Nesta área, as crianças podiam desenvolver diversas competências tais como o jogo dramático, a motricidade, a inteligência emocional e valores morais e sociais decorrentes da linguagem utilizada durante o “faz-de-conta”.

A área dos jogos continha duas prateleiras com vários puzzles e jogos de encaixe e correspondência (Apêndice C). Esta área, para além de contribuir grandemente para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, também favorecia as suas capacidades cognitivas e associativas, permitindo-lhes adquirir competências lógico-matemáticas, tais como o sentido de número e o pensamento lógico, através da manipulação, a seriação, a contagem, a organização de materiais, entre outros.

A área das construções era a área de eleição pelas crianças do sexo masculino do grupo, sendo composta por uma prateleira com várias caixas com jogos de encaixe e blocos de madeira, plástico e magnéticos, assim como com figuras de ação e animais de brincar (Apêndice D). Nesta área, á semelhança da área dos jogos, as crianças podiam desenvolver a sua motricidade fina ao mesmo tempo que expandiam o seu domínio dos diversos subdomínios da matemática, trabalhando ainda o sentido estético e fortalecendo o seu trabalho em equipa). Podiam ainda, tal como na área da casinha, desenvolver o jogo do “faz-de-conta” com as diversas figuras de ação e animais de brincar que tinham à sua disposição, ampliando assim a sua capacidade de imaginação e conhecimento do mundo.

A área da garagem continha um grande tapete e algumas caixas com inúmeros carros, motas e outros brinquedos de meios de locomoção, assim como algumas pistas de carros, garagens de madeira e até mesmo uma casinha de bonecas (Apêndice E). Nesta área, as crianças podiam, mais uma vez, desenvolver o jogo do “faz-de-conta” individualmente ou em pequenos grupos, expandindo simultaneamente as suas competências sociais e o seu conhecimento e vocabulário no que toca aos vários meios de locomoção.

A área da expressão plástica era composta por um cavalete com duas telas, uma de cada lado, e suas respetivas tintas, assim como três mesas -uma redonda, uma pentagonal e uma hexagonal- e uma prateleira com vários materiais de pintura, recorte, colagem e desenho como lápis de cor, marcadores, tesouras, pinceis e cola e, também, plasticina e objetos de moldagem (Apêndice F). Esta área permitia às crianças explorarem autonomamente os diversos materiais e técnicas para criar as suas próprias produções, fomentando assim a sua imaginação e criatividade, assim como os processos de produção artística. Para além disso, como referem Hohmann, Bannet e Weikart (1987), a educação artística envolve processos de negociação, expressão e interação entre os diversos intervenientes, pelo que está sempre presente a transversalidade de saberes.

A área da matemática e das ciências consistia numa mesa com alguns materiais como lupas, caleidoscópios, pinças, uma pequena casinha de plástico com uma aranha e a sua presa -um gafanhoto - que foram coletados pela educadora, na instituição, assim como o quadro das contagens de meninos e meninas (tabela de dupla entrada) – pertencente à sua rotina diária – o quadro com as idades de cada criança do grupo e imagens de números, representados simbólica e pictoricamente, expostos na parede (Apêndice G). Esta área despertava nas crianças o gosto pelas ciências e pelo trabalho experimental, assim como a

emergência da matemática, nomeadamente os números e operações e a organização e tratamento de dados.

A área do computador, composta por um computador, uma impressora e uma coluna portátil, normalmente, era utilizada pela educadora para pesquisar e construir materiais para as atividades a realizar com as crianças, no entanto, a educadora também recorria várias vezes a esta para mostrar desenhos animados às crianças ou colocar música na sala (Apêndice H). Dada a época digital que vivemos hoje em dia, os recursos tecnológicos são algo que está indissociavelmente presente no quotidiano das crianças, sendo algo que estas normalmente associam a momentos de lazer. No entanto, como referem Lopes da Silva et. al. (2016), estes recursos são um “meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados (...) que possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática (...)” (p.93) pelo que cabe ao educador fazer uso da atração inerente que as crianças sentem pelas tecnologias e façam uso máximo das suas potencialidades de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças.

A área da biblioteca, composta por diversos livros, naquele momento encontrava-se interdita às crianças, devido à possível contração da COVID-19, que podia suceder com a partilha de livros, os quais são impossíveis de desinfetar dada a sua frágil constituição (Apêndice I). No entanto, a educadora lia várias vezes para as crianças e incentivava a leitura com os pais, em casa, uma vez que, tal como referido no capítulo I, estes são um ótimo meio de apropriação de conhecimentos, valores e culturas, assim como de enriquecimento do vocabulário, capaz de proporcionar momentos mágicos e prazerosos aos seus leitores e de fomentar a sua criatividade e imaginação. Para além disso, apesar da maior parte das crianças desta idade ainda não saber ler, estas conseguem memorizar as histórias que ouvem, o que lhes permite desenvolver a sua linguagem e comunicação, quando recontam a história aos outros, articulam ideias e transmitem as suas opiniões, bem como expandir os processos cognitivos, ao realizar conexões mentais e criar noções de tempo e espaço (Hohmann & Weikart, 2011).

De salientar que as crianças podiam, a qualquer momento, mudar de área de interesse, contando que arrumassem os materiais que haviam utilizado, indo assim ao encontro do trinómio planear-fazer-arrumar inerente à abordagem pedagógica H-S, e a área escolhida não tivesse atingido o limite de crianças que a podiam frequentar ao mesmo tempo.

No que toca aos materiais, estes apresentavam-se como apelativos, estimulantes, desafiantes, diversificados, seguros, em bom estado de conservação e limpeza. De acordo com Maura (2008), mesmo que o espaço seja de qualidade, apenas será possível assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se os materiais que estão ao seu dispor estiverem de acordo com as suas necessidades, os seus interesses e nível de desenvolvimento. Neste sentido, todos os materiais estavam adequados à faixa etária em questão e a educadora de infância procurava incentivar cada criança a utilizar vários materiais, não se focando apenas num deles, para que pudessem ultrapassar as suas dificuldades e encontrar novos interesses. Ao estarem em contacto com vários materiais, as crianças vão reconstruir e construir as suas conceções do mundo, tornando-se agentes ativos da sua própria aprendizagem, refere Oliveira-Formosinho (1998).

É importante referir que as mesas, cadeiras e móveis eram adequados à estatura das crianças, permitindo-lhes ver, aceder e utilizar todos os materiais e usufruir de todas as possibilidades da sala, de forma independente e autónoma (Lopes da Silva et. al., 2016) Para além disso, todos os materiais e brinquedos estavam etiquetados com uma forma geométrica ou cor, correspondentes às formas e cores com que haviam sido etiquetados os armários e prateleiras, de forma a que as crianças soubessem onde é que pertencia cada um deles. No caso da casinha de bonecas, a cómoda continha fotografias dos vários objetos existentes lá – câmaras fotográficas, colares, chaves de casa, entre outros – para que as crianças soubessem onde os colocar.

O espaço de arrumação dos objetos pessoais localizava-se fora da sala de atividades e era comum às duas salas de Educação Pré-Escolar, estando o nome de cada criança identificado junto dos cabides juntamente com a sua fotografia, mais uma vez favorecendo uma maior autonomia das mesmas na arrumação dos seus objetos pessoais.

Relativamente à organização do tempo, para Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) esta,

“na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72).

Oliveira-Formosinho (1998) acrescenta que desenvolver uma rotina consiste em transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.71).

A rotina do grupo era, portanto, organizada da seguinte forma: das 7:30h às 9h funcionava a Componente de Apoio às Famílias (CAF), onde as crianças são acolhidas no refeitório onde podem tomar o pequeno-almoço e realizar atividades livres enquanto aguardam a chegada da educadora, junto de duas colaboradoras, parte de uma iniciativa da câmara municipal em cooperação com o centro de emprego que tem como objetivo o acolhimento das crianças antes da abertura das instituições de ensino. Às 9h estas seguiam para a sala de atividades com a educadora e as estagiárias e desinfectavam as mãos – medida implementada mesmo antes da pandemia graças a um estudo conduzido pela educadora -, iniciando-se o acolhimento com um momento de conversa em grande grupo, durante o qual as crianças marcavam as presenças, verificavam quem era o chefe do dia – no quadro respetivo - e cantavam a canção dos bons dias. De seguida, as crianças prosseguiam para as áreas de interesse e, sempre que queriam ir à casa de banho, mudavam o semáforo localizado na porta da sala – dois círculos pendurados por um fio com uma face verde e a outra vermelha - e deslocavam-se para lá autonomamente, duas de cada vez. Entre as 10h e as 10:30h decorria o lanche da manhã, pelo que as crianças arrumavam os materiais, lavavam as mãos e dirigiam-se ao refeitório. Posteriormente, estando sol, as crianças iam para o espaço exterior onde podiam realizar atividades dinamizadas pelas estagiárias ou brincar livremente. Caso estivesse mau tempo, as crianças dirigiam-se para a sala de AAAF onde podiam ver um filme ou realizar atividades propostas pela assistente técnica, excetuando as quartas-feiras, em que as crianças tinham o Projeto Bilingue na sala de atividades, com a professora Margarida. Entre as 12h e as 13h decorria o almoço e, de seguida, as crianças voltavam para a sala de atividades. Uma vez na sala de atividades, o chefe fazia a contagem de meninos e meninas presentes naquele dia, preenchia o quadro do tempo, assim como a grelha da temperatura no interior e no exterior da instituição. Posteriormente, as crianças davam continuidade aos projetos e atividades iniciados na parte da manhã, iniciavam uma nova atividade ou brincavam livremente nas áreas de interesse, até à hora do lanche da tarde. Das 15:00h até as 15:30h as crianças lanchavam e dirigiam-se para o exterior para brincarem livremente e a partir das 15h30 realizavam atividades propostas pela assistente técnica na sala de AAAF até à chegada dos seus encarregados de educação. A manutenção destas rotinas, além de permitir às crianças desenvolverem a sua autonomia e noção de temporalidade, revelam-se essenciais no sentido em que lhes proporcionam previsibilidade, sentido de controlo e segurança, garantindo assim uma

transição mais suave do contexto familiar para o contexto educativo (Post e Hohmann, 2003).

1.1.2. ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCATIVO DE PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo serão focadas as especificidades do contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico onde se desenvolveu a prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à turma cooperante, ao horário letivo, à organização do grupo e do ambiente educativo e às interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes.

Presentemente, a sociedade atravessa uma crise pandémica causada por uma doença, apelidada de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde. Esta patologia, o coronavírus, surgiu devido a um vírus, o SARS-COV-2, o qual causa infeções nos seres humanos. No obstante, há portadores virais que são assintomáticos e, por este motivo, podem não estar cientes da sua contaminação (Serviço Nacional de Saúde, 2020). Assim sendo, e como medida preventiva face ao elevado nível de óbitos com COVID-19 que o país lamentava, o Conselho de Ministros emitiu, no dia 12 de março de 2020, um documento que apresentava as medidas extraordinárias, entre as quais, “a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais nas escolas de todos os níveis de ensino” (Governo da República Portuguesa, 2020) até data indeterminada.

Coincidentemente, o início da PES deu-se no mesmo dia que o regresso ao ensino presencial por parte das turmas do 1º CEB, pelo que foi possível observar o acolhimento das crianças após o seu desconfinamento, assim como a forma como estas vivenciaram o retorno ao contexto escolar. O professor recebeu as crianças calorosamente e orientou todo o seu processo de adaptação face às mudanças e novas regras que surgiram devido à pandemia COVID-19, alertando-as, novamente, para manterem o distanciamento físico, quer dentro da sala, quer no recreio, para utilizarem máscara sempre que possível e, claro, higienizarem as mãos várias vezes ao dia, assim como o seu espaço de trabalho.

Para além disto, o professor informou as estagiárias de algumas mudanças que já haviam sido implementadas com o regresso à escola em março, nomeadamente a divisão do recreio (e dos seus horários) por turmas, de modo a evitar possíveis contaminações, bem como a nova disposição da sala, com mesas separadas e intercaladas, contrariamente à disposição em ‘ilhas’, facilitadora do trabalho em grupos, a que as crianças estavam

habituaadas. No entanto, o professor referiu que esta seria apenas uma situação provisória, uma vez que não apoia métodos de educação transmissivos e prefere a utilização de estratégias mais flexíveis e promotoras da autonomia e poder de decisão das crianças como o Trabalho por Projetos, passível de desenvolver diversas competências, que a disposição da turma em grupos permite.

Como primeira tarefa deste regresso ao ensino presencial, foi pedido aos alunos que registassem numa folha, quer em texto, quer sob a forma de banda desenhada, o que consideravam ser os pontos positivos e os pontos negativos do ensino à distância e do ensino presencial, de modo a melhor perceber o ponto de vista da turma relativamente a esta situação atípica e que estratégias adotar para ultrapassar fragilidades e melhor apelar ao interesse da criança. Após refletirem sobre o assunto, a maior parte das crianças acabou por chegar à conclusão de que, apesar de manterem um contacto próximo com o professor via *Zoom* e *Google Classroom* na educação à distância, problemas técnicos de diversas naturezas, tal como má conexão à internet, *hardwares* de baixa qualidade e escassez de equipamento, dificultavam o processo de aprendizagem e, do mesmo modo, o facto de estarem longe dos seus pares e professor afetava-os a nível emocional. Por outro lado, refletiram pela positiva que o ensino à distância lhes permitia ter mais horas de sono, na medida em que já não tinham de se deslocar para a escola, podendo também desfrutar de refeições caseiras com as suas famílias. Relativamente ao ensino presencial, reforçaram a importância das relações com os seus pares e das brincadeiras que estes realizam no recreio, assim como a maior facilidade para aprender novos conteúdos quando usufruindo do apoio mais individualizado do professor. Por oposição, no ensino presencial, as crianças destacaram como aspetos negativos o facto de terem de se levantar cedo e passarem menos tempo com as suas famílias. Após uma reflexão em grande grupo acerca deste tema, durante a qual cada criança partilhou as suas ideias, o professor recolheu os registos para posterior análise e prosseguiu com a revisão dos conteúdos lecionados anteriormente.

