

Mariana Areias de Almeida Loureiro Portugal

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

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

dezembro 20**21**

Mariana Areias de Almeida Loureiro Portugal

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

dezembro

20**21**

AGRADECIMENTOS

Toda a trajetória percorrida ao longo destes cinco anos de formação inicial só foi possível, porque família e amigos estiveram sempre presentes nos meus melhores e piores momentos.

Primeiramente, agradeço à minha mãe que mesmo de longe se fez presente com as suas palavras sábias e reconfortantes todas as vezes que me ia abaixo. Foram os teus ensinamentos e a tua forma de viver a vida que me fizeram sempre lutar pelo que eu queria, mesmo que contra muitas opiniões. Obrigada por cada chamada de atenção, por cada ensinamento que hoje se fazem refletir no meu Eu. Agradeço também ao meu pai que apesar das divergências de pensamentos, apoiou-me nas decisões e constantemente me dizia que eu iria conseguir. Vocês sempre foram um exemplo para mim de pessoas lutadoras que conseguiam atingir os vossos objetivos por mérito próprio, que ajudavam os outros sem receber nada em troca. Essa vossa essência reflete-se na minha prática enquanto docente, tentando arranjar estratégias para conseguir suprir as necessidades das crianças.

Agradeço ao meu irmão por sempre me incentivar a lutar pelos meus propósitos, incentivando-me constantemente a fazer formações, demonstrando orgulho por cada conquista minha, mesmo que nem sempre fosse fácil para ti apoiares-me, sendo que não te encontravas na melhor fase da tua vida.

Agradeço à minha avó, que infelizmente partiu este ano por complicações e mazelas que o COVID-19 e outros problemas deixaram nela. Foste durante estes cinco anos a minha âncora, tentando-me ajudar com alimentação e assim não me ter de preocupar às sextas em preparar comida e assim conseguir focar-me no meu percurso académico. Foste muitas vezes o colo que procurava quando estava mal, pois não querias que a minha mãe ficasse ansiosa e aflita comigo. Estes últimos dois anos em que frequentei o mestrado acabei por não frequentar tanto a tua casa e como tal sinto um peso enorme, porque coloquei toda a minha vida académica e profissional à frente da família. Porém, sei que este era o momento em que eu sei que irias vibrar, pois tu ansiavas me ver no mundo do trabalho, infelizmente não estás mais entre nós, mas um dia quero que saibas que fui a docente que te dizia que iria ser. Obrigada por todos os momentos que

passei ao teu lado e por me teres ensinado a viver num mundo cheio de adversidades.

Agradeço à Marcela Dias a troca de saberes e materiais que me ajudaram em todo o meu percurso na PES. À Barbara Silva, que ao longo destes dois anos me escutava, apoiava e pedia-me para respirar fundo pois acreditava que eu ia conseguir responder de forma positiva a todos os desafios. Agradeço à Barbara Monteiro, por todos os momentos partilhados comigo acreditando sempre nas minhas capacidades e fazendo-me ver que eu já estava no final do percurso.

Agradeço à Isabel Pinto, por me ter apoiado ao longo destes dois anos de mestrado, ajudando-me sempre que precisei, partilhando conhecimentos e experiências comigo. Uma amiga que sem sobra de dúvidas levo para a vida, com princípios e ideologias que vão ao encontro das minhas.

Ao meu par pedagógico, Andreia Pinto, que se fez presente em todos os momentos mais controversos da minha vida, que me puxou para cima e me dizia que eu conseguiria alcançar os meus objetivos. Obrigada por todos os momentos que vivenciamos, as gargalhadas que demos e as conversas longas que tivemos. Obrigada porque até ao último minuto da minha formação inicial te fizeste presente, ajudando-me em todos os desafios.

Às docentes cooperantes que nos receberam de braços abertos e cooperaram connosco de forma excecional, ajudando-me sempre ao longo de toda a PES.

O meu muito obrigada às docentes supervisoras, professora doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá por terem sido tão compreensíveis no meu percurso pautado por um tumulto de acontecimentos. Obrigada pelas vossas observações e partilhas de saberes, pois permitiram desenvolver-me ao longo de toda a PES para ser uma futura docente que observa, reflete e age constantemente na sua prática educativa.

Por fim, agradeço a todas as crianças que me premiaram com momentos únicos, desafiantes e magníficos. Sem vocês nada do que idealizei teria sido alcançado.

Mais uma vez, obrigada a todos que fizeram parte do meu percurso académico.

RESUMO

O presente documento foi redigido para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explanando o percurso formativo, no âmbito da Prática de Educativa Supervisionada, nos dois níveis de educativos.

O relatório de estágio apresenta informação preambulando conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos, bem como reflete sobre a importância do perfil duplo. Realça-se também a premissa de um Docente que reflete, indaga e investiga em prol das crianças articulando deste modo o conhecimento teórico com a sua prática. É de enaltecer que a prática incidiu na Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar, que impulsionou questões que reforçavam o espírito natural curioso da criança, eclodindo metodologias inovadoras e potencializadoras de aprendizagens significativas. Contudo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico o estágio ficou marcado pelo ensino a distância, onde se fizeram sentir mudanças no ensino nunca anteriormente vivenciadas. É de evidenciar, que a criança esteve sempre no âmago de todas as práticas. Salienta-se a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os agentes educativos, a família e as crianças, que é gerador de novas aprendizagens pela partilha de ideias, ideais e de saberes que ajudaram a construir capacidades profissionais e pessoais.

Deste modo, a partir da Metodologia de Investigação-Ação a futura docente pode continuamente melhorar a sua práxis, pois adotava uma postura reflexiva, indagadora, crítica e investigadora, permitindo um crescimento profissional.

Palavras-chave: Metodologia Investigação-Ação; Criança; Docente reflexivo.

ABSTRACT

This document was written to obtain the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, thus this explores the formative journey, within the Supervised Educational Practice, in both levels of education.

The internship report presents information preambulating scientific and pedagogical-didactic knowledge, as well as reflecting on the importance of the dual profile. It also highlights the premise of a teacher who reflects, inquires, and investigates on behalf of the children, thus articulating theoretical knowledge with practice. It is worth mentioning that the practice focused on the Project Work Methodology in Pre-School Education, which drove questions that reinforced the child's natural curious spirit, resulting in innovative methodologies and potential for significant learning. However, in the 1st cycle of basic education, the internship was marked by distance learning, where changes in teaching never experienced before were felt. It should be noted that the child was always at the center of all practices. We emphasize the importance of collaborative and cooperative work between all the educational agents, the family and the children, which generates new learning through the sharing of ideas, ideals and knowledge that helped to build professional and personal skills.

Thus, from the Action-Research Methodology the future teacher can continuously improve her praxis, since she adopted a reflective, inquiring, critical and investigative posture, allowing for professional growth.

Keywords: Action-Research Methodology; Child; Reflective Teacher.

ÍNDICE

Relatório de Estágio	1
Relatório de Estágio	2
Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico Legal	3
1. Educação e conceções paradigmáticas	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	13
3. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. Caracterização da instituição cooperante	28
1.1. O ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	31
1.2. O ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de Investigação-Ação	42
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtido	47
1. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	48
2. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
Referências Bibliográficas	1

Normativos legais e outros documentos

4

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos Curriculares que contribuíram para o desenvolvimento da ação educativa.....	15
Figura 2 - Níveis de decisão curricular	23
Figura 3 - Processo Cíclico da Metodologia de Investigação-Ação.....	44
Figura 4 - Desenho do foguetão.....	53
Figura 5 -Circuito motor	57
Figura 6 - Painel Artístico das Letras realizado pelos alunos do 1.º ano.....	62
Figura 7 - Construção da palavra	65
Figura 8 - Correspondência do número à quantidade.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNICOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF – Complemento de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), que se insere no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Deste modo, evidencia-se o percurso formativo decorrido ao longo de toda a PES, articulando os saberes teóricos com as práticas educativas desenvolvidas, tendo como finalidade a conclusão desta etapa crucial para a qualificação de Mestre. Conforme consta no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 maio, este ciclo de estudos surge após a Licenciatura em Educação Básica, servindo como complemento.

Deste modo, faz-se importante referir que todas as Unidades Curriculares do plano de estudo do Mestrado, se refletiram na prática da estagiária. Sendo que a futura docente construiu ao longo da Prática de Educativa Supervisionado conhecimentos culturais, pedagógicos, éticos e científicos. A PES desenvolvida em ambas as valências proporcionaram um crescimento no carácter social, pessoal e profissional. Desta forma, a possibilidade de ser uma profissional de educação com perfil duplo possibilita uma educação de maior qualidade, pois pauta-se de conhecimentos inerentes a cada nível educativo, sendo um promotor e facilitador das transições horizontais e verticais. Assim sendo, foi fundamental para a construção de saberes da futura docente o desenvolvimento das características investigativas e reflexivas, bem como a observação atenta e sistemática, tendo em vista a transformação educativa.

A prática educativa foi realizada num centro escolar que pertencia à área metropolitana do grande Porto. Todavia, apesar de se ter iniciado a PES na Educação Pré-Escolar no regime presencial, no contexto educativo do 1.º CEB apenas nas primeiras semanas se vivenciou o regime presencial, sendo a restante PES desenvolvida no ensino a distância.

Nesta continuidade o presente relatório estrutura-se em três capítulos subdivididos com a pretensão de evidenciar as especificidades de cada um dos níveis educativos, culminando com uma meta-reflexão que visa explanar aprendizagens, dificuldades e conhecimentos sentido ao longo da PES. É de mencionar que apesar do presente relatório se encontrar subdividido, os três

capítulos complementam-se e contribuem para o desenvolvimento profissional da estagiária. Desta forma, o primeiro capítulo realça os fatores históricos da evolução da educação em Portugal, evidenciando a importância dos construtos teóricos comuns aos dois níveis educativos valorizando uma educação para a democracia, sendo a escola um potencializador de vivências democráticas. Os construtos teóricos e legais encontram-se no capítulo evidenciado, bem como as especificidades de cada nível educativo.

Seguidamente, o capítulo II apresenta a caracterização do contexto educativo, bem como das singularidades do grupo de EPE e da turma do 1.º ano do 1.º CEB, envoltas numa aproximação à metodologia de investigação-ação, que sustentou o desenvolvimento da prática educativa.

No que concerne ao terceiro capítulo, este enaltece de forma descritiva e reflexiva as práticas desenvolvidas em contexto de EPE e em 1.º CEB. As práticas apresentadas são sustentadas pelos referentes teóricos e legais mencionado no primeiro capítulo e complementadas com as observação e constante reflexão presente no capítulo II.

Por fim, a metarreflexão abrange de uma forma global e sistemática as aprendizagens realizadas pela mestranda, assim como a diversidade dos saberes adquiridos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

O desenvolvimento do presente capítulo tem por objetivo explicar os referenciais teóricos e legais, pelos quais a docente estagiária se debruçou ao longo da sua PES. O conhecimento teórico-legal leva a futura docente a ter uma prática consciente e informada sobre a criança, as metodologias ativas e sobre as leis que regem a EPE e o 1.º CEB. Deste modo, o capítulo encontra-se estruturado em três subcapítulos, onde primeiramente se urge refletir sobre os paradigmas epistemológicos da educação universal e por conseguinte, os dois outros subcapítulos enfocam sobre a singularidade de cada nível de educativo, educação pré-escolar e 1.ºCEB, bem como modelos ou metodologias que tiveram realce nas opções metodológicas da PES.

1. EDUCAÇÃO E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS

Atualmente reconhece-se a importância que a educação tem na vida de cada indivíduo, dado que é através desta que o ser humano se torna consciente e capaz de tomar decisões baseadas em conhecimento. O sistema educativo, seja ele qual for, “traí, íntima (...) a natureza da sociedade em que se insere, para esboçar a forma de educação do futuro tem de envolver uma série de premissas relativas à própria sociedade” (Adams, et al., 1971, p. 322). Assim, deve-se repensar de que forma o sistema educativo deve responder às necessidades das crianças que se inserem numa determinada sociedade. Deste modo, as práticas educativas descritas no capítulo III remetem para um ensino democrático, sendo que permitem à criança um desenvolvimento da sua consciência enquanto parte integrante de um grupo. O sistema educativo e a escola assumem, assim, um papel preponderante na iniciação à vida democrática, tomando o docente, a família, as crianças e os alunos posições nas discussões conjuntas sobre as atividades e organização da instituição, assim como se pode verificar na prática da escola de Summerhill (Adams, et al., 1971). Esta escola,

foi fundada em Londres pelo escocês Alexander Sutherland Neill, em 1923 e tem como principal premissa a liberdade, onde a criança e o adolescente não são obrigados a frequentar as aulas, bem como não têm de realizar exames. Para Neill, a criança tem a capacidade inata de autocontrolar-se e organizar-se, tendo o poder de decisão na frequência regular das aulas, visto ser algo que ocorre naturalmente (divulgação dinâmica formação, 2019). Por mais que em Portugal o ensino ainda não corresponda a esta realidade, a educação em Portugal tem sofrido nas últimas décadas mudanças, tendo em vista a preparação das crianças e jovens para um futuro adulto capaz e autónomo. Assim, o capítulo III realça como foi possível a partir de uma didática diferenciada trabalhar a autonomia e a responsabilidade nas crianças, permitindo que estas façam realmente parte do seu processo de aprendizagem, aplicando os princípios bases de uma sociedade democrática.

Tendo como objetivo uma educação mais democrática a educação disponibiliza ferramentas e oportunidades para que a criança se desenvolva física e intelectualmente, dado que, “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”, tal como na prática da estagiária, mencionada no capítulo III, proporcionou aos seus grupos as ferramentas necessárias para que em conjunto as crianças atingissem os objetivos almejados (Delors, 1996, p. 73). Todavia, faz-se de igual valor percebermos a evolução da educação para se perceberem as mudanças que esta veio a sofrer ao longo das décadas. Apesar de hoje em dia se ter um olhar diferenciado sobre a educação, sabe-se que nem sempre foi gratuita e obrigatória para todos e que a sua evolução tem sido positiva, porém lenta e gradual. Em Portugal o primeiro desenho da política educativa ocorreu no século XVIII com o Marquês de Pombal, onde “projetou a criação de uma rede de escolas primárias públicas” (European Commission, 2021, p. 1). No século XIX, com o liberalismo em Portugal, a consciência da importância da escolarização dos portugueses foi sendo mais significativa. Contudo, devido às condições políticas as reformas do setor educativo só foram executadas com a implementação da 1.^a República, onde se amplificaram as ofertas educativas, isto é, desde o ensino infantil ao superior, com a criação da universidade de Lisboa e do Porto. Porém é de ressaltar que Portugal vivia uma crise económica e entre 1926 e 1974 viveu-se um período ditatorial marcado pela desvalorização da importância da educação

e conseqüentemente Portugal acabou por não conseguir acompanhar o movimento da expansão da educação na Europa (European Commission, 2021). A desordem das escolas portuguesas foi algo que motivou estudos, sejam eles diagnósticos e/ou manifestos, dado que para acompanhar as mudanças sentidas por toda a Europa foram necessárias medidas urgentes. Estes estudos revelam alguns indicadores que necessitam ser travados, fala-se na indisciplina, violência, mínimo de padrões morais, falta de cultura geral, a falha que a escola tem no fomento da criatividade, espírito de iniciativa e de empreendedorismo que são fatores de extrema importância para a globalização (Nóvoa, 2005).

Apesar destes avanços e recuos na história da educação, a Declaração dos Direitos do Homem (1948) explana que a educação é um direito de todo o cidadão e que esta deve ser gratuita, direito reforçado mais tarde, na Convenção dos Direitos da Criança (1989). É a partir da educação que se “promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador, (...), formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2.º).

Deste modo, percebe-se a importância da educação, porém, faz sentido compreender o verdadeiro sentido da palavra educação, este significa “acto ou efeito de educar; conhecimento e prática; instrução”, contudo o sentido funcional indica “que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da actividade que desejamos despertar nela (lat. *Educatione*)” (Costa & Melo, *s.d.*, p. 502). Deste modo, as visões pedagógicas têm vindo a alterar-se, sendo que, até meados do século XX Portugal vivia uma pedagogia em que o ato de educar consistia na transmissão de saberes. A UNESCO, por sua vez, afirma que é utópico a continuação de uma “sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos”, porém, é necessário haver uma adaptação constante às “transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (Delors et al., 1996, p. 20-21).

Na medida em que se observa uma mudança no pensamento geral sobre o verdadeiro significado de educação, a ideologia do código educativo tradicional inglês que afirmava que “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (Formosinho, 2007, p. 13) refletiu-se nas políticas educativas e na vida escolar. Apesar desta ser uma herança histórica, as propostas construtivistas que

afloraram nos finais do século XIX e nos inícios do século XX, remontam a esses ideais (Formosinho, 2007). Foram vários os pedagogos que influenciaram a pedagogia-em-participação, permitindo um movimento da própria pedagogia, desconstruindo-construindo as práticas atuais. Dentro destes pedagogos estão, Piaget, Dewey, Froebel, Freinet, Bruner, Vygotsky, Montessori & Malaguzzi (Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Quais os ideais destes pedagogos e como influenciaram as ideias para a nova escola? Urge-se de uma necessidade de conhecer de perto cada um destes propulsores da educação, para que se tenha uma prática educativa verdadeiramente pensada na criança e em todo o seu processo de desenvolvimento. Cada um dos investigadores teve um forte impacto no sistema educativo a nível mundial o que trouxe repercussões até à atualidade que por sua vez ainda se faz refletir que uma educação reflexiva é o veículo que permite atingir uma democracia de paz.