Neste sentido, foi possível constatar, mais uma vez, a relevância da formação ao longo da vida para um docente, de modo a conseguir responder às exigências impostas pela sociedade atual e pelos imprevistos, como a situação de pandemia que se vivia, que colocam um novo desafio à escola e aos docentes, os quais devem procurar responder

adequadamente aos mesmos, acompanhando a evolução dos tempos e as inovações tecnológicas e digitais.

A PES desenvolveu-se numa turma do 3º ano do ensino básico, composta por 21 crianças, entre as quais 7 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Contudo, naquele momento, apenas 19 alunos frequentavam as aulas, já que uma aluna havia emigrado com a sua família para o Brasil e outra não comparecia às aulas desde o início da pandemia. É de salientar que algumas crianças provinham de famílias com nacionalidades estrangeiras, nomeadamente brasileira, venezuelana e chinesa, pelo que possuíam uma pronúncia diferente e algumas dificuldades na articulação verbal. Neste sentido, importa reforçar as inúmeras potencialidades que esta turma apresenta enquanto um grupo com diferentes culturas e etnias, promovendo uma educação intercultural que pretende a sensibilização e aceitação dos diferentes valores e costumes e a eliminação de eventuais subjugações e preconceitos. Como refere Arends (2008), cabe aos professores a importante tarefa de trazer as culturas dos seus alunos para sala de aula, promovendo assim a criação de grupos heterogéneos e fomentando relações positivas entre todos os elementos da turma, tendo em vista a educação de indivíduos tolerantes e empáticos.

Em termos comportamentais, as crianças revelavam-se muito ativas, empenhadas, curiosas, afetuosas e bastante participativas. Por outro lado, apresentavam dificuldades a nível das relações intrapessoais, nomeadamente no que toca à escuta e respeito pelo espaço, ideias e ritmo dos seus pares, assim como ao desenvolvimento de empatia pelo outro, necessidade que era constantemente observada durante os intervalos quando as crianças, em especial os meninos, se envolviam em quezílias. Adicionalmente, a turma ostentava, no geral, a necessidade de melhorar a sua concentração, a gestão da sua participação, o ritmo de trabalho, a autonomia e o trabalho colaborativo (Papalia et al., 2001). Este quadro mostra a necessidade de uma metodologia ativa que permita às crianças trabalhar em equipa para responder a diferentes desafios, desenvolvendo assim as competências supramencionadas.

Através da observação da turma, constatou-se que esta apresentava um grande interesse por atividades relacionadas com as Expressões, em particular a Expressão Motora e a Expressão Plástica. Por outro lado, foi possível verificar que grande parte deste grupo possuía uma motricidade fina pouco desenvolvida, a qual se refletia nas suas produções

artísticas, revelando também alguma dificuldade na resolução de operações segundo o algoritmo da multiplicação e na classificação das palavras.

Sendo este um grupo relativamente homogêneo no que toca ao nível de desenvolvimento, afigura-se esclarecer que, se por um lado havia alunos com mais facilidade na resolução das tarefas propostas, o que implicava a necessidade de planear tarefas extra, também havia alguns alunos que precisavam de mais apoio, devido às dificuldades de concentração que revelam nos momentos de realização das tarefas e, em certos casos, aos seus contextos familiares complicados, os quais se refletiam em complicações de índole académica e emocional. Este quadro mostra a necessidade de alguma atenção na seleção de estratégias pedagógicas e de coadjuvação. Relativamente a este último caso destacavam-se 4 crianças, as quais frequentavam o Projeto Fénix, um projeto de intervenção e apoio educativo, organizado pelo professor titular e uma outra professora, que tem como objetivo apoiar crianças com dificuldades, nomeadamente a nível da leitura e da escrita. Graças a este projeto, as crianças C, R, L.N e L podem gozar de uma atenção mais individualizada por parte do seu professor titular, durante algumas horas semanais, enquanto a restante turma realiza atividades dinamizadas pela professora que colabora neste projeto. Suplementarmente, a criança L.N usufrui, ainda, de sessões de Cinoterapia, comumente conhecida por terapia assistida por animais, que consistem em pequenos momentos de interação e comunicação recíproca com um cão que reage e segue os seus comandos. Estes momentos favorecem uma estimulação das funções motoras, cognitivas e sociais da criança, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a sua capacidade de atenção, a sua autoconfiança e autoestima. Para além disto, a interação com animais proporciona a libertação de substâncias como a endorfina e a adrenalina, as quais são responsáveis pelo sentimento de bem-estar e felicidade. Paralelamente a estas "[intervenções] com foco académico ou comportamental em pequenos grupos", o docente titular da turma exerce "diferenciação pedagógica", tendo em vista o melhor aproveitamento escolar por parte destas crianças (Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Pereira et al., 2018).

No que diz respeito ao horário letivo, este era estabelecido pela instituição. De notar que, apesar de existir um horário estipulado para lecionar cada área curricular, a sua gestão era flexível, podendo este ser gerido livremente pelo professor titular tendo em conta o grupo e os objetivos da aula, desde que este cumprisse as horas semanais

pretendidas para cada uma. Assim sendo, as crianças entravam todos os dias às 8h30 e saíam para o recreio às 10h e 30min, retomando novamente as aulas meia hora depois. Às 12h30 as crianças saíam para o almoço, entrando novamente às 14h. Às 15h terminava o horário letivo e, enquanto algumas crianças iam para casa, outras ficavam na instituição para usufruir das atividades de enriquecimento curricular (AEC), entre as quais, Teatro, Academia das Ciências, Oficina dos Sons, TIC e Academia do Desporto. Refere-se que às segundas e quartas as crianças usufruíam de 1h de inglês, às terças e quintas decorria o Projeto Fénix durante a parte da manhã e, adicionalmente, às quintas-feiras, antes da hora de almoço, o professor tinha por hábito jogar *Just Dance* com a turma, atentando ao seu interesse pelas atividades de carácter motor. Adicionalmente, eram promovidos momentos de *Mindfulness*, os quais estavam inseridos na rotina de acolhimento das crianças, às terças e quintas-feiras. Inicialmente, era o professor quem guiava a viagem introspectiva da turma, mas, à medida que as crianças foram ganhando mais confiança em si, passaram a ser elas, à vez, a descrever as situações que os seus pares deveriam imaginar. Esta rotina, não só ajudava as crianças a superarem a mudança do contexto familiar para o contexto escolar, preparando-os para um dia de descobertas e novas aprendizagens, como também lhes permitia entrarem em contacto com o seu eu interior e familiarizarem-se com os seus desejos e receios.

Relativamente ao ambiente educativo, e à semelhança do que acontece na EPE, cabe ao docente organizar o espaço e os recursos de modo a facilitar as aprendizagens das crianças e tendo em conta a atividade que se objetiva dinamizar (Zabalza, 2001), pelo que esta organização, observada ao longo do período da PES, não era fixa, e, pelo contrário, foi sendo adaptada ao longo do ano tendo em conta as normas de prevenção de COVID-19 e as necessidades das crianças. Assim, se após a reabertura das escolas do 1º CEB as mesas estavam separadas e intercaladas, de modo a garantir um maior distanciamento físico entre as crianças, com o levantar destas medidas as mesas foram reorganizadas em ‘ilhas’, reintroduzindo o trabalho em grupos na rotina das crianças. Deste modo, o professor rejeitava métodos de educação transmissivos e conservadores e demonstrava a sua preferência pela utilização de estratégias mais flexíveis e promotoras da autonomia, entretida e poder de decisão das crianças como o trabalho por Projetos, passível de desenvolver diversas áreas de conteúdo. Além disso, esta disposição em ‘ilhas’ permitia que o professor e estagiárias se movimentassem mais facilmente pelo espaço e pudessem

prestar um apoio individualizado a cada elemento. A sala da turma cooperante caracterizava-se por ser arejada e ter uma boa luminosidade, já que a parede oposta à entrada tinha janelas em toda a extensão, bem como estores que permitiam regular a entrada da luz. Este espaço dispunha de uma secretária com um computador e colunas, bem como um quadro branco, um quadro interativo e um projetor. Estes últimos eram comumente utilizados no seguimento das aulas para dinamizar jogos e atividades interativas, assim como para projetar vídeos de carácter educativo da escola virtual e do *Youtube*. A sala contava, ainda, com dois armários de arrumação e duas estantes, as quais serviam para guardar as capas e caixas onde cada criança guardava os seus materiais escolares, assim como para expor variados livros infantis. Sobre as paredes da sala estavam expostos diversos placards e cartazes que evidenciavam as diversas aprendizagens das crianças, construídas nas diferentes áreas curriculares (incluindo o Inglês), assim como diferentes apoios visuais com o objetivo de ajudar as crianças na resolução de tarefas, nomeadamente as letras do abecedário, as classificações das palavras, entre outros. Para além disso, as paredes estavam decoradas com várias produções artísticas realizadas pelas crianças, nomeadamente desenhos coloridos segundo a técnica do pontilhismo e lenços dos namorados, o que se revelava muito benéfico no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que lhes permitia ver o seu trabalho valorizado e, por sua vez, apreciar e valorizar o trabalho dos seus colegas (Apêndice AA).

Relativamente aos recursos de eleição do professor cooperante foi possível notar um binómio entre a utilização de recursos analógicos, preferencialmente o manual escolar, e recursos digitais, nomeadamente o quadro interativo e a internet, os quais eram utilizados muitas vezes, quer como plataforma de comunicação casa-escola, quer como ferramenta de auxílio à aula e instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças. Realça-se, neste seguimento, a preferência do docente pela avaliação contínua e sistemática da sua turma, isto é, uma avaliação formativa e quantitativa, bem como a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica na sequência da mesma.

De acordo com Arends (2008, p.30), “o espaço utilizado afeta o ambiente de aprendizagem”, assim, e de modo a promover o distanciamento físico e evitar possíveis contágios, o professor, sempre que possível, dinamizava atividades nos diferentes espaços da instituição, dando especial importância ao espaço exterior, sendo também esta uma forma de motivar as crianças, ao introduzir-lhes um cenário diferente da sala de aula.

Adicionalmente, esta mudança de cenário, proporcionava o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e organização das crianças, uma vez que eram estas quem escolhia o espaço onde iriam trabalhar, os materiais que iriam utilizar e organizavam o seu tempo e elementos de acordo com o prazo estipulado. Para além disso, promovia o movimento das crianças e aprendizagem transversal das mesmas, quer a nível dos conteúdos como a nível dos espaços.

Relativamente às relações interpessoais, foi possível verificar que o professor mantinha uma relação bastante próxima de respeito, afeto e empatia com as crianças, que viam nele, mais do que um professor, um apoio emocional e, em alguns casos, um 'porto seguro'. O professor fazia questão de demonstrar às crianças que podiam confiar e contar com ele para o que fosse funcionando, muitas vezes, como um elo de ligação entre a criança e a sua família e atuando na gestão de conflitos entre pares, tendo em vista o desenvolvimento saudável da turma e a promoção de valores morais. Quanto às relações entre pares, observou-se que, apesar dos pequenos desentendimentos, típicos da faixa etária, esta apresentava-se como uma turma muito unida, amigável e cooperativa que zelava pelo bem dos seus elementos. O docente mantinha uma forte comunicação com as crianças e com as suas famílias através do e-mail e da plataforma *Google Classroom*, que era utilizada, mesmo antes do confinamento, para as crianças partilharem atividades realizadas, quer em casa, quer na escola, assim como para a marcação e *upload* dos trabalhos de casa (TPC). Tendo sido criada com intuito educativo, esta plataforma acabou também por se tornar um espaço onde as crianças podem interagir livremente com os seus pares, ainda que com as devidas precauções latentes à utilização das TIC. Como refere Arends (2008, p. 490-491) “a aprendizagem dos alunos pode melhorar se todos trabalharem em conjunto (...) de uma forma aberta e construtiva”, deste modo, importa realçar o trabalho colaborativo entre os docentes e a restante comunidade escolar, cuja união estabelecia uma ponte de comunicação e partilha de ideias, dúvidas e estratégias, tendo em vista a criação das condições necessárias para a construção de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Por fim, após esta breve exposição das características subjacentes aos contextos onde foi operacionalizada a PES, considera-se que a observação, análise e compreensão destes contextos, alicerçada nos conhecimentos teórico-legais explanados no capítulo anterior, estiveram na base de todas as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o

estágio. Por outras palavras, só é possível formular uma planificação contextualizada, com sentido e intencionalidade se tivermos um conhecimento aprofundado das características individuais de cada criança, nomeadamente, os seus interesses, necessidades e contextos familiares.