Uma das mais conhecidas perspetivas construtivistas surgiu com o biólogo suíço Jean Piaget. A visão sobre o desenvolvimento humano derivava do trabalho intensivo no campo da biologia, onde concluiu que o processo de adaptação do indivíduo ao meio circundante eclodia com os processos de maturação e as interações entre o indivíduo e o meio (Vieira & Lino, 2007). Tendo por base que o ser humano se adapta consoante vai interagindo com o meio, Piaget defende a ideia que é necessário que a criança ao longo do processo educacional tenha um papel ativo, carecendo de uma evolução ao longo do seu desenvolvimento, organizando, reorganizando e estruturando conhecimentos, tal qual foi incentivado na PES e descrito no capítulo III (Coll; Martín; Mauri; Miras; Onrubia; Solé & Zabala, 1999). A noção de tempo, para Piaget, é uma premissa para o desenvolvimento da criança, todavia este ressalta que o tempo não é intrínseco à criança e que por sua vez é construído ao longo de todo o percurso educativo, referindo-se ao tempo “como uma construção progressiva de assimilações e acomodações” (Monteiro, 2017, p. 34). Malaguzzi (2016) sublinha as ideias de Piaget que “alertou que os erros e males da pedagogia vêm de uma falta de equilíbrio entre os dados científicos e sua aplicação social” (p. 65).

Pensar a escola, na visão de John Dewey, é vislumbrar o pensamento, o ensino e a prática de modo reflexivo. O pensamento reflexivo para Dewey tem como funcionalidade prover o docente de estratégias que o permitam defrontar com determinadas situações. Dewey também realça que a reflexão/pensamento

na experiência permite um olhar atento entre o que pensamos fazer e o que na realidade acontece. Sem esta abertura intelectual é impensável que se consiga ter uma experiência significativa (Romanowski, 2012). Perspetivando estes ideais do autor, percebe-se que o papel do docente deve ser reflexivo, analisando todas as tomadas de decisão, desde o idealizado até ao resultado final. Assim, a escola deve projetar o panorama do mundo, onde a personalidade de cada indivíduo se começa a manifestar, permitindo a este compreender os valores inerentes à sociedade no qual se insere (Dewey, s.d, citado por Santos, 1982). É essencial que a escola seja um espaço que promova os interesses fundamentais de ensinar, sendo eles a comunicação, a pesquisa, a construção de objetos e a expressão artística (Alves & Oliveira, 2008). Fomentar a educação, na perspetiva deste filósofo, é o caminho mais viável para que os indivíduos aprendam a viver numa sociedade democrática, criando cidadãos conscientes que possam participar de forma ativa na vida pública. A escola/educação é para Dewey a essência de um projeto democrático de qualquer nação (Gaspar, 2003).

Outro dos pedagogos que influenciaram a pedagogia participativa mencionados acima foi Froebel. Considerado como o pai da educação infantil, fundou o primeiro jardim de infância em 1840 (Lopes & Ujiie, 2014). Na sua obra “A educação do homem” acreditava numa educação voltada não “somente para a aquisição de conhecimento, mas para a construção de diferentes hábitos e habilidades como também para a formação do carácter” (Lopes & Ujiie, 2014, p.61). Froebel via a educação como a promoção do desenvolvimento, isto é, um processo evolutivo que se revela no ser humano de forma individual (Kishimoto & Pinazza, 2007). Ressalta-se ainda que para Froebel (1896, citado por Kishimoto & Pinazza, 2007) “o ensino e a educação devem por necessidade adaptar-se, acompanhar, seguir (só resguardando e protegendo), porém nunca prescrever, determinar, impor” ideais que vão ao encontro dos princípios defendidos nas sociedades democráticas em que cada um de nós tem liberdade para fazer gestão das escolhas (p. 46). Froebel pensava na educação como um modo de olhar e validar a criança e as suas especificidades, ideais que visavam uma renovação da pedagogia dos estabelecimentos de ensino (Lopes & Ujiie, 2014).

Um outro pedagogo que impulsionou o olhar atento sobre a escola foi Célestin Freinet, criador do movimento da escola moderna francesa, nos inícios do século XX. A pedagogia criada por ele tem como premissa a cooperação, onde

realça uma grande importância na prática escolar que parte da análise crítica da realidade em que cada criança está inserida. As escolas Freinetianas estão organizadas de forma multidisciplinar, onde as disciplinas estão separadas nitidamente, as turmas são “cooperativas e multisseriadas”, possibilitando às crianças acompanharem ao longo do ano cada área do conhecimento (Elias & Sanches, 2007, p. 158).

Todos os pedagogos mencionados anteriormente defendem uma pedagogia participativa que vai ao encontro das metodologias adotadas ao longo da PES, assim como se verifica no terceiro capítulo. Um dos ideais defendidos pelas estagiárias revela a intenção de uma educação democrática, visando assim uma prática disponível para a participação e colaboração entre todos os intervenientes educativos, tendo como principal objetivo o desenvolvimento global da criança. Assim sendo, e como se verifica no último capítulo as estagiárias optaram por desenvolver diferentes práticas focadas nos ideais de Bruner, Vygotsky, Montessori e Malaguzzi. Sendo que a visão de Bruner era mais centrada na relação entre toda a comunidade educativa.

Para Bruner (1973, citado por Miranda, 1998), a competência era uma forma de atividade em que o indivíduo se adapta ao meio e modificando-o. O olhar sobre as competências de saber-fazer na relação objeto-indivíduo demonstra o quanto existe uma dependência entre o bebé/criança e os adultos que o rodeiam. O adulto, nesta análise de Bruner, é o mediador da sua própria cultura. Deste modo, quanto melhor forem as interações entre estes dois agentes, mais aptos os bebés e as crianças serão no saber-fazer cognitivo, motor e emotivo, que são os propulsores no desenvolvimento intelectual. Assim, Bruner intensifica a importância do currículo e do docente, afirmando que a relação tutelar é um facilitador da aprendizagem do conhecimento abstrato, contudo tende a diminuir para que o aluno adquira gradualmente a autonomia (Miranda, 1998).

Vygotsky, identificado *infra*, defende que “a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade” (Pimentel, 2007, p.222). A perspectiva educativa de Vygotsky pontua dois conceitos nucleares de extrema importância, sendo estes o da formação social tendo em vista as “formações psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento”, expressando o real e o potencial (Pimentel, 2007, p. 222). Deste modo, defende que as crianças de forma isolada não se desenvolvem, dado que estas necessitam de dialogar e

cooperar para que estimulem um pensamento reflexivo (Shaffer, 2005). Vygotsky designa que a criança aprende interagindo com o outro e com o meio envolvente, sugerindo a existência um período denominado como *janela de aprendizagem*, que por sua vez é estreita em cada etapa de aprendizagem (Fino, 2001). Como tal, a criança segundo esta perspetiva aprende de forma colaborativa, com crianças que se encontram em diferentes *janelas de aprendizagem*, criando experiências significativas.

Reconhecida como uma das pedagogas que mais influenciou a educação a nível global, Maria Montessori, desenvolveu o seu método de forma científica, tendo como premissa a observação. Deste modo, foi a partir da observação que Montessori afirmou que o ambiente do adulto contém um conjunto de obstáculos que impulsionam a criança a desenvolver defesas. Deste modo, a mesma insiste que um ambiente projetado para a criança que potencie a descoberta latente desta e que desperte “espontaneamente a manifestação psíquica natural da criança” (Montessori, 1972, p.161).

Por último e muito importante no desenvolvimento das práticas desenvolvidas na PES, surge Malaguzzi, professor e investigador. Tendo por base o estudo de vários pedagogos, biólogos e psicólogos com um pensamento sócio construtivista, Malaguzzi criou uma escola que está constantemente a ser reajustada aos tempos que se vive (Malaguzzi, 2016). Uma escola em que a família, as crianças e a equipa pedagógica trabalham em parceria, onde o espaço é promotor de aprendizagens significativas e as “paredes falam e documentam” todas as experiências, descobertas e interações das crianças (Malaguzzi, 2016, p. 69). Uma escola em que a estética e a arte são tidas em conta, fomentando as cem linguagens da criança (Malaguzzi, 2016).

Todas estas formas de pensar a educação fomentam as mudanças que em Portugal se vêm sentindo. Apesar de se ter verificado uma evolução no modo como se vê a escola, onde durante vários séculos o magistrocentrismo (em que o professor era o centro do ensino) era o pilar da educação, no final do século XIX e inícios do século XX passou a difundir-se métodos puerocêntricos, onde a criança é o centro de toda a aprendizagem (Manguán, 2012). Contudo, a pedagogia-em-participação, tal como preconiza o Movimento da Escola Moderna (MEM), trouxe uma nova visão onde os atores têm uma participação ativa ao longo da construção do conhecimento, através das interações entre a comunidade, a cultura, a família, os docentes e as crianças e alunos. A escola é

vista como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 141). Existe, portanto, uma “interatividade entre saberes, práticas e crenças [que] é construída pelos atores na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica” (Formosinho, 2007, p.19).

Ao longo da história da educação foi de extrema importância a contribuição de cada um destes pedagogos entre outros não mencionados. As suas pedagogias contribuíram para uma evolutiva alteração da visão da importância da educação na infância. É indispensável na atualidade a valorização da singularidade de cada criança, bem como do contexto em que esta se encontra inserida, possibilitando um trabalho colaborativo e respeitoso entre todos os intervenientes educativos. Desta forma, destaca-se uma evolução relevante na educação onde a voz do docente deixa de ser a de destaque, valorizando também a das crianças, famílias e meio envolvente.

Ao longo de toda a PES esteve presente a importância de refletir continuamente sobre o perfil do docente e como este deve proporcionar práticas que permitam à criança expressar o seu Eu. De ressaltar o perfil duplo de docência que se adapta a dois contextos educativos, EPE e 1.º CEB, sendo necessário uma consciente articulação entre os dois contextos educativos. Assim, todo o docente tem como “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 2.º). Neste sentido, apesar das profissões de professor e de educador de infância apresentarem perfis distintos, realça-se a importância que ambos têm na formação das crianças incitando-as a investigar e a inovar nas atividades propostas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Ambas as profissões acarretam responsabilidade, todavia os educadores de infância eram menos reconhecidos e uma profissão menos valorizada por motivos de

origem de carácter social, que vigorou muitos anos para colmatar as necessidades básicas de higiene e de alimentação de crianças desfavorecidas, e a noção de que apenas gostar de crianças e ser de

boas famílias era suficiente para ser bom profissional contribuíram para uma visão estereotipada da profissão de educador de infância (Marta & Lopes, 2014, p. 5478)

Salienta-se que com a alteração da Lei de Bases do sistema Educativo, em 1997 os educadores de infância passaram a carecer de licenciatura nas Escolas Superiores de Educação e Universidades, que por sua vez permitiram o justo e merecido reconhecimento da profissão (Eurydice, s.d.). Após a implementação do requisito da licenciatura para exercer a profissão, o corpo docente tornou-se especializado após um processo de aprendizagem ao nível de ensino superior. Em 2007, com o Processo de Bolonha houve mudanças na estruturação dos ciclos de ensino superior, fazendo com que os profissionais de educação obtivessem o grau de mestrado, “com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Todavia, a EPE e o 1.º CEB apresentam um plano educativo, sendo que na EPE os Educadores regem-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Assim as OCEPE, servem como documento orientador das práticas educativas. como também de atitudes e saberes-fazer (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Os professores de 1.º CEB seguem as Aprendizagens Essenciais, respeitando o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo estas de cariz mais restrito dada ser um nível de ensino obrigatório.

O docente com perfil duplo é um profissional de educação que possui conhecimentos e estratégias distintas características de cada nível educativo, previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que preconiza o “alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico”. Sendo assim, as principais vantagens referentes ao perfil duplo destacam-se o docente ser um promotor ativo de uma transição vertical plena de nível educativo de forma segura e confiante, respeitando as fases das crianças, assumindo a criança como sujeito e agente no processo educativo.

Deste modo, partindo deste pressuposto, para que haja uma transição vertical positiva (da EPE para o 1.º CEB) é de extrema importância a relação entre o corpo Docente da instituição assim como referido no capítulo II e III, dado que um trabalho colaborativo revela “trocas de ideias, de saberes, de

sugestões e de críticas construtivas” que é essencial para a transição de nível (Marta, 2015, p. 353). Conforme algumas práticas mencionadas no capítulo III, o profissional de perfil duplo concretiza atividades que envolvem os dois níveis educativos, promovendo a convivência entre ambos, possibilitando a exploração de diferentes espaços do contexto escolar e uma maior familiarização com os demais intervenientes da equipa educativa, docentes e não docentes. Após esta observação conclui-se que as crianças que usufruem destas interações desfrutam de uma transição vertical mais confiante e positiva. O profissional de perfil duplo está mais sensibilizado para “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6).

Deste modo, revela-se importante analisar e compreender as especificidades de cada nível educativo, respeitando cada etapa de desenvolvimento da criança.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE abrange crianças dos 3 aos 6 anos de idade e é considerada como “a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A EPE contribui para um desenvolvimento equilibrado da criança para uma plena inserção na sociedade sempre fortemente ligada com a instituição da família (Lei 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º).

Como é reconhecido em vários estudos no campo da pedagogia, a EPE “constitui um factor insubstituível do processo de aprendizagem, como primeiro passo da educação básica e como modo de concretizar o objectivo da UNESCO de educação de qualidade para todos” (ME, 2000), sendo a sua frequência de carácter facultativo e “reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Segundo as orientações da Direção Geral da Educação o objetivo primordial é promover a formação equilibrado das crianças, para isso existem conjunto de orientações do Ministério da Educação de forma que a qualidade pedagógica seja assegurada. De acordo com a Lei-Quadro da EPE destacam-se os seguintes objetivos, promoção da educação para a cidadania, criação do sentido de pertença na sociedade, proporcionar a igualdade de oportunidades no acesso à educação e no sucesso educativo, respeito pela individualidade, estimulação da criatividade e pensamento crítico e proporcionar condições de segurança e bem-estar, para um desenvolvimento harmonioso (lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Deste modo, o Educador assume um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal da criança, dado que este não está apenas incumbido das planificações intencionais.

Em contexto de EPE, cabe ao Educador, orientar a sua prática considerando os pressupostos normativos da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro e das OCEPE, que “vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho desenvolvido com crianças” (Marta, 2015, p. 5). O educador deve orientar a sua prática tendo em conta o projeto curricular do estabelecimento com o projeto curricular do estabelecimento na elaboração do projeto de grupo/turma, conforme foi observado no decorrer das PES, onde as educadoras se reuniam às quartas-

feiras. Este último está intrínseco a um conjunto de ações levadas a cabo pelo educador que refletem a sua intencionalidade educativa. Assim o educador deve observar, registar, documentar, planear, avaliar e agir de forma contínua. Todo este processo tem como premissa responder às necessidades e interesses das crianças, respeitando a fase em que cada uma se encontra, promovendo o desenvolvimento holístico destas. A avaliação efetuada pelo educador é fulcral, dado que permite a recolha de informação necessária para a escolha e adequação da prática a adotar de forma a atingir o superior interesse da criança. Neste seguimento, as escolhas do educador vão ao encontro das conceções e opções pedagógicas, visando responder às necessidades das crianças/grupo. A constante avaliação, baseada na observação contínua, e articulação com os demais intervenientes do processo educativo possibilita ao educador rever e analisar constantemente a sua prática, tendo como objetivo melhorar a ação educativa (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). É um processo caracterizado como contínuo e de constantes mutações devido ao desenvolvimento da criança. Como tal Portugal & Laevers (2018) realçam que a avaliação é “um processo que deve ser continuado, participativo e democrático” (p. 7). Assim, é fundamental que um Educador planeie, baseando-se no ponto de partida da criança, isto é, o que a criança sabe, conhece e compreende (Vasconcelos, 2005).

Falando de currículo o mesmo na EPE constrói-se essencialmente com base nas especificidades de cada criança, bem como no bem-estar destas, assim o educador elabora um conjunto de atividades que potencializam a articulação de saberes. Como tal, não é passível sem a avaliação uma vez que o planeamento é influenciado pela avaliação sistemática e reflexiva, pois desta forma o Educador toma consciência do grupo e de todo o processo de desenvolvimento apoiando-o (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Deste modo, o Educador deve registar, planear e avaliar tendo em vista as particularidades da criança (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Cabe ao Educador o registo sistemático tendo em vista a documentação pedagógica, uma ferramenta de pesquisa e reflexão que possibilita ao educador realizar registos sobre situações que ocorreram em contexto educativo. Desta forma, o educador recorre a

diferentes instrumentos de observação que permitem assim ao profissional de educação “ver a criança sobre vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Face a esta observação, e posterior planificação das práticas pedagógicas, a avaliação está presente em todo o processo, de forma a compreender se as dificuldades das crianças são superadas e de que modo o fazem, daí o carácter importante da avaliação na EPE.

Assim sendo, faz-se necessário desvendar modelos pedagógicos que influenciaram a PES, sendo estes, o modelo de *High Scope*, Movimento da Escola Moderna, *Reggio Emilia* e Montessori que influenciaram para uma *praxis* de participação (Figura 1).