1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A um docente cabe a importante missão de acompanhar e promover o desenvolvimento global das crianças, preparando-as para enfrentar uma sociedade em constante mudança, em grande parte graças aos avanços tecnológicos que se têm vivenciado nas últimas décadas, pelo que deve tomar “uma atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem (...)” (Alarcão, 2001, p. 12). De modo a promover transformações no ramo da educação, acompanhando assim a rápida evolução da sociedade, estudiosos têm cada vez mais investido na investigação enquanto processo essencial na formação e atuação do docente. Como referem Oliveira, Pereira e Santiago (2004), um profissional de educação não se deve ficar por um “papel passivo de consumidor da investigação realizada por profissionais exteriores ao contexto real das escolas e com objectivos distintos dos que aí desenvolvem a sua acção quotidiana” (Oliveira et al., 2004, p. 15). É neste sentido que se demonstra essencial que um docente seja um eterno aprendiz, ou seja, um investigador ávido e curioso que não se fica pela sua formação inicial e procura ir mais além, com o objetivo de melhorar a sua ação. Relativamente à investigação podemos evidenciar diversas tipologias, entre as quais a investigação descritiva, investigação explicativa, investigação de desenvolvimento, investigação-ação e investigação avaliativa (Oliveira et. al., 2004). Porém, o presente relatório dará enfoque à Metodologia de Investigação-Ação (MIA), uma vez que esta foi a estratégia formativa adotada durante a PES para desenvolver ações educativas.

A MIA é uma metodologia, realizada por profissionais das ciências sociais, que interliga a investigação, a ação e a formação num processo dinâmico e reflexivo, permitindo ao docente integrar os conhecimentos construídos durante a sua investigação e formação geral no próprio terreno de pesquisa, tendo em vista a progressiva inovação e aprimoramento das suas práticas (Bartolomé, 1986, in Coutinho et. al., 2009, p.360; Caetano, 2004, p.48; Amaral,

Moreira & Ribeiro in Alarcão, 1996). Neste sentido, é possível afirmar que a MIA tem um papel essencial na formação de docentes, pois requer que estes observem o contexto em que vão agir e investigar e reflitam criticamente, em colaboração com os seus colegas e profissionais mais experientes, sobre as situações com que se deparam, as metodologias de ensino e as estratégias adotadas e os seus objetivos, enquanto mobilizam o seu conhecimento científico, curricular e pedagógico, tendo em vista uma prática pedagógica adequada, consciente e inovadora (Amaral, Moreira & Ribeiro in Alarcão, 1996, p.117-118). Caracteriza-se como uma metodologia participativa e colaborativa, uma vez que envolve todos os atores do contexto; prática e interventiva, uma vez que descreve e intervém numa dada realidade, tendo em vista a mudança da mesma; cíclica, pois as modalidades descobertas e implementadas num ciclo são avaliadas no ciclo seguinte; crítica, sendo que o investigador não só promove a mudança no contexto mas também em si mesmo; e auto-avaliativa, pois o investigador está constantemente a refletir sobre as suas práticas de modo a gerar novos conhecimentos (Coutinho et. al., 2009). Existem diversos modelos referentes à Investigação-Ação, no entanto, todos eles, de uma maneira ou outra, seguem as seguintes etapas: primeiramente é identificada e interpretada a problemática, isto é, a questão para a qual se quer encontrar uma solução, a partir da observação do contexto. Posteriormente, é feita uma pesquisa alargada acerca da problemática a trabalhar e são apresentadas as hipóteses de ação, ou seja, os atos a realizar para potenciar a mudança da prática. Nesta fase é possível recorrer a um colega da área para refletir em conjunto. De seguida, deve-se considerar as metodologias e estratégias a utilizar para solucionar o problema, assim como identificados os meios e instrumentos necessários para a execução do plano de ação. Por fim, põe-se o plano em ação e são avaliados os resultados do mesmo (Coutinho et. al., 2009). Apesar das mestrandas se depararem com alguns obstáculos decorrentes da pandemia COVID-19 que se vivenciava na altura, nomeadamente a nível de tempo, as mestrandas procuraram sempre seguir as fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão defendidas por autores como Vieira Moreira (2011, p. 57), Trilla (1998, citado por Fernandes, 2006) e Lopes da Silva et al. (2016), não de forma estanque, mas de forma cíclica, dinâmica e reflexiva.

A observação foi direta, uma vez que foi realizada *in-loco*, intencional, uma vez que não se tratou de uma observação espontânea, sistemática, tratando-se de um processo contínuo ao longo de um determinado espaço de tempo, participante, pois as mestrandas interagiam

com os diversos intervenientes do contexto e naturalista, sendo que as informações recolhidas não tinham uma estrutura predefinida. Esta observação, realizada num contexto educativo com grupos tão heterogêneos, revelou-se fulcral para a interação do par pedagógico com as crianças e para a criação gradual de uma relação de confiança e empatia, em que eram respeitados as características e os ritmos individuais dos envolvidos. Durante a observação do contexto, foram utilizadas técnicas de recolha de informação tais como a observação direta e indireta - através de uma entrevista informal à educadora cooperante e diálogos informais com os diversos intervenientes do contexto, bem como alguns instrumentos de recolha de dados tais como os registos diários – os quais foram compilados num Diário de Formação - e grelhas de observação. O Diário de Formação revelou-se uma ótima forma de documentar observações sobre grupo e especificidades do contexto, ideias e dúvidas que a mestranda tinha em relação ao contexto, notas estas que eram posteriormente revistas e sujeitas a uma reflexão individual e entre par pedagógico, sendo também tidas em conta aquando da elaboração das planificações semanais que se pretendiam contextualizadas e centradas na criança. Os diálogos e os registos fotográficos promoveram a construção da documentação pedagógica que auxiliou as mestrandas na interpretação os dados que emergiam do quotidiano, servindo também como base para a construção das planificações semanais e desenvolvimento dos projetos. Da mesma forma, a matriz do guião de pré-observação (Anexo 6) apelou à reflexão antes da ação, ao mesmo tempo permitindo à professora cooperante e supervisora institucional obter uma visão geral sobre o momento planificado que iria observar. O *feedback* que a autora deste relatório obteve dos seus guiões, por parte das supervisoras institucionais e orientadores cooperantes, contribuiu grandemente para o desenvolvimento do seu olhar crítico acerca da prática pedagógica, assim como para o aprimoramento da abordagem utilizada nas observações que as sucederam.

Em relação à planificação acredita-se que esta é fundamental na prática profissional de qualquer docente que pretenda uma intervenção adequada e significativa, caracterizada por uma intencionalidade pedagógica bem definida, pelo que exige uma enorme dedicação, conhecimentos e competências pedagógicos e pensamento reflexivo da parte do profissional. Como refere Lopes da Silva et. al. (2016, p.15), “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à

sua realização”. Por este motivo, a matriz da planificação semanal para a EPE (Anexo 5) partiu sempre dos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças para definir os objetivos que seriam operacionalizados por um conjunto de atividades propostas, as quais eram situadas e contextualizadas pelas decisões pedagógicas efetuadas pelo diálogo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, sem nunca descurar do seu caráter flexível.

Quanto à fase da ação, caracterizada pela colocação da planificação em prática e adaptação da mesma face a imprevistos, tendo em vista a melhoria da mesma e/ou o respeito pelas iniciativas das crianças, esta consistiu num processo de ensino-aprendizagem centrado na criança, seguindo os ideais defendidos pela perspetiva socio-construtivista, em que a criança constrói ativamente o seu conhecimento em contacto com o meio, com os objetos e os outros, e o docente se apresenta como um mero guia e mediador (Oliveira-Formosinho et. al., 2013; Dias & Correia, 2012; Lopes da Silva et. al. 2016).

A avaliação e a reflexão acerca da prática andaram sempre a par, na medida em que a reflexão está inerente à ação, sendo realizadas colaborativamente entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a professora supervisora. O par pedagógico refletiu sempre antes, durante e após a ação, regendo-se pelo ciclo reflexivo de Schön (1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), de modo a garantir o bem-estar das crianças e a proporcionar-lhes momentos diversificados e promotores do seu desenvolvimento e aprendizagens. A reflexão antes da ação era realizada através do Diário de Formação, das planificações (Apêndice R e S) e do guião de pré-observação (Anexo 6). Durante a dinamização das ações, a díade observava atentamente o que o nível de envolvimento das crianças, refletindo também sobre o que estava a correr bem, o que não estava a correr tão bem e sobre formas de melhorar o aproveitamento da atividade e adaptando a sua abordagem quando necessário. Quanto à reflexão pós-ação, foram realizadas reuniões entre a educadora cooperante, a professora supervisora e a díade após a observação de uma manhã/tarde das ações desenvolvidas pelas estagiárias, de modo a refletir sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, num diálogo de reflexão sobre e para a ação e, para além disso, a díade refletia frequentemente entre si e também com a educadora cooperante, no final do dia, de modo a obter o seu parecer sobre as ações pedagógicas dinamizadas. Estas reuniões auxiliaram na reflexão e na avaliação do desempenho no desenvolvimento das atividades, assim como na organização do grupo e materiais, tendo em conta as especificidades e o desenvolvimento das crianças, pelo que contribuiu grandemente para a realização de novas planificações mais

cuidadas e pertinentes, assim como para evolução académica e profissional das estagiárias. Vale realçar a importância das narrativas colaborativas construídas após a ação enquanto momentos formativos indispensáveis para refletir criticamente sobre a ação educativa com algum distanciamento, o qual não é possível quando se está muito envolvido no momento da ação (Anexo 3). Para tal, as mestrandas alternaram entre observador e observado, e trocaram críticas construtivas acerca da sua postura e prática pedagógica, em colaboração com a educadora cooperante. Relativamente às narrativas individuais considera-se que estas contribuíram grandemente para o desenvolvimento da sua capacidade de análise reflexiva, permitindo-lhe também registar as suas primeiras impressões sobre o estágio. Adicionalmente, os Seminários e Orientações Tutoriais promoveram momentos de partilha, de dúvidas, experiências e aprendizagens, alicerçados na aprendizagem colaborativa, essencial para enriquecimento formativo de qualquer docente. Por fim, a existência de uma grelha de avaliação do desempenho das mestrandas durante a PES permitiu ao par pedagógico rever e refletir sobre todo o seu percurso, em conjunto com as professoras orientadoras e docentes cooperantes, de modo a repensar e melhorar a sua prática pedagógica no futuro (Anexo 4).

A adoção da MIA durante a PES, apesar de se mostrar deveras desafiante, contribuiu positivamente para a formação académica, pessoal e profissional da mestranda, munindo-a de ferramentas essenciais para a adoção de uma prática pedagógica adequada, nomeadamente competências a nível da observação para a ação, organização do grupo, tempo, espaço e materiais, e trabalho colaborativo, e tornando-a mais flexível, autónoma e crítica no que toca às suas planificações e ações dinamizadas. Do mesmo modo, o facto de se trocarem, sistematicamente, pareceres, informações, experiências e ideias, durante o período de estágio, com o par pedagógico, as colegas de curso e os docentes orientadores e cooperantes permitiu à mestranda contrapor constantemente diferentes pontos de vista, metodologias e estratégias, ampliando assim as suas competências curriculares e pedagógico-didáticas (Fosnot, 1999).

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

“O ensino não devia processar-se como uma imposição, mediante ordens, mas progressivamente de acordo com o interesse natural do menor” (Castellarnau e Castro, 2020, p. 60).

O presente capítulo tem como fim a descrição e consequente análise reflexiva acerca de algumas das ações que foram desenvolvidas no âmbito da PES. Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo que o primeiro diz respeito às ações realizadas em contexto de EPE e, o segundo, às atividades realizadas em contexto de 1.º CEB. Não obstante, todas as atividades abaixo apresentadas têm por base os pressupostos teóricos e legais, assim como as particularidades do contexto educativo e do grupo observados durante o estágio, referidos nos capítulos anteriores. De notar que a díade desenvolveu os seguintes projetos em cooperação com a educadora e professor cooperantes e tendo a criança como ser ativo, interventivo e centro de toda a prática, adotando processos característicos da metodologia de investigação ação, metodologia esta que nos permitiu estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática.

1.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo serão apresentadas as práticas desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar. Tendo em conta a importância que a EPE tem na vida das crianças enquanto o seu primeiro contacto com a educação formal, e fase extremamente sensível para o desenvolvimento de competências e valores essenciais para a formação da sua personalidade e cidadania, é essencial que o educador tenha um quadro teórico-legal rico e uma série de competências como a capacidade de manter uma observação sistemática, intencionalidade pedagógica, pensamento crítico e reflexivo (Lopes da Silva et. al., 2016; Martins et. al., 2017). Nesta medida, estiveram sempre latentes ao longo do estágio as fases da MIA (cf. Capítulo II), nomeadamente: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Deste modo, procurou-se desenvolver um conjunto de ações educativas contextualizadas e

promotoras do desenvolvimento holístico das crianças, tendo em conta as suas necessidades, dificuldades, interesses e nível de desenvolvimento. Assim, durante as duas primeiras semanas da EPE, o par pedagógico adotou um papel de observador participante, de modo a ficar a conhecer o contexto, a comunidade educativa e o público-alvo das ações a desenvolver, o grupo cooperante. No final da segunda semana, a díade construiu a primeira planificação, alicerçada na observação das especificidades do grupo e na reflexão individual e conjunta que dela surgiu, em colaboração com a educadora cooperante. De realçar que todas as planificações elaboradas ao longo da PES tinham um caráter flexível, pelo que podiam ser alteradas na sequência de imprevistos, ou mediante as necessidades ou propostas apresentadas pelas crianças, garantindo assim o seu bem-estar e uma voz ativa no seu processo de construção de ensino-aprendizagem. De seguida, passamos à terceira fase, a fase da concretização da ação pelas e com as crianças. Durante todas as fases da MIA, e com especial enfoque na fase da ação, foi possível conferir o relevo que o trabalho colaborativo tem na área da educação, pelo que o par pedagógico foi auxiliado em todos os momentos pela educadora de infância, a assistente operacional e, em alguns casos, a restante comunidade escolar, tanto na interação com as crianças, promovendo assim um clima de segurança, companheirismo e confiança entre a instituição e as estagiárias, como na planificação e organização das ações pedagógicas, assim como na posterior reflexão. A última fase, a fase da reflexão, esteve presente em todas as fases anteriores (como explanado no capítulo II), surgindo como base fundamental para a planificação e aprimoramento das ações pedagógicas. Note-se que, também esta fase se caracterizou por uma enorme colaboração e interajuda, desta vez entre a díade, a educadora cooperante e a supervisora institucional, tendo em vista a identificação de potencialidades e fragilidades na prática pedagógica, de modo a garantir o bem-estar das crianças assim como momentos progressivamente mais propícios à construção do seu saber.