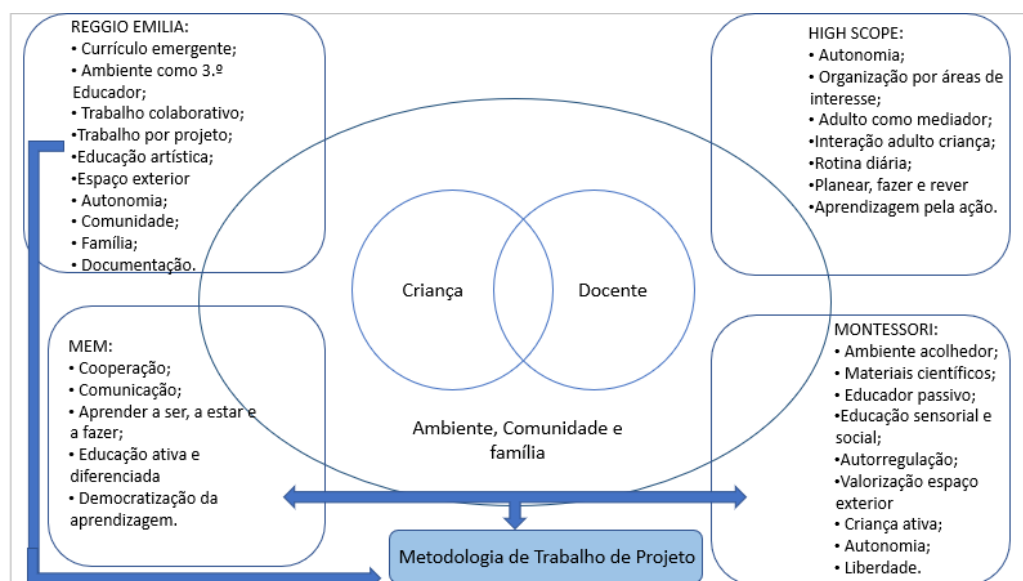


Figura 1 - Modelos Curriculares que contribuíram para o desenvolvimento da ação educativa

(Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Malaguzzi, 2016; Montessori, 1972; Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007)

Perante o esquema apresentado é possível concluir que todas estas metodologias apesar das suas particularidades assentam nos princípios base

das OCEPE, pois vão ao encontro da necessidade e interesses das crianças, não a dissociando do seu contexto educativo, social e democrático. É de salientar que todos os modelos preconizam a autonomia e a participação ativa da criança, sendo o educador o observador, o que documenta, o que reflete, o que avalia e o que disponibiliza recursos, criando um ambiente rico para aprendizagens.

Tendo em conta as metodologias que influenciaram a prática faz sentido analisar cada uma delas tendo em vista as quatro dimensões educativas (Organização do espaço, materiais, interações e tempo) a fim de percebermos como cada uma influenciou a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP) que também será refletida.

As metodologias de *High Scope* e do MEM já eram adotadas pela instituição em toda a EPE. Deste modo, *High Scope* preconiza uma metodologia movida pela ação da criança onde os “princípios básicos de High/Scope emergiam, tendo como corpo central o processo de planejar-fazer-rever” (Hohman & Weikart, 2011, p. 4). Segundo Piaget (1969, 1970 citado por Hohman & Weikart, 2007) o desenvolvimento da criança ocorre de forma gradual, respeitando os diferentes estágios de desenvolvimento, sendo que o grupo na qual ocorreu a PES encontrava-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório. Pode-se observar que as crianças expunham o que pretendiam fazer, delineavam e colocavam em prática, vigorando esta metodologia de forma coesa e coerente. Assim as crianças perseguiram as suas intenções envolvendo-se “invariavelmente em experiências-chave-interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohman & Weikart, 2011, p. 5). A Educadora e as Estagiárias assumiam deste modo um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças aquando da escuta atenta do grupo, priorizando os diálogos, os ambientes e materiais (Hohman & Weikart, 2007 & Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Assim, ao longo do dia as crianças demonstravam os seus interesses, enquanto o adulto colocava em prática “estratégias de interação positiva” para dar resposta aos mesmos (Hohman & Weikart, 2011). Ressalta-se também a existência de uma rotina que era constante e que por sua vez permitia à criança situar-se no tempo, devido à sua previsibilidade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) o que lhe confere uma maior autonomia na gestão e organização do seu tempo, espaço e segurança.

Já o MEM baseia-se numa linha socioconstrutivista criado por Sérgio Niza, que privilegia a cooperação entre os diferentes atores dando destaque à relação Docente-criança (Gomes,2014). Deste modo a cooperação existente entre os intervenientes tem um significado acrescido, dado que enaltece que a construção do conhecimento fomenta um ambiente promotor da democracia, tal como se pode evidenciar no capítulo III nas tomadas de decisão relativas ao projeto desenvolvido (Niza, 2007; Niza, 2013). Assim, segundo Niza (2013) este é um modelo curricular assente nas relações democráticas, onde a criança se desenvolve a nível pessoal e social. Destacam-se os instrumentos de pilotagem presentes em sala (presentes na sala de atividades onde decorreu a PES – capítulo II) como o mapa de presenças, de tempo, o calendário de aniversário que servem como guia ao Educador e à criança na organização do contexto educativo (Niza, 2013).

No que concerne ao modelo curricular de Reggio Emilia este surgiu em Reggio Emilia e pauta por “não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (Malaguzzi, 2016, p.65). Assim Malaguzzi (2016) referiu que existe uma falta de equilíbrio entre a prática educativa e a sociedade, tal como Piaget já havia mencionado. Desta forma, as escolas de Reggio Emilia apresentam um “ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis” (Malaguzzi, 2016, p.69). Assim nos centros escolares de Reggio Emilia denota-se o trabalho de cooperação entre toda a equipa educativa, considerada por isso como uma pedagogia de relação. Deste modo, tudo funciona como uma rede de cooperação, onde as relações prezam que todos os atores façam parte de uma natureza viva e recetiva (Malaguzzi, 2016). A criança, segundo este modelo, potencializa a sua aprendizagem quando o adulto prepara o ambiente rico e acolhedor que vai ao encontro das suas necessidades. Assim, cabe ao adulto um papel imprescindível para favorecer o desenvolvimento da criança, sendo incumbido o papel elementar “de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem” (Edwards, 2016, p. 152). Deste modo, o Educador deve estar em observação e avaliação contínua das atividades que as crianças estão a realizar, registando diálogos, interações em grupo, explicações de raciocínios da criança e momentos de interação com os materiais que podem ser gravados em fotografias e/ou em vídeos, permitindo assim à criança um

continuo diálogo reflexivo sobre o projeto que desenvolver. O educador assume um papel de observador, provocador de aprendizagens, preparando e adaptando o ambiente. Assim, como afirma Malaguzzi (1984, citado por Malaguzzi, 2016) valorizar o espaço é promover interações onde é possível “criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (p. 148). Deste modo, o ambiente é por ele considerado como um “terceiro Educador”, dado ser flexível e mutável indo ao encontro das crianças (Malaguzzi, 2016, p. 148). Esta é uma pedagogia que premiada por uma “suavidade geral (...) qualidade psicológica do espaço e da criação de um espaço amável, habitável e sereno”, de uma “continuidade com os ambientes ao redor e as conexões sociais”, de “experiências sensoriais múltiplas”, de uma “comunidade e participação” de uma “narração” e de uma “intensa riqueza todos os dias” (Gandini, 2016, p. 321-323).

Refletindo a Pedagogia Montessori, podemos enaltecer a importância que esta dá à criança onde o espaço, os materiais e a harmonia do ambiente são construídos para a criança, tendo em vista a promoção da sua aprendizagem autônoma. Todo este ambiente é criado, porque Maria Montessori afirma que “o ambiente do adulto não é ambiente de vida para a criança, mas sobretudo uma acumulação de obstáculos” (Montessori, 1972, p. 159). Deste modo, a autora da metodologia valoriza o ambiente como um potenciador de aprendizagens e como tal todo o ruído visual deve ser reduzido para o mínimo, assim o seu “método de educação é justamente caracterizado pela importância central que nele se confere ao ambiente” (Montessori, 1972, p. 161). Então se o ambiente é o potenciador de aprendizagens, qual o papel do Educador segundo este método? Este é o cerne da questão face à metodologia refletida, pois aqui assume o educador um papel não tão ativo, onde fica incumbido da observação, libertando a criança para que esta se torne ativa, autônoma e independente das atividades e autoridade do adulto (Montessori, 1972). No que concerne aos materiais das escolas de Montessori estes são parte integrante da metodologia, sendo a criança é livre para os escolher, manipular e repetir o processo as vezes que ela quiser (Montessori, 1965). É de realçar que nas escolas onde esta metodologia se faz presente, só existe um único exemplar de cada material didático, que por sua vez trabalha na criança a espera e o respeito pelo outro (Montessori, 1965). Todos os materiais de Montessori são científicos e não

exibem erros permitindo à criança a autocorreção (Montessori, 1965). Cabe desta forma ao Educador ensinar a manusear, contudo se a criança usar o material para outra finalidade o adulto não deve corrigir, porque estão a ocorrer processos neurológicos que desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança.