Tendo em conta a importância que a adoção de uma metodologia adequada ao contexto e ao grupo tem para a criação de um clima propício à construção de conhecimentos, recorreu-se à metodologia de trabalho projeto, devido às inúmeras potencialidades que esta apresenta para o processo de aprendizagem como promotora da transversalidade de saberes e, portanto, facilitadora do desenvolvimento holístico (Vasconcelos, 1997). Assim, a díade desenvolveu em conjunto com as crianças o projeto “O meu Corpo”, paralelamente aos projetos sazonais e aos projetos já em desenvolvimento no grupo como “As estações do

ano: outono”, “O Magusto” e “Feliz Natal”. O projeto “O meu Corpo” (Apêndice J) partiu da observação das crianças na área da casinha das bonecas, sendo que estas apresentavam um grande interesse pelas diferenças apresentadas pelas bonecas disponíveis no espaço, assim como pelo seu próprio reflexo no espelho, em frente ao qual mostravam um grande entusiasmo e curiosidade. Partindo desta observação, e tendo em conta a relevância que o conhecimento do nosso corpo tem para a manutenção do nosso bem-estar e segurança, bem como para o desenvolvimento de outros saberes e competências (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o par pedagógico planificou, em conjunto com as crianças e a educadora cooperante, uma série de atividades que culminavam na descoberta do corpo e da identidade de cada um.

Assim, na Fase I do Projeto, referente à Definição do Problema, surgiram várias conversações relativas ao corpo humano, como os elementos que o constituem, as semelhanças e diferenças que podemos identificar nos corpos uns dos outros e nas ações que o nosso corpo pode ou não realizar. A evocação dos conhecimentos e experiências prévias das crianças foi crucial para esta fase do projeto. Posteriormente, na Fase II, que consiste na Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, procedeu-se à elaboração do mapa conceptual do projeto (Apêndice A) numa cartolina, em pequeno grupo, onde as crianças registaram, com o auxílio das estagiárias, os seus conhecimentos sobre a temática naquele momento (“o que já sabemos?”), o que gostariam de explorar mais a fundo (“o que queremos saber?”) e quais as ferramentas e meios de que necessitariam para tal (“como vamos fazer?”). Relativamente à primeira questão várias crianças apresentaram contributos começando por referir, por exemplo, que “uns [meninos] são maiores e outros são mais pequeninos” e que “os cabelos são diferentes”. Na questão “o que queremos saber?”, as crianças mostraram um enorme interesse em descobrir que era o elemento mais alto e o mais baixo do grupo e se estes coincidiam com o elemento mais pesado e o mais leve. Demonstraram curiosidade em verificar quantos rapazes e raparigas existiam no grupo, após reconhecerem a pertença a uma dessas categorias e, ainda, em descobrir quais as características não visíveis do nosso corpo, como os ossos e os órgãos. Por último, na questão “como vamos fazer?”, as crianças sugeriram a pesquisa da temática em livros e imagens, a audição de histórias e poemas e o recurso a técnicas como a contagem, a medição e a pesagem. Nesta fase foi desenhada uma panóplia de atividades a realizar no decorrer do projeto. Ao longo da Fase III- Execução do Plano, foram realizadas com e pelas

crianças as atividades propostas, sendo que algumas delas foram alteradas ou adaptadas, aquando da sua concretização, de modo a corresponder às necessidades e propostas espontâneas das crianças, ou ultrapassar imprevistos. É de referir que, devido ao aparecimento de alguns casos COVID-19 na instituição e ao isolamento profilático da educadora cooperante, muitas das atividades planificadas não chegaram a ser desenvolvidas por questões de tempo e/ou por já não fazerem sentido. Durante o projeto foi conferido um enorme relevo aos registos que as crianças realizavam, uma vez que estes constituíam uma forma palpável das aprendizagens construídas/em construção, como defendido Edwards, Gandini e Forman (2007, p. 38) que referem que “(...) estas são usadas para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados”. Também foi dado um grande destaque às suas produções artísticas, as quais eram sempre expostas nas paredes da sala, tal como o MEM preconiza (conforme referido no capítulo II), de modo a valorizar o trabalho das crianças, fomentar a sua autoestima e empenho e desenvolver o seu sentido estético. Além disso, procurou-se recorrer ao uso de materiais recicláveis e de desperdício, sempre que possível, de modo a incutir nas crianças a preocupação pela preservação do ambiente. De modo a permitir ao leitor uma maior perceção do projeto, as mestrandas optaram por apresentar uma tabela elaborada com as atividades que constituem o projeto (Apêndice K). No entanto, devido à estrutura que o presente relatório de estágio apresenta, não é possível descrever e analisar individualmente cada uma das ações pedagógicas desenvolvidas pelo que a díade optou por abordar atividades distintas de modo a garantir uma compreensão mais aprofundada do projeto e das ações pedagógicas promovidas. Assim, neste documento serão apresentadas as atividades “Momento de leitura e Atividade motora: Eu consigo, e tu?”, “Atividade motora: Mãos e pés” e “Atividade de artes visuais: O meu esqueleto”, enquanto no relatório do par pedagógico serão apresentadas as atividades “Atividade de artes visuais: Os órgãos do corpo humano”, “Atividade Sensorial: Passaporte dos sentidos” e “Atividade artes visuais: Mão aqui, pé ali”. Por último, no que toca à Fase IV do Projeto, correspondente à Divulgação e Avaliação do Projeto, as mestrandas concluíram que, dada a dimensão da temática do projeto seria impossível concluir o mesmo no curto espaço de tempo da PES, pelo que este continuará a ser desenvolvido após a despedida das estagiárias, com a educadora cooperante. A avaliação, por outro lado, foi realizada ao longo do projeto, quer através da observação e reflexão individual e colaborativa das mestrandas, quer em

diálogos com a educadora cooperante e nas reuniões pós-ação e reunião de avaliação com a educadora cooperante e supervisora institucional. Não obstante, foi possível observar alguns aspectos significativos antes de terminar a PES, nomeadamente durante um dos encontros com a terapeuta da fala, onde as crianças vocalizaram algumas das aprendizagens desenvolvidas, na sequência de um diálogo sobre as dificuldades que algumas crianças apresentam na fala, como podemos ver no exemplo seguinte:

Terapeuta da fala: “Somos todos diferentes, mas temos coisas em comum”

C.C – “Temos ossos dentro do corpo”

D.C. – “E veias”

(Diário de formação, dia 14 de dezembro de 2020)

Passando então à análise reflexiva acerca das três ações pedagógicas anteriormente referidas, de acordo com Almeida (2002, p. 140), “a audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança”, permitindo-lhes desenvolver competências como a atenção, a imaginação, a criatividade, a memória, o enriquecimento do vocabulário e, também, a compreensão do mundo físico e social, pelo que, para além de valerem por si próprias, como um momento prazeroso e rico para as crianças, também constituem uma ótima ferramenta para explorar os mais diversos conteúdos. Para além disso, a hora do conto apresenta uma enorme relevância nesta faixa etária, correspondente à idade pré-escolar, uma vez que permite às crianças a familiarização com o código escrito, a apropriação do livro como ferramenta para a construção de variados saberes, assim como o desenvolvimento do gosto pela literatura e a criação de hábitos de leitura (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 67). Assim, e partindo do gosto do grupo pela leitura e audição de histórias, um dos momentos que constituiu este projeto foi a atividade “Eu consigo, e tu?”, uma atividade dividida em duas partes, sendo que a primeira consistia num momento de leitura e reflexão acerca da história que fora escutada e a segunda parte numa atividade motora. Este momento começou, portanto, com a leitura de um conto infantil, o livro *Da cabeça até aos pés*, de Eric Carle. Este livro, como podemos verificar nas ilustrações representadas no Apêndice O, apresenta-nos as diferenças existentes entre os animais e as pessoas, nomeadamente no que concerne ao corpo e aos movimentos que cada um consegue fazer com o mesmo.

Este momento foi iniciado com a apresentação da capa do livro à criança, seguido da leitura do título. Posteriormente, a d'íade questionou as crianças sobre qual seria o assunto retratado na história de modo a fomentar a sua curiosidade assim como a sua atenção e imaginação. Devido ao carácter dinâmico do livro e tendo em vista a compreensão por parte das crianças das valências e limitações do seu corpo e dos movimentos que este produz, a d'íade decidiu realizar uma leitura interativa, pedindo ao grupo para, tal como as crianças da história, imitarem os movimentos realizados pelos animais. Por este motivo, e de maneira a respeitar a necessidade das crianças de acompanhar a história visualmente, as ilustrações estiveram sempre visíveis para as crianças. Esta atividade foi realizada na sala do grupo, mais concretamente na área do tapete, onde as crianças se dispuseram em grande grupo, alternadamente, de modo a ficarem com espaço à sua volta para poderem levantar-se e/ou realizar os movimentos que lhes eram pedidos confortável e livremente. Após a leitura da história, as estagiárias fizeram algumas perguntas de interpretação ao grupo, com o intuito de compreender se as crianças tinham entendido o conteúdo da história: “Quais eram as personagens da história?”, “O que é que fazia o macaco?” “E o búfalo?”, perguntas às quais as crianças não mostraram qualquer dificuldade em responder. O grupo foi também questionado acerca dos movimentos realizados, nomeadamente se conseguiram fazer todos ou se tiveram dificuldade na execução de algum, ao que as crianças responderam entusiasmadamente que haviam realizado tudo o que lhes fora pedido sem problemas. De seguida, a autora deste relatório decidiu questionar às crianças se estas conseguiam dobrar os joelhos para trás, assim como a avestruz representada na história, de modo a provocar a sua capacidade de raciocínio, ao qual as crianças responderam que não, pois como referiu M.C, “a avestruz não é igual aos meninos”. Posteriormente a esta reflexão em grande grupo, as crianças passaram ao registo gráfico da história (Apêndice M), sob a forma de um desenho com as ideias que as crianças retiveram da história, constituindo-se este como um ótimo meio para evocar a história ouvida, apelando assim à sua memória, bem como um facilitador da apropriação dos conhecimentos construídos durante a mesma. De referir que, durante a realização dos registos gráficos, as estagiárias facultaram o livro às crianças que apresentavam dificuldades em representar alguns animais e mostraram como elas próprias desenhavam alguns deles, não para a condicionar a sua criatividade e expressão artística, mas sim para combater as suas inseguranças e a ideia de que “eu não consigo/não sei”,

demonstrando assim que, de uma maneira ou de outra, todos nós conseguimos fazer aquilo a que nos propomos.

Refletindo na atividade realizada, considera-se que a audição ativa da história por parte das crianças se revelou bastante frutífera, tendo em conta que aumentou exponencialmente o grau de envolvimento das crianças na mesma, mesmo de crianças que normalmente apresentam um menor período de concentração, refletindo-se posteriormente na sua participação na reflexão conjunta e nos seus registos gráficos. Adicionalmente, esta audição pouco convencional da história projetou-se, ainda, ao nível de entusiasmo do grupo, pois o facto de permitir às crianças movimentarem-se, ainda que de forma orientada, pelo tapete durante a leitura da história, ao invés de ficarem sentados e quietos, lhes conferiu um sentimento de liberdade que se traduziu em satisfação e prazer.

A segunda parte desta atividade consistiu numa atividade motora baseada no livro lido na parte da manhã. Nesta atividade, as crianças deveriam dispor-se em círculo e imitar as posições e movimentos que as estagiárias representavam num boneco articulado, por elas construído, inspirado numa das personagens da história. Deste modo, as estagiárias começaram por demonstrar posições e movimentos mais básicos e foram gradualmente aumentando o nível de dificuldade, consoante as capacidades demonstradas pelas crianças. Como já era esperado, as crianças que revelavam uma motricidade ampla menos desenvolvida, nomeadamente a criança T e a criança A, tiveram algumas dificuldades em realizar posições que exigiam um maior equilíbrio pelo que foram adaptadas as posições para elas, para que todas as crianças pudessem realizar a atividade independentemente do seu nível de desenvolvimento. O objetivo desta atividade era que todas as crianças explorassem e movimentassem o seu corpo, fortalecendo a sua motricidade ampla ao mesmo tempo que ficavam com uma ideia das suas capacidades e dificuldades a este nível, pelo que não foram postas quaisquer limitações de tempo na execução dos movimentos, respeitando assim o ritmo de cada criança.