Deste modo, todas as pedagogias tiveram um impacto fulcral no desenvolvimento da MTP, desenvolvida na EPE, como é possível verificar no capítulo III. Designa-se de projeto quando é realizado “um profundo estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, sendo que o mesmo pode ser desenvolvido durante dias semanas ou até mesmo ao longo do ano letivo (Katz e Chard, 1997, p. 3). Esta metodologia é organizada em quatro fases, sendo a primeira fase a definição do problema, a segunda fase planificação e o desenvolvimento do trabalho, já na terceira fase decorre a execução da planificação e na última fase a divulgação/avaliação dos resultados obtidos (Vasconcelos et al., 2012). Desta forma, no capítulo III descreve-se como a MTP foi realizada, onde as crianças na primeira fase definiram o problema, formulando questões para investigarem e partilhando saberes prévios sobre o tema (Gâmbôa, 2011). Na segunda fase as crianças fazem uma previsão das respostas que podem alcançar e definem o que vão fazer, por onde vão começar e como vão fazer a partir de mapas conceituais, teias ou redes de pesquisas, tendo como objetivo encontrar respostas para os objetivos por elas delineados (Vasconcelos et al., 2012). Na terceira fase as crianças recolhem informação e registam as suas descobertas/aprendizagens, sendo estes registos feitos através de desenhos, fotografias ou construções de materiais feitos por elas. Por último na quarta fase é o momento da divulgação/avaliação onde as crianças de forma sistemática apresentam às suas famílias e comunidade o trabalho desenvolvido (Vasconcelos et al., 2012).

A MTP e os seus construtos teóricos foram de extrema importância para a criação de um projeto que foi ao encontro dos interesses e necessidades das crianças em EPE, onde se fomentou o envolvimento integral destas. Assim como Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa (2011) defendem, as crianças devem ser parte integrante e principal do projeto construído e contexto como se pode verificar no capítulo III.

Deste modo, cabe ao educador adaptar o melhor de cada metodologia, promovendo a participação ativa da criança, para que ela se desenvolva física,

cognitiva e socialmente. Assim como se poderá verificar no capítulo III este pensamento e investigação sobre a criança de EPE, serviu como mote para a prática reflexiva das docentes Estagiárias.

3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que concerne ao presente subcapítulo, o mesmo destaca singularidades referentes ao 1.º CEB. Este nível educativo é caracterizado por compor os primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória, integrando crianças desde os seis aos 10 anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). É considerado um ciclo crucial para o desenvolvimento da criança. Assim, como previsto na lei, crianças que nasçam entre o dia 1 de janeiro e 15 de setembro e completem 6 anos de idade têm que obrigatoriamente de ingressar no 1.º ano de escolaridade. Contudo, as crianças que nasçam entre o dia 16 de setembro e o dia 31 de dezembro, se tiverem vaga no 1.º CEB, podem ingressar no 1.º ano se assim o Encarregado de Educação quiser, porém se não existir vaga a mesma terá de ficar na EPE e ingressar no ano letivo seguinte (Despacho-Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril).

O 1.º CEB é o único nível de ensino onde prevalece a monodocência, ou seja, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8). Deste modo o Professor de 1.º CEB fica responsável por um grupo de alunos que lhe é conferido, assumindo assim o docente uma responsabilidade acrescida nos vários campos de desenvolvimento da criança. Porém, os objetivos específicos na prática Docente do 1.º CEB recaem sobre “o desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo do domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Considera-se assim, que o docente norteia-se a partir das matrizes curriculares-base, sendo estas “o conjunto de componentes de currículo, áreas

disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, artigo 3.º) É de salientar que a oferta educativa em 2015 também foi alargada com o ensino da disciplina do Inglês a ser obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 176, de 12 de dezembro, 2015). De modo a alicerçar os objetivos específicos do 1.º CEB, de forma coadjuvante com a matriz curricular-base, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passaram a integrar de forma transversal o currículo, que serve de suporte na aprendizagem das diferentes áreas curriculares, tal como será evidenciado no capítulo III (*idem*). Destaca-se ainda que as crianças de 1.º CEB têm uma carga horária que varia entre as 22,5 horas semanais e as 27 horas consoante o ano que frequentem, assim como está explícito na matriz curricular de 1.º CEB.

A monodocência está repleta de responsabilidades que crescem e promovem o desenvolvimento holístico da criança, sendo de extrema necessidade que o Professor de 1.º CEB conheça de perto os seus alunos e os seus contextos familiares. Este trabalho deve promover a relação escola-família, fomentando assim o desenvolvimento saudável das crianças. Assim, todo o bom professor tem de “saber ouvir e aprender ao lado do aluno” (Lobo, 1993, p. 57), bem como este deve conhecer de forma metódica de modo a trabalhar junto da turma (Lefèvre, 1978). Um Docente que conhece as famílias, que adapta os conteúdos ao quotidiano das crianças e/ou que revela a importância de determinado conteúdo, proporcionando à criança o gosto pelo novo saber é um professor que promove o desenvolvimento holístico do aluno. Na escola, a experiência de vida e as vivências de cada indivíduo fazem-se sentir na organização e dinâmica da escola. Assim, a democracia que se vive na escola, numa “perspetiva da diversidade” comportamental possibilita a convivência entre todos, pois a escola cada vez mais se centrará na “expressão e na formação da personalidade” (Tourine, 1999, citado por Schultz, 2010, p. 186). Tendo em vista estas mudanças que se vêm a suceder, urge-se a necessidade de diferentes ideologias e abordagens pedagógicas nas escolas, de modo a responder às evoluções da sociedade democrática. As mudanças devem ser vivenciadas a

partir do currículo que se faz sentir no Projeto Educativo do Agrupamento em coadjuvação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais. Assim o currículo vai muito para além de um conjunto de saberes das demais disciplinas, o currículo é algo que é construído pela escola. Pode-se referir ao currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Ou seja, o currículo articula a cultura escolar com a cultura do meio em que a escola está inserida, dando resposta e ferramentas às necessidades de todos os atores (*idem*).

Deste modo, é necessário uma gestão curricular que incorpora quatro níveis de decisão curricular, sendo estas, ao nível central, institucional, grupal e individual (*idem*). Referente ao primeiro nível mencionado, este remete ao referencial comum designado por Aprendizagens Essenciais que com as opções de autonomia e flexibilidade curricular devem ser articuladas “com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 39.º). Ao nível institucional, cabe o planeamento curricular que é explanado no Projeto Educativo, onde se ressalta o conhecimento da comunidade local, bem como dos seus alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Todos estes orientadores acabam por se relacionar com o desenvolvimento curricular da turma, sendo formulado pelos Professores que trabalham de forma conjunta na instituição (Roldão & Almeida, 2018). Por conseguinte, e como cada turma tem as suas particularidades, os Professores devem, em consonância com os níveis mensurados anteriormente, assumir uma ação educativa individualizada, respeitadora e promotora de aprendizagens significativas (*idem*). Deste modo, como podemos verificar na figura 2, o currículo deve-se desenvolver de uma perspetiva macro para uma perspetiva micro, respondendo às necessidades individuais de cada turma e criança, tendo em consideração todo o seu contexto.

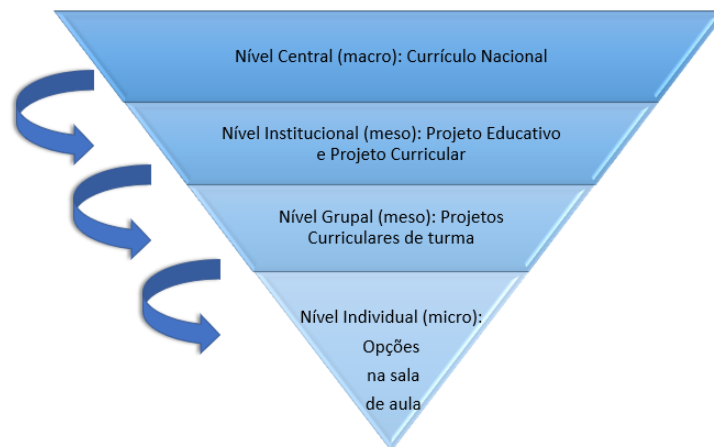


Figura 2 - Níveis de decisão curricular

(Baseado em Roldão, 2007)