Numa segunda fase desta atividade, após observarem que as crianças haviam compreendido o jogo, as estagiárias em conjunto com a educadora cooperante decidiram introduzir uma variante. Desta vez, ao invés de imitarem o boneco articulado, cada criança deveria escolher uma posição ou movimento para que os seus pares a imitassem. No caso da criança M.D., a qual apresentava muita timidez, especialmente em contexto de atividades em grande grupo, optou-se por não solicitar o seu contributo para a atividade, deixando à

criança espaço e tempo para o fazer se assim o quisesse. A introdução desta variante contribuiu, não só para o aumento do entusiasmo do grupo, como também fomentou a criatividade e livre expressão das crianças, valorizando assim os seus contributos e, portanto, aumentando a sua autoestima e sentido de pertença ao grupo, a noção espacial, a coordenação corporal e o respeito pelo outro. Relativamente aos materiais utilizados para estas duas atividades complementares destacamos apenas o livro, o boneco articulado (Apêndice N) e material de registo (folhas brancas, lápis de cor e marcadores), pelo que é uma atividade passível de ser implementada em contextos com poucos recursos. Quanto ao espaço utilizado, enquanto o momento de leitura se deu na sala do grupo, a atividade motora, por outro lado, passou-se no espaço exterior da instituição de EPE, conferindo às crianças uma maior liberdade de movimento e prazer, sendo este um local de preferência para crianças nesta faixa etária, entre outras vantagens supramencionadas nos capítulos anteriores. Como referem Post e Hohmann (2011), o espaço exterior é um local extremamente rico, repleto de oportunidades de exploração do corpo, da natureza e de interação entre estes, e que permite uma panóplia de experiências de aprendizagem a nível cognitivo e sensoriomotor pelo que cabe ao educador pensá-lo como a continuidade do espaço interior da instituição e aproveitá-lo pelas potencialidades educativas que este tem para oferecer (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Alves, 2012). De notar que, devido ao envolvimento na ação, nenhum dos intervenientes adultos conseguiu captar registos fotográficos da segunda parte da ação desenvolvida, no entanto, estes ficaram na memória de cada um dos participantes da atividade.

O segundo momento que irá ser analisado neste relatório também apresenta um caráter motor e foi denominado de “Mãos e pés”. De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016, p. 43), “o corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem”, pelo que a promoção de atividades motoras desde cedo, para além de incutir na criança hábitos exercício físico e cuidados do corpo, indispensáveis para a manutenção da sua saúde e bem-estar, também lhe permite tomar consciência do seu corpo e dominar cada vez melhor os seus movimentos, criando uma relação favorável com o mesmo, ao mesmo tempo proporcionando-lhe momentos prazerosos em que pode interagir com o espaço, com os objetos e com os outros. Neste sentido, a proposta de atividades motoras desafiantes e

diversificadas por parte do educador não traz senão benefícios para as crianças, no sentido em que as pode orientar durante esta exploração. De referir que a promoção de jogos (individuais ou coletivos) com regras pode revelar-se muito benéfica para as crianças nesta faixa etária, na medida em que permite ajudá-las a compreender o significado de competição saudável, desenvolvendo assim a sua autoestima, autoconhecimento e competências de socialização, ao mesmo tempo que lhes proporciona um momento divertido e satisfatório. Para além disso, a participação em jogos permite às crianças compreender o significado de convenção social, na qual estas devem seguir um conjunto de normas para atingir um fim, bem como experienciar a felicidade da conquista e a frustração do insucesso e aprender a aceitar e ultrapassar os mesmos (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A presente atividade tomou tudo isto em consideração, partindo ainda do interesse do grupo pela música e pela realização de atividades motoras, assim como das necessidades de desenvolvimento motor observadas em algumas crianças. Para este jogo foram necessários 25 pares de cartolinas com contornos de mãos e pés, de cada uma das cores primárias, plastificados (de modo a terem uma maior durabilidade), assim como três cartões dessas mesmas cores e dois cartões brancos, um com o contorno de um pé e outro com o contorno de uma mão, sem esquecer o *tablet* (utilizado para colocar música). Este jogo foi, inicialmente, pensado para ser executado no espaço exterior da instituição, no entanto, devido às condições atmosféricas adversas foi realocado para a sala de AAAF. Já na sala de AAAF, as estagiárias dispuseram as 25 cartolinas aleatoriamente pelo chão e explicaram as regras do jogo, a referir: As crianças deveriam movimentar-se livremente ao som da música, até que esta parasse. Neste momento a estagiária levantaria um cartão com uma das cores, assim como um cartão com o contorno dos pés ou mãos. De seguida, cada criança deveria encontrar um par de pés ou mãos com a cor do cartão e fazer corresponder-lhes os seus próprios. De modo a garantir que todas as crianças entendiam o que era pretendido, a autora deste relatório pediu a uma das crianças que a ajudasse a demonstrar uma ronda do jogo. As crianças mostraram-se instantaneamente entusiasmadas com o jogo, principalmente pelo facto de o chão estar coberto com diversas cores e poderem mover-se livremente pela sala ao som da música.

Relativamente à execução da atividade a maior parte das crianças percebeu rapidamente as regras do jogo, sendo que algumas apresentaram uma maior dificuldade em encontrar o

cartão da cor pedida, e uma criança em partícula, a criança L. ficou de tal modo entusiasmada com os cartões que, ao invés de realizar a atividade pedida, começou a recolher os cartões para que os pudesse ordenar por cores (Apêndice L), revelando assim uma ideia já definida de categorização por cores, e demonstrando os hábitos criados pela sua rotina diária de arrumar a sala de atividades após a sua utilização. Ao longo do jogo e após observar que as crianças já realizavam o jogo com uma maior facilidade, a estagiária começou a introduzir algumas variantes cada vez mais complexas como “corresponder simultaneamente os pés e as mãos aos contornos”, “saltar até aos contornos” e “andar pé ante pé até aos contornos”, atentando às reações das crianças a estas.

Refletindo sobre esta ação pedagógica, acredita-se que este constituiu um momento de aprendizagem bastante rico para as crianças, uma vez que estas estavam plenamente envolvidas na mesma, o que as permitiu desenvolver várias competências para além da motricidade ampla, como a coordenação oculomotora, a lateralidade, a atenção e o tempo de reação, a orientação espacial, a audição ativa e o discernimento auditivo, entre outros. No entanto, há certos aspetos que poderiam ter sido diferentes de modo a garantir um melhor aproveitamento da atividade, entre os quais a subdivisão do grupo em dois grupos mais pequenos durante a realização do jogo, uma vez que o espaço era bastante reduzido para a quantidade de crianças em jogo, o que lhes dificultou a circulação pelo espaço. Por outro lado, também a música utilizada para o jogo poderia ter sido diferente, uma vez que a música em questão (*Its oh so quiet*, de Björn), para além de acabar por condicionar um pouco o nível de entusiasmo das crianças devido às suas nuances de intensidade, também estava muito baixa devido à falta de colunas, pelo que teria sido mais viável utilizar uma pandeireta ou outro instrumento musical para criar o ritmo necessário para o jogo. Por último, verificou-se ao longo da atividade que algumas crianças escorregavam nas cartolinas, pelo que plastificá-las não terá sido a melhor opção e talvez as mestrandas devessem ter optado por utilizar cartão ao invés de cartolina plastificada para garantir uma maior durabilidade do material e evitar possíveis situações de perigo para as crianças.

A última atividade dinamizada em contexto de PES na EPE que a mestranda irá analisar e sobre a qual irá refletir refere-se a uma das primeiras ações pedagógicas realizadas com o grupo cooperante no âmbito do projeto. Esta atividade, denominada de “O meu esqueleto” (Apêndice G), nasceu do entusiasmo e curiosidade evidenciados pelas crianças relativamente ao seu corpo e aos seus constituintes internos, assim como o seu interesse pela realização

de atividades de artes visuais. Como todos sabemos, a maior parte das crianças de 3, 4 e até 5 anos de idade ainda não consegue utilizar o código escrito, podendo até ter algumas dificuldades em expressar as suas ideias e sentimentos oralmente. É por este motivo que a educação artística surge como tão importante durante toda a nossa vida, com especial enfoque na faixa etária correspondente à educação pré-escolar, como forma de comunicação alternativa e, até mesmo, como catalisador das emoções, geralmente consistindo em momentos relaxantes e prazerosos. Como defende a abordagem pedagógica Reggio Emilia, “as crianças pré-escolares podem usar o que chamam de *linguagens gráficas* (Rinaldi, 1991), para registarem as suas ideias, observações, recordações, sentimentos e assim por diante” (Edwards, Gandini & Forman, 2007, p. 38). Adicionalmente, de acordo com o Lopes da Silva et. al. (2016, p.48) as atividades de educação artística são essenciais “no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais (...) para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural”.

Assim, e tal como o próprio nome indica, esta atividade consistiu na elaboração de um esqueleto humano em tamanho real, a partir do contorno de uma das crianças grupo, sendo que o critério utilizado para esta escolha foi negociado entre o grupo, acabando por convergir na altura menor. Esta negociação deu-se tendo por base a crença de que para criarmos cidadãos ativos, críticos, autónomos e livres, capazes de se integrar e contribuir positivamente para uma sociedade democrática, é necessário criar as condições para que as crianças possam expressar-se, debater e tomar decisões que concernem à sua pessoa e educação. Como refere Fernandes (2001, citado por Duque, 2014, p.51), “essa liberdade só é atingida quando refletimos sobre as possíveis escolhas, quando atuamos de forma consciente sobre a realidade e assumimos um papel ativo no nosso próprio futuro”. De modo que as crianças ficassem a conhecer a constituição interna de um corpo humano, mais concretamente os ossos que formam o seu esqueleto, na sessão anterior havia sido promovida a observação e análise conjunta de um raio-X, o qual foi posteriormente colocado na parede da sala permitindo a consulta espontânea do mesmo pelas crianças (Apêndice F). Esta atividade foi realizada, primeiramente, em grande grupo, pelo que as crianças recorreram de novo ao diálogo e negociação para chegar a um consenso em relação aos materiais e técnicas que seriam utilizados para a construção do esqueleto, sendo esta tarefa

posteriormente executada em pequenos grupos, ou seja, enquanto umas crianças colaboravam na construção do esqueleto, as restantes brincavam livremente nas áreas de interesse, de modo a garantir que todas elas teriam oportunidade de participar na sua execução, reduzir os tempos de espera e proporcionar um melhor aproveitamento do espaço e materiais. Quanto aos materiais utilizados para esta atividade destacam-se uma folha de cartão canelado com aproximadamente 1,5m, rolos de papel higiénico, cola, material de desenho e recorte e uma fotografia do rosto da criança representada (em tamanho real). Primeiramente, a criança A (criança escolhida para ter o seu esqueleto representado) deitou-se sobre a folha de papel canelado para que os seus pares pudessem fazer um primeiro contorno do seu corpo. Neste momento, deu-se um pequeno diálogo sobre os cinco sentidos (tema que seria mais tarde contemplado no projeto), nomeadamente o tato, uma vez que se constatou que o contorno com um lápis do corpo da criança A lhe causava cócegas. De seguida, um outro grupo de crianças mais desenvolvidas a nível motor fino encarregou-se de tracejar o contorno final do corpo da criança A sobre o cartão canelado, fazendo uso do esboço previamente feito. Posteriormente, deu-se o recorte da representação do corpo da criança A, seguido da comparação deste com o corpo verdadeiro. Importa referir que, para esta tarefa, as crianças que apresentavam uma motricidade fina menos desenvolvida realizaram um primeiro recorte mais rudimentar, e as crianças que apresentavam mais facilidade a este nível encarregaram-se de aperfeiçoar o mesmo. No dia seguinte, as crianças procederam ao recorte dos rolos de papel em peças de diversos tamanhos de modo a garantir uma representação ao máximo fiel dos ossos que haviam sido observados no raio-X. Deu-se, então, a colagem dos rolos previamente cortados no cartão canelado, respeitando o exemplo do raio-X. Por fim, foi colada a fotografia do rosto da criança, completando assim o seu esqueleto.

Analisando criticamente esta atividade, a autora do relatório acredita que foi um momento muito enriquecedor para as crianças, uma vez que na sua execução puderam aprimorar diversas técnicas de artes visuais tais como o desenho, o contorno de formas, o recorte e a colagem, desenvolvendo assim a sua motricidade fina. Para além disso, foi promovida a sua capacidade de negociação, resolução de problemas e cooperação, a par com a construção de conhecimentos das áreas da matemática e do conhecimento do mundo.

Finalizada a análise reflexiva sobre estas três ações pedagógicas, importa, mais uma vez, salientar a educação como sendo um processo complexo, composto por uma panóplia de princípios, valores e competências que visam a preparação de um indivíduo competente para este que possa integrar, singrar e contribuir para uma sociedade e num mundo em constante mudança. Por este mesmo motivo, a aprendizagem “não pode ter um marcador temporal determinado”, devendo, por outro lado, constituir-se como um processo contínuo que vai “do berço até ao túmulo” (Pacheco, 2011, p. 80). Deste modo, não basta o docente ter uma boa formação inicial, por outro lado revelando-se cada vez mais a necessidade de este “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”, reforçando esta importância da aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1996, p. 89). Assim, torna-se imprescindível uma constante atualização de conhecimentos, competências e saberes por parte do docente, bem como o estabelecimento de relações de confiança e cooperação com outros docentes, comunidade escolar e famílias, requisitos indispensáveis para ser capaz de dar resposta às exigências do dia-a-dia. Dito isto, é possível afirmar que o trabalho colaborativo que esteve presente na PES, tanto entre as estagiárias, como com a supervisora institucional e com a educadora cooperante, auxiliar e restante comunidade da instituição, para o desenvolvimento deste projeto, através da partilha de ideias, incentivo e reflexão conjunta, constituiu um ótimo momento de aprendizagem para as estagiárias. De referir, ainda, o contributo indispensável da observação e do escutar da criança, centro da aprendizagem, enquanto requisito indispensável para a promoção de ações pedagógicas enriquecedoras e focalizadas nos seus interesses e necessidades, tendo no seu cerne uma perspetiva socio-construtivista e humanista da educação. A propósito, vale reforçar o papel de mediador que um educador de infância deve assumir, atuando como um facilitador na construção das aprendizagens, ao invés de detentor do conhecimento, e um elemento do grupo que motiva a descoberta de novas aprendizagens, vivenciando o espanto e o encanto destas com as crianças, ao invés de um líder autoritário. Neste sentido, também a existência de um equilíbrio entre a aprendizagem e os afetos apresenta um papel fulcral na educação, especialmente nesta tenra idade, pelo que cabe ao educador promover o sentimento de bem-estar, pertença e segurança nas crianças, imprescindível para a criação de um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Quanto ao percurso formativo da mestranda, pode-se afirmar que a ação

desenvolvida neste contexto foi, efetivamente, uma mais-valia, no sentido em que a aproximou da prática, permitindo-lhe integrar os pressupostos teóricos e legais estudados até então na prática, e desenvolver as capacidades de observação, planificação, ação e reflexão tendo em conta um grupo e um contexto em particular, o que lhe permitiu fortalecer a sua confiança no que concerne à eventual integração no meio educacional. Este período passado em contexto pré-escolar foi muito gratificante e significativo no que diz respeito ao enriquecimento pessoal da autora do relatório, uma vez que lhe permitiu acompanhar de perto e contribuir para o desenvolvimento das crianças, apelando à gestão das suas emoções e de alguns conflitos, e promovendo a criação de novas relações quer entre pares, quer entre o par pedagógico e as crianças, as crianças e a comunidade educativa e, claro, o par pedagógico e a comunidade educativa.

1.2 - AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo centra-se nas ações desenvolvidas durante a PES em contexto de 1.º CEB. É no primeiro ciclo do ensino básico que as crianças têm o seu primeiro contacto com a educação formal e, por este motivo, é fulcral que tenham uma experiência positiva e enriquecedora ao longo destes quatro anos, de modo a criarem uma boa relação com a escola e, claro com a aprendizagem. Neste sentido, e tendo como convicção uma perspetiva socio-construtivista e humanista da educação, o par pedagógico planificou uma série de práticas educativas cujo foco foi a criança e o processo de aprendizagem que atendeu aos seus interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades.

À semelhança da PES que decorreu em contexto de EPE, também no contexto de 1º CEB foi adotada uma aproximação à MIA, seguindo um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão. Para tal, o par pedagógico procedeu a uma observação sistemática do contexto e à elaboração de um guião de observação direta (Apêndice A) de forma a melhor usufruir dos recursos ao seu dispor, e do grupo de crianças, de modo a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada elemento. Tendo em conta que as crianças acabavam de regressar de um período de confinamento e ensino à distância, frutos da pandemia que se vivenciava no momento, o par pedagógico procurou proporcionar à turma

atividades ao ar livre, potenciadoras do movimento e da interação (ainda que cautelosa) com os outros e com o meio, os quais haviam sido negados às crianças neste período atípico.

A planificação de atividades foi sempre realizada tendo por base uma profunda reflexão acerca da observação concretizada, assim como o trabalho colaborativo entre diáde e com o professor cooperante e a supervisora institucional, de modo a garantir uma prática pedagógica contextualizada e progressivamente mais adequada, tendo em vista o desenvolvimento holístico das crianças e o desenvolvimento da profissionalidade da futura professora. Estas planificações caracterizavam-se por serem flexíveis e passíveis de serem adaptadas face a dificuldades sentidas pelas crianças, ou até situações emergentes aquando da fase da ação.

Relativamente à ação, importa realçar a dificuldade que o par pedagógico sentiu relativamente à gestão do tempo, sendo que apesar de esta ser uma turma homogénea relativamente às idades, o mesmo não se podia afirmar quanto aos níveis de desenvolvimento e ritmos evidenciados na mesma e, assim sendo, se algumas crianças realizavam as tarefas mais rapidamente do que fora previsto, outras necessitavam de mais algum tempo para atingirem o mesmo fim. Dito isto, confirma-se a importância de, não só ter um conhecimento aprofundado da turma e dos seus elementos, mas também de ter sempre em conta a possibilidade de surgirem imprevistos pelo que a planificação deve sempre conter um plano B. Nesta fase foi, mais uma vez, comprovado o peso da entreadjuada e colaboração entre estagiárias e professor cooperante para o aprimoramento da prática e, claro, o crescimento profissional da mestranda. Por fim, a fase da reflexão refletiu-se em todas as fases anteriores, tendo os momentos de reflexão individual e conjunta, bem como o feedback recebido por parte do professor cooperante e supervisora institucional contribuído, tanto para a preparação da prática como para a prática em si, objetivando o maior aproveitamento escolar da turma.

De facto, durante o período da PES, a prioridade da diáde foi garantir o bem-estar das crianças, necessário para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, temática esta que coincidia com o projeto curricular de turma em curso. Assim, potenciou-se unidades de aprendizagem sustentadas na articulação curricular, como promotora de uma aprendizagem holística, e no trabalho de projeto para estimular uma aprendizagem baseada na resolução de problemas reais e pertinentes. Destaca-se nesta fase o caráter flexível e aberto das atividades. Dado os limites do relatório serão refletidas as seguintes atividades: “A Escrita ao

longo do tempo”, “Os Fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore” e “*Peddy Paper: Caça Selvagem*”, por terem sido algumas das atividades prediletas da autora deste relatório, assim como das crianças. No relatório do par pedagógico, por outro lado, serão analisados os vários momentos que compuseram a atividade “A Máquina do Tempo”. Por fim, no que toca à Fase IV do Projeto, correspondente à Divulgação e Avaliação do Projeto, uma vez que o objetivo deste projeto se prendia com o autoconhecimento e reconhecimento de si no mundo cronológico, o produto final deste projeto foi um *e-book* online “Este sou eu...” que inclui registos escritos e gráficos realizados pelas crianças ao longo do projeto. O referido *e-book* está organizado por capítulos considerando o tempo cronológico, importante para conhecer o ciclo da vida: “No passado...”, “No presente...” e “No futuro...”. A criação deste livro também tem como propósito a realização de um livro “físico” para que possa ficar disponível na sala de aula. A avaliação do projeto, por outro lado, foi sendo realizada no decorrer do mesmo, quer através do *feedback* recebido por parte dos alunos e da observação crítica do seu desempenho e resultado produzidos (Apêndice C), quer através da observação e reflexão individual e colaborativa da díade, de pequenos diálogos informais diários com o professor cooperante, dos comentários da supervisora institucional nas planificações construídas e nas reuniões pós-ação e reunião de avaliação realizadas com o professor cooperante e a supervisora institucional.

Criar uma máquina do tempo que pudesse controlar o fluxo temporal foi o ponto de partida para uma panóplia de atividades que constituíram este projeto. Tudo começou com o transporte de uma uva para o passado (obtendo grainhas) e, de seguida para o futuro (obtendo uma uva passa). Esta viagem abriu as portas à imaginação das crianças gerando diversas questões sobre o que aconteceria se colocássemos os mais diversos materiais na máquina. Assim, “A Escrita ao longo do tempo” iniciou-se com a deslocação de uma Máquina do Tempo para o centro da sala e a colocação de uma questão à turma: “*O que será que acontece quando se viaja no tempo?*”. Esta questão desafia as crianças a pensar transdisciplinarmente de modo crítico-reflexivo, argumentativo e criativo. Assim, para estimular a resolução deste desafio foi-lhes inicialmente pedido a construção de uma frase. Esta atividade promoveu a negociação, sendo que ficou acordado que a frase a incluir na máquina do tempo seria: “*O João bebe leite branco*”. De seguida, cada criança realizou a análise morfológica dos elementos da frase, individualmente, no seu caderno, de modo a fazer uma revisão das propriedades das palavras. Posteriormente, a frase foi introduzida na

Máquina do Tempo, o botão rodado para o passado e as mestrandas colocaram a questão: *“Como seria esta frase escrita no tempo passado?”*.

Neste seguimento, surgiram uma série de hipóteses para o que lhe aconteceria, não só à frase como também ao papel onde esta se encontrava registada. Todas estas hipóteses foram registadas num mapa de conceitos para posterior comparação com os registos do livro *“O Homem e a Comunicação – o Livro da escrita”*, de Ruth Rocha e Otávio Roth. As crianças escutaram a história contada e apreciaram as ilustrações da obra. Previamente à leitura do livro, foi feita a análise paratextual que permitiu às crianças tirarem elações sobre o assunto retratado no livro. Realça-se os seus componentes: título, autores e ilustração. De seguida, foi pedido a cada uma das crianças que lesse um excerto do texto, apelando à sua expressividade e incentivando a manifestação sentimentos, ideias, questões e pontos de vista suscitados, pois, como refere Inês Sim-Sim (2007, p.35), o ensino da compreensão de textos *“implica trabalhar histórias (...) adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto.”* De acordo com Brophy (1999), um docente do 1º CEB deve conter em si uma série de competências que o tornam apto a realizar a sua profissão, entre as quais um discurso fluído e coerente e a capacidade de motivar e captar o interesse das crianças, razão pela qual deve intercalar o seu discurso com a colocação de questões, para que as crianças tenham a oportunidade de participar e refletir sobre os conteúdos abordados, estabelecendo assim conexões mentais entre os conhecimentos que já possuíam e os conhecimentos recém adquiridos.

Após a leitura da obra, foi realizada a análise e interpretação da mesma de acordo com as estratégias para a compreensão da leitura de textos narrativos definidas pela DGE (Sim-Sim, 2007, p.35), assim como colocadas outras questões facilitadoras deste domínio. Deste modo, as crianças concordaram que a escrita havia sofrido uma grande evolução desde o início dos tempos, passando por uma fase pictórica e ideográfica até chegar à forma simbólica que conhecemos hoje.

Assim, foi proposta à turma a recriação da frase inicial em escrita pictográfica ou ideográfica, conceitos estes que haviam sido referidos anteriormente na história. Posteriormente, foi lançado à turma o desafio de, em pequenos grupos, criarem uma pequena mensagem para enviar para o espaço, como é referido no final da história e tendo

em conta que havia sido recentemente mandado um Rover para Marte. Deste modo, pretendia-se que as crianças entendessem a evolução pela qual passou a comunicação humana, desde o passado até à atualidade e que mais alterações é que esta sofreria no futuro. Assim, cada grupo procedeu à representação da sua frase em escrita pictográfica ou ideográfica, recorrendo à criação do seu próprio código. A apresentação destas mensagens foi realizada no exterior, no entanto, uma vez que estava a chover, as frases foram escritas nos quadros do espaço exterior coberto, ao invés de serem escritas no chão do recreio, com giz, tais pinturas rupestres, como havia sido planeado. Uma vez que algumas das mensagens se revelaram bastante complexas, o par pedagógico sugeriu aos grupos que apresentassem parte do código utilizado, dando assim pistas para a resolução da frase. Por fim, as mensagens de todos os grupos foram colocadas dentro da Máquina do Tempo e enviadas para o “futuro”.

Esta atividade decorreu, num primeiro momento, na sala de aula e, de seguida, no espaço exterior coberto da escola, sendo caracterizada por momentos de trabalho individual, em grande e em pequeno grupo. O facto desta atividade ter sido realizada em espaços diferentes permitiu uma revigoração da motivação e envolvimento da turma. Relativamente aos materiais necessários para a concretização desta atividade, destacam-se os recursos tecnológicos tais como o computador, projetor e quadro interativo, assim como o livro em suporte digital e material de escrita e desenho. Com esta atividade as mestrandas pretendiam trabalhar os domínios da oralidade, leitura e escrita da área do Português, assim como a área das artes visuais, área em que as crianças revelavam uma grande dificuldade (como referido no Capítulo II), no entanto, devido às potencialidades apresentadas pelo livro foi possível abordar, também, conteúdos de Estudo do Meio, tais como o património cultural e o passado local.

Refletindo sobre a atividade realizada, a mestranda acredita que esta se revelou muito enriquecedora para as crianças, uma vez que estavam completamente implicadas e imersas na mesma, tendo também a oportunidade de desenvolver competências como a indagação, levantamento de hipóteses, a imaginação, a criatividade e a motricidade fina. Num momento posterior, a mestranda acredita que teria sido vantajoso explorar a temática das pinturas rupestres e, talvez criar as próprias pinturas rupestres da turma nas paredes do recreio, de modo a partilharem as suas aprendizagens com a restante comunidade.

A atividade denominada de “Os Fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore” (Apêndice Z), pela curta-metragem que lhe deu origem, surgiu após se constatar que, no geral, a turma revelava competências de escrita e leitura pouco desenvolvidas, revelando dificuldades na criação de textos coerentes, bem como na análise e compreensão de textos, pelo que a díade achou por bem potenciar momentos de leitura e análise de histórias e de escrita de textos, recorrendo para tal aos materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP, mais especificamente à brochura “O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos”, de Inês Sim-Sim (2007). Para além disso, o recurso a novos materiais e metodologias diversificadas sempre surgiu como uma motivação para a turma, pelo que a utilização dos tablets e de uma aplicação interativa como o Pear Deck, garantia uma ótima forma de abordar os mais diversos temas. Importa realçar que uma das maiores potencialidades desta plataforma consistia na possibilidade de o professor ver em tempo real, de modo online, o trabalho realizado pelos alunos podendo apoiar de imediato, sem perturbar a aula. Neste sentido era possível todas as crianças aprenderem no mesmo tempo letivo numa perspetiva de inclusão.