Neste sentido, o referencial curricular – Aprendizagens Curriculares – “dá sentido ao processo de desenvolvimento do currículo, incluindo a sua subsequente operacionalização e avaliação” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 6). Enquanto o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória destaca o “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organizadores responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/, de 26 de julho). A articulação destas das matrizes bases do currículo têm como pretensão um aprofundamento significativo dos conhecimentos, que outrora devido a programas extensos acabavam por ser saberes superficiais (Roldão, *et al.*, 2017). É imprescindível que todos os alunos consigam atingir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cabendo à escola a identificação das barreiras de aprendizagens, estabelecendo estratégias a fim de colmatar esses entraves (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Deste modo, com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o governo permitiu às escolas implementarem um projeto de autonomia e flexibilidade curricular de todos os níveis escolares obrigatórios, proferindo uma gestão do “currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos”. Tal como Cosme (2018) afirma, os professores podem optar por inúmeros papéis de apoio aos alunos, sejam eles expositivos ou de trabalho

em sala. Contudo, com DL n.º 55/2018, de 6 de julho tornou-se obrigatória a autonomia e flexibilidade curricular

Em relação aos pressupostos curriculares complexos os professores acabam por ter diante de si decisões fulcrais para o desenvolvimento holístico dos alunos, exigindo reflexão nas suas ações. Os professores devem partir dos interesses e necessidades dos seus alunos, trabalhando de forma cooperativa, porém regendo-se pela matriz curricular o que torna todo o processo bastante difícil e complexo (Pacheco, 2018). Contudo, é relevante deixar as crianças e jovens terem voz na sua aprendizagem, que por motivos de facilitismo não se tem dado grande poderes aos principais atores no processo da sua aprendizagem como se pode verificar nas escolas portuguesas. Deste modo, quando é permitido ao aluno uma participação significativa percebe-se que este torna-se parceiro de forma distinta nas configurações do currículo (Pacheco & Paraskeva, 2010). Como também William (2010a, citado por Pacheco, 2013) refere que a escola ainda se prende a paradigmas passados acabando pelo seu significado flutuar na fantasia, reduzindo o verdadeiro significado académico a notas das provas já padronizadas da história. Quadros-Flores, Ramos & Escola (2010) afirmam que os manuais escolares não dão respostas aos paradigmas atuais e que inviabilizam as mudanças, sendo que se enquadram nos modelos preconizados do século passado. Assim faz-se sentir de forma urgente mudanças significativas face a este instrumento tão demarcado pelo tradicional, sendo que estes livros poderiam ser dinâmicos e digitais assente numa “metodologia renovada e numa visão mais global da educação” (Quadros-Flores, Ramos & Escola, 2010, p. 850). Todavia, as tecnologias podem ir muito além dos livros digitais, dado que permitem uma maior flexibilidade na divulgação de informação, ou seja, a mesma informação pode ser apresentada em vídeo, imagem ou noutro formato digital. É desta forma necessário que comecem a emergir metodologias para a sala de aula, tendo em vista a motivação das crianças e jovens para que estes possam a partir da informação ter o conhecimento.

Mas de que modo o Professor de 1.º CEB pode dinamizar as suas aulas em prol dos saberes significativos das crianças? São várias as ferramentas que um Professor tem acesso, sendo elas digitais ou não. Ao longo da prática em 1.º CEB fez-se uso dos materiais artísticos na consolidação das letras, assim como se poderá verificar no capítulo III. A música foi outro dos elementos que estavam

presentes nas aulas das crianças, uma ferramenta que deixa o ambiente mais alegre e animado, e que por sua vez potencia habilidades cognitivas, emotivas e motoras. O exterior também pode ser a sala de aula, porque ao se observar, explorar, questionar e experienciar o mundo, os conhecimentos alargam-se e tornam-se mais significativos, dado que a criança quando explora o mundo que a rodeia tem uma curiosidade natural. Assim, como afirma L'Ecuyer (2017) “a curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite” (p. 25). Neste ponto, faz sentido incitar e de igual forma eternizar a idade dos porquês. Logo o Professor, seja de que nível de ensino for, deve constantemente questionar as crianças e jovens com perguntas que as façam refletir e ir em busca de resposta. Salienta-se então a relevância das perguntas abertas e complexas, onde se pretende que crianças e jovens respondam não apenas com uma palavra, mas com inteligência fazendo uso dos conhecimentos que a mesma tem, ou então que a façam indagar como chegar à resposta (Paiva, 2020). Assim, como já anteriormente mencionado, no exterior as crianças também aprendem e faz-se de extrema importância que o Professor comece a promover momentos de aula noutros espaços da escola, ou até mesmo da comunidade. Assim aprender lá fora alberga um conjunto de oportunidades ricas que permitem à criança/jovem articular saberes, mas sobretudo “oferece mais oportunidades de correr riscos, resolver problemas, movimentar o corpo inteiro, usar a imaginação, superar medos, participar em trabalhos de equipa” (Hanscom, 2017, p. 167).

Contudo, estas experiências acabaram por ser adaptadas, tendo em conta a situação pandémica que o mundo estava a viver. Neste ponto, a diáde juntamente com a Professora Titular indagaram como poderiam atenuar os danos da aprendizagem, assim como será analisado no capítulo III. Nesta fase, foi notório o quanto deveria de haver mais literacia tecnológica, sendo que é fundamental para o cidadão do século XXI, dado que vivemos numa “nova esfera de relações sociais que põem em contacto milhões de pessoas todos os dias” (Quadros-Flores, P., Peres, A., Escola, J., 2013, p. 327). Cabe à escola então preparar os alunos nas tecnologias, possibilitando a estes uma maior responsabilidade, autonomia e o gosto pela informação. Todavia, através do ensino a distância foi imprescindível o uso das tecnologias o que reitera o que os autores têm vindo a dizer.

Outro ponto que se deve questionar e analisar é como a avaliação a partir do 1.º CEB é realizada, dado que mais uma vez existe uma indiferença pelas diferenças existentes nos alunos. Assim, os alunos continuam a ter uma avaliação maioritariamente sumativa, que por sua vez é “reduzidora das inúmeras potencialidades que a avaliação pode ter ao nível da promoção das aprendizagens” (Cabral, 2017, p. 117). A avaliação interna das aprendizagens das crianças do 1.º CEB é da responsabilidade do Professor Titular e divide-se em duas modalidades, a sumativa e a formativa. A avaliação sumativa serve para avaliar a aprendizagem global dos alunos enquanto a formativa serve para avaliar de forma sistemática e contínua o percurso das crianças (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Referindo ainda este Decreto que a avaliação sumativa é um complemento à avaliação formativa, através de fatores quantitativos. No que concerne à avaliação externa, esta é realizada pelo Ministério da Educação a partir das provas de aferição e provas finais de ciclo obrigatórias para todos os alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Apesar do Ministério da Educação proferir que a avaliação formativa deve ter mais peso, o C.N.E. salienta que existem problemas no modelo de avaliação dos ensinos básicos, sendo que se continua a dar ênfase à relação entre a avaliação sumativa e formativa, dificultando as novas práticas avaliativas (Barreira & Pinto 1990-2005). Assim, acaba por dificultar o modo como os Professores articulam os saberes das crianças com a avaliação, pois se por um lado estes devem dar mais ênfase aos processos de avaliação formativa, por outro lado os testes acabam por dar mais ênfase ao momento, sendo que a criança pode se encontrar nervosa e não responder corretamente.

Desta forma, os docentes devem ter em consideração todos estes processos ao longo da aprendizagem sustentada também com as observações e conhecimentos sobre as crianças que serão evidenciados no capítulo II.

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

O presente capítulo tem como foco primordial a caracterização do contexto de estágio onde foi realizada a PES. Deste modo, realça-se positivamente o facto de se ter concretizado toda a trajetória de PES na mesma unidade orgânica de ensino, sendo que é possível especificar mais detalhadamente todas as interações e inter-relações existentes neste contexto, salientando as potencialidades, dificuldades e especificidades entre os diferentes contextos envolvidos. Deste modo, a PES ao ter-se realizado na mesma unidade orgânica de ensino contribuiu para que as estagiárias tivessem conhecimento das interações e inter-relações existentes na comunidade educativa, possibilitando uma prática mais adequada ao contexto daquelas crianças. Realça-se que as relações são um dos fatores primordiais para o crescimento e desenvolvimento da criança no aspeto intelectual, físico, social e até mesmo emocional, visto que estas inter-relações podem ser propulsoras ou inibidoras de tal crescimento (Loureiro, 2017).

Assim faz-se necessário a contextualização da unidade orgânica cooperante, bem como a caracterização do contexto educativo tanto na EPE quanto no 1º CEB, justificando a prática realizada nos dois níveis educativos descritos no capítulo III. Realça-se que o presente capítulo foi suportado a partir da observação direta e indireta, bem como nos documentos normativos e legais do Agrupamento em questão.