Ao mesmo tempo, permitia trabalhar a literacia digital com a turma, competência esta que se revela essencial para desenvolver nas crianças uma postura mais crítica face à informação que circula nos media e inclui as mesmas numa cultura participativa que partilha pensamentos e ideias, promovendo assim o desenvolvimento de conhecimentos e competências que resultarão no aumento da sua autonomia, autoconfiança e sentimento de pertença e conexão global. Como refere Gutiérrez e Tyner (2012 in Pereira, Pessoa & Costa, 2012, p.115), “a escola é um espaço de educação para a vida na sociedade digital”.

Esta atividade, que consistiu numa aula de revisão de aprendizagens iniciou-se com a apresentação e visualização, em grande grupo, da curta-metragem “Os Fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore” à turma, de modo a poder esclarecer possíveis dúvidas que surgissem relativamente à curta-metragem e também de modo a garantir que todos os grupos iniciavam as tarefas ao mesmo tempo. De seguida, as mestrandas passaram à explicação de como utilizar a plataforma *Pear Deck* nos *tablets* (explicitando em que momentos se deveria responder via texto ou desenho, arrastar de objetos, etc...). Aclarou-se, ainda, que os grupos (já existentes) deveriam trabalhar colaborativamente e responder em conjunto a todas as questões. Durante a atividade, no entanto, notou-se a necessidade de estabelecer como regra que todas as crianças de cada grupo deveriam utilizar o tablet,

sendo que, anteriormente, se havia constatado alguns conflitos no que toca à partilha do mesmo.

Deste modo, a turma procedeu à resolução de um conjunto de desafios preparados em torno da temática da curta-metragem, nomeadamente perguntas de compreensão e interpretação sobre o vídeo, alguns problemas matemáticos e tarefas de estudo do meio relacionadas com o tema expresso nesta história, bem como algumas atividades que envolviam artes plásticas e a música. Salienta-se aqui a articulação de conteúdos de diversas áreas do saber como estratégia pedagógica promotora da aprendizagem. Durante a resolução das tarefas, e face à estratégia adotada, as estagiárias e o professor assumiram um papel de observador e guia, percorrendo a sala para auxiliar os grupos e tirar dúvidas quando necessário. A atividade a abordar foi realizada na sala de aula e dividia-se em dois momentos principais: um momento de visualização e discussão de um vídeo em grande grupo e outro momento de resolução de tarefas em pequenos grupos. Para esta atividade, recorreu-se à utilização de *tablets*, do computador, projetor e quadro interativo.

Relativamente aos objetivos da atividade destacam-se: desenvolver as competências leitoras da turma, assim como a compreensão e interpretação de textos em diversos formatos (neste caso na forma de vídeo), o trabalho colaborativo, a autonomia, a destreza e literacia digital. Adicionalmente, este momento pretendia a revisão de vários conceitos abordados ao longo das últimas semanas como: os elementos principais de uma narrativa; os números decimais; as formas geométricas e suas classificações; leitura e representação das horas e contagem e representação de valores sob a forma de papel-moeda. Para além disso, pretende o desenvolvimento da expressividade das crianças, quer a nível da expressão plástica, quer a nível da expressão musical, áreas em que as crianças apresentam alguma dificuldade recorrente. Por último, este momento tinha em vista o desenvolvimento da autonomia individual, capacidade de expressão de ideias oralmente e por escrito, ritmo de trabalho e competências de trabalho colaborativo, assim como a resolução de conflitos que possam surgir desta interação em pequenos grupos.

Analisando criticamente esta ação pedagógica, a mestranda acredita que o uso da plataforma *Pear Deck* se revelou muito vantajoso a nível pedagógico, uma vez que permitiu à diáde obter uma resposta em tempo real por parte dos alunos, garantindo-lhes uma maior perceção da turma e do seu trabalho. Revelou-se, ainda, benéfico para a turma, no sentido em que a projeção da resolução das tarefas no quadro interativo permitia às estagiárias

verificar e assistir imediatamente às dificuldades apresentadas por estes, de forma mais individualizada, ou discutir em grande grupo questões em comum. Importa referir o quão significativo foi, para as crianças, a utilização do esquema do Anexo 2, na medida em que lhes permitiu recordar quais os elementos principais de uma narrativa, fazendo assim uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente e auxiliando-os na compreensão e análise do texto em mãos. No que diz respeito ao trabalho em equipa, a mestranda percebeu que os grupos têm melhores resultados quando são constituídos por duas ou três crianças. No entanto, tal não foi possível devido à reduzida quantidade de equipamento tecnológico, sendo que os grupos tiveram ... elementos. Relativamente aos ritmos de trabalho, a estagiária previa que alguns grupos realizariam as tarefas sem grandes problemas, enquanto outros apresentariam mais dificuldades na realização das propostas, pelo que a meio da apresentação *Pear Deck* se encontrava um *slide* que pedia às crianças que cessassem a resolução das tarefas e chamem a professora quando o atingissem. Deste modo, a estagiária esperava garantir aos grupos que se encontrassem mais atrasados algum tempo para que pudessem alcançar os restantes, assim como uma pausa para verificar o progresso e estado de espírito de cada grupo, de modo a melhor corresponder às suas necessidades. Neste momento, já tendo uma visão externa desta ação pedagógica, conclui-se que teria sido uma melhor opção impor um tempo limite para a realização de cada tarefa, o qual podia estar representado em cada *slide* do *Pear Deck*.

A última atividade a ser analisada neste relatório, intitulada de “*Peddy Paper: Caça selvagem*”, foi a primeira atividade dinamizada na turma. Esta atividade surgiu de uma observação sistemática da turma durante as duas primeiras semanas de PES em contexto de 1.º CEB, com a qual foi possível verificar que as maiores dificuldades do grupo se encontram na Matemática, mais especificamente na numeração romana e na resolução de algoritmos da multiplicação. Para além do mais, foi possível averiguar que parte das crianças ainda apresentava dificuldades na leitura e articulação das palavras. Por outro lado, confirmou-se que a área em que apresentavam mais facilidade era a área de Estudo do Meio, sendo que a turma revelava especial interesse pela temática dos animais. Assim, e tendo em conta que esta atividade iria decorrer na 1ª semana do 3º período, o par pedagógico propôs uma planificação flexível que permitisse recordar conteúdos abordados anteriormente, de uma forma lúdica e colaborativa.

Passando à descrição da atividade, primeiramente, a turma foi dividida em 5 grupos e a cada grupo foi atribuída uma folha com uma figura geométrica (Apêndice V) cujo perímetro deveriam calcular. De referir que estes grupos foram escolhidos tendo em conta as dificuldades e aptidões de cada um, para que os grupos ficassem equilibrados e fossem potenciados o trabalho colaborativo e a ZDP de cada um (Vygotsky, 1978, in Vasconcelos et. al., 2011). Após chegar ao resultado, cada grupo converteu o número obtido em numeração romana. Já no espaço exterior, cada grupo procedeu à busca do envelope que continha o mesmo número, em numeração romana, correspondente ao seu. Dentro desse envelope encontrava-se um texto informativo sobre um dado animal, o qual seria necessário para a resolução do segundo desafio (Apêndice X). Neste sentido, cada grupo leu atentamente o texto informativo, passando de seguida ao preenchimento de uma folha (Apêndice Y) com as informações que lhes foram pedidas pelas estagiárias, nomeadamente o nome, a classe, a subclasse, o tipo de revestimento, o peso e comprimento, a forma de deslocação e a caracterização quanto à sua alimentação. Neste momento, as estagiárias procederam ao auxílio dos grupos, esclarecendo dúvidas que surgiram relativamente ao texto e às informações pedidas. Tendo em conta os diferentes ritmos de trabalho de cada grupo, as mestrandas foram pedindo aos grupos que já haviam terminado o desafio para começarem a planear e ensaiar a apresentação do seu animal à restante turma. Foi-lhes pedido que, num primeiro momento, seguissem as mesmas regras que num jogo da mímica, representando o seu animal através de movimentos e expressões faciais e/ou corporais e, num segundo momento, se os seus colegas não conseguissem adivinhar o animal representado, deveriam recorrer às regras do conhecido jogo “Quem sou eu?”, isto é, a restante turma deveria perguntar pelos parâmetros referidos na ficha preenchida anteriormente (exceto o nome do animal). Entretanto, as mestrandas continuaram a prestar auxílio aos grupos que estavam mais atrasados, apelando também à entreaajuda e trabalho colaborativo entre os membros de cada grupo.

Por fim, após cada grupo ter ensaiado a representação do seu animal, deu-se a sistematização da atividade com a apresentação de todos os grupos à turma. Durante a apresentação toda a turma se demonstrou plenamente envolvida no momento e não revelaram quaisquer dificuldades no que toca a adivinhar os animais de cada grupo, seja através da mímica ou através das suas características.

Esta atividade foi realizada, primeiramente na sala de aula e, de seguida, no espaço exterior, segundo uma organização em pequenos grupos. Para esta atividade foram necessárias uma folha com uma figura geométrica para cada grupo, envelopes com a resposta, em numeração romana, ao 1º desafio e com um texto informativo acerca de um animal e folhas de respostas. Relativamente aos objetivos desta ação pedagógica destacam-se saber ler e associar a numeração árabe à numeração romana, caracterizar os animais tendo em conta a sua classe, subclasse, alimentação, revestimento, reprodução e locomoção, saber calcular o perímetro de retângulos e triângulos.

Refletindo criticamente sobre esta atividade, a mestranda acredita que este constitui um momento muito enriquecedor que permitiu às crianças rever e aprofundar os conteúdos até aí abordados e desenvolver competências a nível do saber ler e interpretar um texto informativo e responder a questões de resposta direta recorrendo ao mesmo. O facto desta atividade ter sido, em grande parte, realizada no exterior surgiu como um elemento motivador para as crianças, conferindo-lhes uma maior liberdade de movimento e até uma maior liberdade psicológica, pois saíram do “confinamento da sua sala de aula” e, no caso da pandemia que decorria no momento, garantiu-lhes uma maior segurança, uma vez que podiam respeitar mais facilmente a distância física e respirar ar puro. Como refere Brook (1993, p.38, in Pereira, 2012, p.7), “a imaginação é um músculo que se exercita e desenvolve e que fica feliz por jogar o jogo que o teatro lhe proporciona porque “o vazio no teatro permite à imaginação encher os buracos”, e, portanto, tendo em conta a relevância que a criatividade e a imaginação tem na aprendizagem e enquanto características essenciais de um cidadão da sociedade do séc. XXI, considera-se que o recurso ao jogo dramático e à mimica não revela senão vantagens para as crianças.

Durante toda a PES procurou-se valorizar a expressão e a participação das crianças, por se considerar essencial escutá-las e ouvi-las de forma a melhor compreender as suas necessidades e ir ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, o par pedagógico, dinamizou atividades diferentes e lúdicas, recorrendo a metodologias ativas com vista a colmatar as dificuldades identificadas, por se considerar fundamental para uma aprendizagem significativa e integradora que as crianças estejam motivadas e ativas no processo de construção de novas aprendizagens.

Quanto às dificuldades sentidas ao longo do período de PES em contexto de 1.º CEB, estas foram maioritariamente relativas à gestão do tempo, uma vez que dentro da mesma turma

existiam crianças com ritmos de trabalho e aprendizagem muito discrepantes. Contudo, graças ao apoio e *feedback* do professor cooperante, o par pedagógico foi evoluindo neste departamento, procurando elaborar alguns recursos extra e ter sempre um plano B “na manga” para assim combater os tempos mortos. Maioritariamente durante os intervalos foi possível notar a existência de algumas quezílias internos entre os elementos da turma, as quais por vezes debilitavam o funcionamento dos grupos de trabalho, prejudicando assim a gestão do grupo. Por este motivo, as mestrandas procuraram sempre realizar assembleias de turma, incentivadas pelo professor cooperante, de modo a dialogar sobre os assuntos que assolavam a turma e resolver os conflitos existentes. Acrescenta-se, ainda, que se procurou manter as rotinas, e, por este motivo, todas as quintas-feiras era dinamizado um momento de *Just Dance* com as crianças, como já era habitual antes da chegada das estagiárias. Este era um momento muito querido e motivador para as crianças e as mestrandas notaram um aumento na sua predisposição para aprender após a participação no mesmo.

Em suma, a PES no 1.º CEB constituiu um desafio diário para as mestrandas, exigindo de si uma constante reflexão e readaptação ao contexto, com vista à melhoria progressiva da qualidade das ações pedagógicas dinamizadas e das estratégias de ensino aprendizagem utilizadas, de forma a responder às necessidades de todas as crianças, numa perspetiva de diferenciação pedagógica. Assim, constata-se que este período contribuiu grandemente para o desenvolvimento profissional da futura docente, munindo-a de competências como a resolução de problemas, a análise crítica da sua prática e desenvolvendo o seu perfil investigativo.

METARREFLEXÃO

A presente reflexão pretende lançar um olhar sobre todo o percurso formativo da mestranda e o crescimento dele resultante, durante da Prática Educativa Supervisionada e deste relatório elaborado na sua conclusão, e também, ao longo de todas as unidades curriculares que contribuíram para a construção dos conhecimentos e das ferramentas que foram colocados em prática no estágio e que se irá levar para a futura vida profissional.

Tendo em conta a complexidade da profissão docente, quer devido à evolução dos tempos que exige uma formação ao longo da vida, de modo a acompanhar todas as mudanças e o aparecimento de novos desafios, quer devido às diferentes crianças, cada uma com as suas especificidades, às quais se pretende garantir uma educação de qualidade e um ambiente propício à construção de saberes, cabe ao docente assumir o papel de eterno aprendiz autocrítico e investigador. Neste sentido, destaca-se a Metodologia de Investigação-Ação e o processo cíclico que esta implica (observação, planificação, ação, reflexão) enquanto metodologia privilegiada para a reflexão e análise das práticas educativas com vista ao aprimoramento do seu trabalho desempenho profissional (Graça et. al, 2011).

Importa salientar a importância da criação de um clima socio afetivo de bem-estar, confiança e respeito mútuo entre docente e criança, assim como a promoção de interações positivas e do trabalho colaborativo no contexto educativo, quer entre crianças, quer entre profissionais educativos tendo em vista o objetivo comum que é o desenvolvimento holístico das crianças. Ainda nesta temática, valoriza-se o estabelecimento de uma “ponte” de comunicação e cooperação entre a escola e a família, sendo que a existência de uma boa relação entre ambas pode dar lugar à partilha de informação relevante sobre a criança, permitindo à escola exercitar uma prática mais individualizada e própria, assim como ao desenvolvimento de projetos enriquecedores e promotores da aprendizagem integral e contínua da criança. Ao longo da PES, no entanto, esta “ponte” foi difícil de manter, uma vez que o contexto de pandemia vivenciado nos impossibilitou de comunicar ativamente com as famílias das crianças. De modo a ultrapassar estas dificuldades, em contexto de EPE, procurou-se estabelecer uma rede de comunicação em grupo, através do aplicativo *Whatsapp*, onde as famílias eram

regularmente informadas acerca do progresso educativo das crianças e das atividades realizadas. Já em contexto de 1º CEB, esta partilha foi feita através da plataforma *Google Classrooms*, destacando-se ainda a participação do par pedagógico na reunião de final de período, para ficar a conhecer os encarregados de educação da turma.

Relembrando mais uma vez a existência de uma grande diversidade de personalidades dentro de um mesmo grupo, e assim, diferentes dificuldades, necessidades e ritmos de aprendizagem, torna-se essencial para o docente ser criativo, versátil e diversificar no que toca à escolha de estratégias, de forma a poder chegar a todas as crianças, numa perspetiva de diferenciação pedagógica para o sucesso educativo de todos. Neste sentido, reforça-se a relevância do docente estar a par dos documentos normativos e orientadores em vigor e saber articular os mesmos com o seu conhecimento do contexto, de modo a criar planificações enriquecedoras e com intencionalidade pedagógica, tendo em vista o maior aproveitamento da criança. Para além disto, o docente deve conhecer diferentes metodologias pedagógicas, assim como os princípios que cada uma defende, para que possa pesar os prós e contras de cada uma, tendo em conta a sua ética e crenças profissionais e o contexto que tem em mãos, de modo a construir o seu perfil pedagógico.

Relativamente ao ato da planificação, foi várias vezes comprovado ao longo deste documento que esta deve partir da observação cuidada e sistemática do grupo para a qual é dirigida e ter sempre no seu cerne uma intencionalidade pedagógica clara. Uma vez que o currículo deve ser co-construído com as crianças, tendo por base uma visão socio-construtivista que coloca a criança no centro da ação, torna-se necessário que as planificações tenham um carácter flexível face a imprevistos e propostas que possam surgir, pelo que o docente deve escutar ativamente as crianças e atentar constantemente às suas necessidades. Ainda neste contexto, cabe destacar a relevância da documentação pedagógica para a construção das planificações, uma vez que documentos, como por exemplo as fichas pessoais das crianças e as grelhas de avaliação, contém informações importantes acerca do progresso individual de cada criança, informações estas que se revelam basilares para o desenvolvimento de atividades adequadas e enriquecedoras.

Adicionalmente, e após ter-se tido a oportunidade de experienciar dois contextos educativos, nomeadamente a EPE e o 1º CEB, realça-se a vantagem do perfil duplo, para o qual esta formação habilita, uma vez que potencia competências relativamente a ambos os

níveis e o conhecimento de ambos os contextos, perspetivando a continuidade educativa. Neste sentido, acredita-se que a articulação destes níveis poderá facilitar a transição vertical das crianças, garantindo-lhes uma maior segurança e conforto a nível emocional e, conseqüentemente, o sucesso educativo (Formosinho, 2016; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). No contexto de PES, esta transição da EPE para o 1º CEB foi sentida de uma forma contínua e facilitadora. Apesar da turma em questão se encontrar já no penúltimo ano do 1º CEB, o professor cooperante mantinha presente a ética do cuidar, tendo sempre em conta as necessidades afetivas das crianças, promovendo também vários momentos de brincadeira, essenciais quer para o desenvolvimento das crianças, quer para a facilitação da sua transição educativa.

Por fim, considera-se que o ambiente de aprendizagem mútua e de colaboração que se vivenciou com a díade, docentes cooperantes, supervisoras institucionais e crianças permitiu aprofundar conhecimentos, capacidades e competências, munindo a mestrandia de uma renovada confiança e vontade de aprender e investir constantemente no aprimoramento da sua praxis pedagógica, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. https://run.unl.pt/bitstream/10362/32122/1/Relat%C3%B3rio%20PES_%20%C3%A1tia%20Agostinho.pdf
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Alves, S. (2012). *Brincar e aprender no espaço exterior*. Universidade de Aveiro.
- Araújo, M. (2013). *As brincadeiras como patrimônio cultural imaterial a incentivar – uma experiência participativa com crianças*.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7ªed.)*. McGraw-Hill
- Azevedo, S. & Coelho, M. F. (2017, agosto). *A importância da vivência estética para o professor de educação infantil*. Comunicação apresentada no congresso Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba, Brasil. ISSN 2176-1396.
- Behrens, M., & Thomé Oliari, A. (2007). A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL*, 7(22), 53. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156>.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela via da investigação-ação*. Porto Editora. ISBN:978-972-0-34166-2
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Maria Montessori - A revolução do ensino. *National Geographic - Grandes Mulheres*. RBA Revistas Portugal.
- Correia, A., & Dias, P. (1998). A Evolução dos Paradigmas Educacionais à luz das teorias curriculares. *REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*, 11(1), 113-122. <https://doi.org/1822/490/1>
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. <https://doi.org/1822/10148>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro para descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora. ISBN:85-249-0673-1
- Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - educação para a sexualidade online*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vt_i_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). *A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico*. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges (pp.715-726). Universidade do Minho.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos* (1.ª ed.). Porto Editora.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (1.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-31-1433-1

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática* (1.ª ed.). Instituto Piaget.

González, J., Muñoz, Mª. & Zubizarreta, A. (2011). *Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil*. Educación XX1, 14 (1), 135-156. ISSN: 1139-613X.

Governo da República Portuguesa (2020). *Comunicado do Conselho de Ministros de 12 de março de 2020: Medidas extraordinárias de resposta à epidemia do novo coronavírus*. Comunicados do Conselho de Ministros do Governo da República Portuguesa. Disponível em https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=330&fbclid=IwAR1oLdR1lgq9_uGVO6E1-YVAkAo-T2tMKBzADUfyVBWnvJqG9m7G-4-6lb

Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora S.A

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em ação* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, Maria & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. ISBN: 972-742-113-X;
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-404-7
- Machado, M. P. N. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. (Vol. I). Dissertação de Doutoramento.
- Maia, M. (s.d.). *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*.
- Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o método de projeto*. *Cadernos de Educação de Infância*, 107(4), 4-5.
- Marta, M. (2015). *A (s) identidade (s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público eo privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação. ISBN:978-972-742-416-0

- Maura, N. A. (2008). Organização e estratégias educativas. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 339-352). ArtMed.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Orientações curriculares para as TIC no 1º CEB*. Ministério da Educação.
- Neto, M. D. (2001). *Rousseau: Um olhar sobre a infância e a educação*. <http://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mdn.htm>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (1st ed.). Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM. ISBN:9789728768010
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto Editora. ISBN:972-0-34736-8

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância*. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação*. ISBN:978-972-742-302-6
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.^a ed.). Porto editora.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. D. H. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf, 32.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8^a ed.). McGraw-Hill. ISBN:972-773-069-8
- Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico- Conceções e práticas de Professores*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2331/1/A%20express%C3%A3o%20dram%C3%A1tica.pdf>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-418-4

- Pereira, F. & Lopes, A. (2009). *Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1.º ciclo do ensino básico. Educação em Revista*, 25(1).
- Pereira, S., Pessoa, C. & Costa, P. (2012). *Literacia digital e tecnologias criativas: Um estudo qualitativo com crianças dos 10 aos 13 anos a partir do “Ateliê de Formas para Animação”*. Disponível em: http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/59893/1/2012_Pereira_Pessoa_Costa_Literacia-digital-tecnologias-criativas.pdf
- Peres, C. M., Vieira, M. N. C. M., Altafim, E. R. P., de Mello, M. B., & Suen, K. S. (2014). *Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 249-255.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Instituto Piaget.
- Pintassilgo, J. (2010). A República e a educação: dos projetos às realizações. *José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve*, 182-191.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Präss, A. R. (2012). *Teorias de aprendizagem*. ScriniaLibris.com, 23.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

- Rosa, M. (2011). A formação ética os futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-28.
- Santos, J. A. S. (2006). *Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista*. *Revista Sigma*, 2, 97-111.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora. ISBN:978-972-0-34464-9
- Serviço Nacional de Saúde (2020). *Covid-19*. Ministério da Saúde do Governo da República Portuguesa. Disponível em <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/#sec-0>
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, & L. Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. ISBN: 978-972-742-404-7.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Simões Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(1),1. <https://doi.org/10.35362/rie6011330>
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16 (50), 1031-1051.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora. ISBN:972-0-34454-7

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M., Ferreira, P., Mil-Homens, P., Fernandes, R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. ISBN: 978-972-742-339-2.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

Vilarinho, E. (2013). O direito das crianças à Educação Pré-Escolar pública de qualidade: Análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *REVISTA PEDAGÓGICA*, 15(31), 281-300. <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2340>

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-lei 29 de março de 1911. *Reforma das estruturas do ensino infantil, primário e normal.*

Decreto-Lei n.º 542/1979. *Aprovação do estatuto dos jardins-de-infância.* Diário da República n.º 300 – Série I – 12.º Suplemento – 3478-(301)-3478(307). Ministério da Educação, 31 de dezembro de 1979.

Lei n.º 46/1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República n.º 237 – Série I – 3067-3081. Assembleia da República, 14 de outubro de 1986.

Despacho nº 34/1997. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.* 1.º Série-A. Ministério da Educação e Ciência, 10 de fevereiro de 1997.

Lei n.º 5/1997. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.* Diário da República n.º 34 – Série I-A – 670-673. Assembleia de República, 10 de fevereiro de 1997.

Decreto-Lei n.º 240/2001. *Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.* Diário da República n.º 201 – Série I-A – 5569-5572. Ministério da Educação, 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001. *Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Diário da República n.º 201 – Série I-A – 5572-5575. Ministério da Educação, 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 6/2001. *Aprovação da reorganização curricular do Ensino Básico.* Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. Ministério da Educação, 18 de janeiro de 2001.

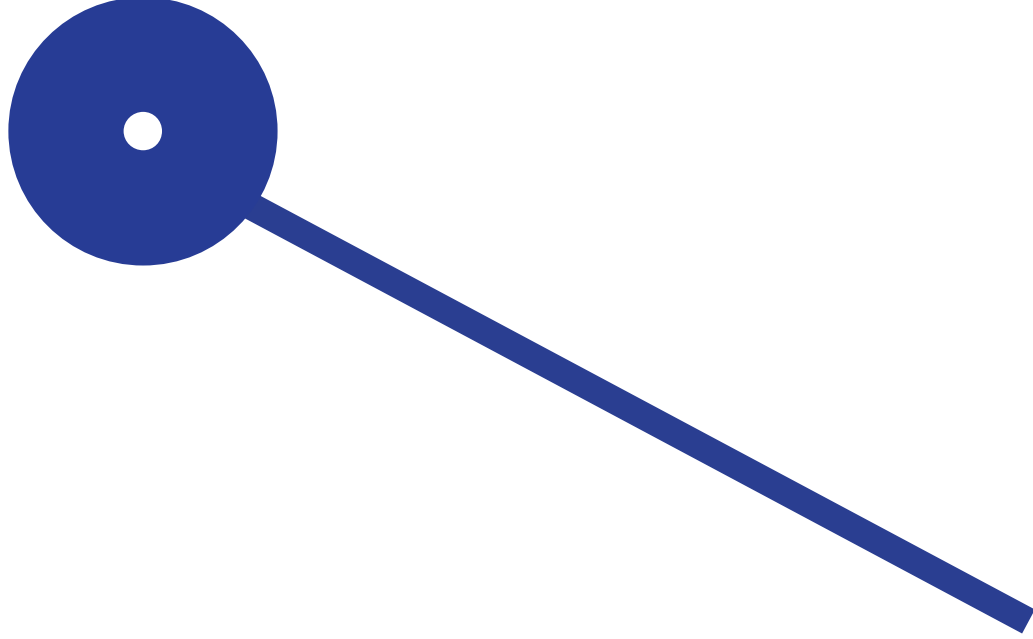
Lei n.º 49/2005. *Segunda alteração à Lei de 99 Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República n.º 166 – Série I-A – 5122-5138. Assembleia da República, 30 de agosto de 2005.

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, 11 de abril de 2011.

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Terceira alteração à Lei que 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*. Diário da República n.º 65/2016 – Série I - 2016-04-04. Ministério da Educação. 4 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 54/2018. *Regime jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129 – Série I – 2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros, 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018. *Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129 – Série I – 2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros, 6 de julho de 2018.



Relatório de Estágio
Inês Rodrigues Reis Ribeiro de Aguiar