Um outro ponto abordado é referente à metodologia de investigação usada no decorrer da PES, que consistiu numa aproximação à metodologia de investigação-ação, em que cada uma das fases permite ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre a futura prática profissional, bem como aprimorou o olhar sobre a relação escola-família.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A unidade orgânica educativa na qual decorreu a PES ficava localizada na área metropolitana do Porto e pertencia a um Agrupamento de Escolas da rede pública. Situada numa região com 15 Km² e cerca de 48 mil habitantes, detinha de uma rede diferenciada de transportes públicos, tais como o metro, comboio e empresas de transportes públicos rodoviários, que facilitavam o acesso à unidade orgânica onde se realizou a PES.

É um Agrupamento que visava responder às necessidades da comunidade local, apresentando um serviço de qualidade atento ao meio em que está inserido. É relevante referir que todo o agrupamento partilhava da mesma visão de escola, relevando os valores de “equidade, justiça, responsabilidade, exigência, liberdade, conhecimento e inovação” (Projeto educativo, 2018-2021). Partindo desta visão, o agrupamento pretendia inovar na educação, para que houvesse efetivamente uma diminuição do abandono escolar e, por sua vez, fomentar uma cidadania ativa, participada e responsável (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021). Assim, o projeto educativo foi desenvolvido tendo em vista o meio envolvente, contextualizando e adequando estratégias para alcançar todos os envolvidos, sendo que era um agrupamento que albergava 3040 crianças e jovens, desde a EPE até ao 3.º CEB. É de mencionar que o agrupamento comportava cerca de 50 alunos com diferentes nacionalidades e 2990 com nacionalidade portuguesa, bem como este era um agrupamento em que se denotavam diferenças significativas, tendo em conta o nível socioeconómico das famílias, visto que cerca de 13% a 21% dos Encarregados de Educação tinham o Ensino Superior e 26% a 32% apenas tinham o ensino secundário.

O Agrupamento era sediado numa escola secundária e integrava nove estabelecimentos de ensino, sendo que era constituído por quatro jardins-de-infância, duas escolas básicas com EPE e 1.º CEB, uma escola de 1.º CEB, uma escola com 2.º e 3.º CEB e uma escola básica e secundária. Ressalta-se ainda que o Agrupamento está incumbido da lecionação de turmas de uma Casa de Acolhimento Residencial Especializado, que tinha como premissa a integração de jovens do sexo feminino na sociedade (Projeto Educativo, 2018-2021).

A unidade orgânica na qual foi desenvolvida a PES consistia num centro escolar que comportava as valências de EPE e de 1.º CEB. As características específicas de um centro escolar têm de cumprir

a) espaços de ensino e de apoio: sala de aula; educação plástica; biblioteca; ala polivalente/refeitório; gabinete de trabalho de professores/educadores; gabinete de atendimento; b) espaços sociais: sala de professores; átrios e circulações; c) espaços de apoio geral: cozinha e anexos; vestiário e sanitário do pessoal não docente; instalações sanitárias de alunos; instalações sanitárias de adultos; instalações sanitárias de deficientes; arrecadação de material didático; arrecadação geral; arrumo de limpeza; arrumo de material do exterior” (Ministério da Educação, s.d.)

Dadas estas características a unidade orgânica onde se realizou a PES era considerada um centro escolar. O horário de funcionamento da unidade orgânica ia desde as 7h30 às 19h, é de mensurar que as atividades letivas não decorriam até à hora do fecho, assim como se irá verificar quando se especificar os contextos de EPE e de 1.º CEB. O centro escolar era relativamente novo e provia de boas instalações tanto para as crianças como para o pessoal docente e não docente. O edifício escolar tinha dois pisos, no piso inferior tinha um átrio onde as paredes exibiam trabalhos das crianças tanto de 1.º CEB quanto da EPE. Nesse átrio, um dos lados tinha acesso ao refeitório, que continha uma cozinha equipada possibilitando a confeção dos almoços. Este local era partilhado pelas duas valências em horários distintos. Todavia, ao final da tarde o refeitório servia também de sala para a Componente de Apoio à Família (CAF). Ainda na zona do átrio e do lado oposto ao refeitório ficava a ala da EPE, onde existiam instalações sanitárias adequadas à faixa etária, proporcionando à criança autonomia e sentido de responsabilidade. Aqui havia um armário, onde se arrumavam produtos de higiene das crianças, um chuveiro e um muda-fraldas. Ao lado da casa de banho tinha uns arrumos e de frente para a casa de banho havia uma sala aberta com cabides e bancos, para as crianças guardarem as mochilas e casacos. Dentro desta sala havia uma sala pequena que permitia guardar materiais pedagógicos e didáticos para usufruto de qualquer docente do Agrupamento. No corredor existiam cinco salas de atividades e uma versátil que servia de dormitório ou de acolhimento. Voltando ao átrio havia um corredor destinado às salas do 1.º CEB, onde existiam duas salas de 1.º ano e duas salas de 2.º ano; instalações sanitárias tanto para crianças do 1.º CEB e

uma outra para crianças com mobilidade reduzida. Ainda se destacavam duas salas destinadas às atividades físicas tanto para as crianças da EPE como para as crianças do 1.º CEB, ao lado das casas de banho das crianças havia uma arrecadação, onde ficavam os materiais de atividade física.

O piso superior contava com cinco salas de 1.º CEB, uma sala de Educadores/Professores, instalações sanitárias para os adultos, biblioteca, uma sala de matemática, uma sala de arrumação, o gabinete de psicologia e orientação e um elevador.

No que consiste ao espaço exterior, este era consideravelmente grande, contudo este encontrava-se dividido onde numa parte coberta que era pequena estava destinada a EPE e a parte do campo era destinada ao 1.º CEB. O espaço delimitado para as crianças de EPE era usufruído pelas crianças sempre que possível, salvo exceções adversas causadas pelo estado de tempo. Porém, salienta-se que as Educadoras impulsionavam o usufruto deste espaço, agasalhando as crianças e negociando com elas o espaço em que as mesmas podiam brincar. Nesta zona, as crianças tinham um escorrega, materiais de psicomotricidade e jogos desenhados e pintados no chão que foram resultado de um desafio lançado pela Supervisora Institucional para projeto do espaço exterior, como será apresentado no capítulo III. Na zona descoberta existia um campo de futebol e basquetebol e um canteiro que contornava a escola. Os espaços que cercam a escola são considerados como extensões das salas (Gandini, 2016). Além do mais, quando a criança vai para o exterior esta apercebe-se de coisas que por vezes passam despercebidas ao adulto, dado que elas se encantam com tudo o que a natureza revela, como o sol, a chuva, a flor que nasce, entre outros acontecimentos que apenas se podem aprender observando e experienciando (L'Ecuyer, 2017).

A comunidade é um dos fatores mais importante para o desenvolvimento da criança, sendo que a relação dos agentes educativos, das crianças, das famílias e comunidades “melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e solidariedade” (Spaggiari, 2016, p. 100). Deste modo, o Agrupamento tinha parcerias com a Câmara Municipal (CM), com a Lipor, com a Fundação AGA KHAN/APEI/ISPA-IU e com a quinta do Passal.

No que concerne às relações e dinâmicas do corpo docente da unidade orgânica, estes incitavam a promoção de atividades de articulação entre a EPE

e o 1.º CEB, as celebrações das festividades conjuntas, e/ou desafios lançados para celebrar dias específicos como o Dia da Árvore ou da Água, por exemplo. As dinâmicas criadas pela Professora que estava na Biblioteca incitavam o gosto pela leitura, bem como o cuidado que as crianças deviam ter com os livros, onde sempre que as crianças levassem algum livro para casa o tratassem muito bem e partilhassem depois com ela um pouco do livro, dando-lhes um sentido de responsabilidade. Estas interações demonstram a colaboração que existia entre cada Docente.

Realça-se, que existiam cinco Educadoras de Infância, uma Educadora de Educação Especial, 12 Professores de 1.º CEB, dois Professores de Ensino Especial, duas Professoras da Biblioteca, uma Coordenadora do Centro Escolar, 13 Assistentes Operacionais e cinco Cozinheiras.

A colaboração entre toda a equipa era sem dúvida marcada de forma positiva, sendo que o Pessoal Docente e o Pessoal Não Docente trabalhava coletivamente de modo a proporcionar aprendizagens significativas a todas as crianças que frequentavam o centro escolar. Realizada esta análise detalhada ao contexto educativo faz-se necessário uma reflexão e análise a cada um dos ambientes, seja o de EPE e o de 1.º CEB que apresentam especificidades distintas.

1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES iniciou-se na valência de EPE, numa sala constituída por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo que nove eram do sexo masculino e 11 eram do sexo feminino, uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional. Realça-se que o grupo era reduzido, dado que existia uma criança (A) com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo que o Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de julho, defende:

os grupos da educação pré-escolar são constituídos pelo número mínimo de crianças, sempre que em relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a

necessidade de integração da criança em grupo reduzido, não podendo este incluir mais de duas nestas condições (DN n.º 10-A/2018, de 19 de julho, artigo 3.º).

A criança A foi diagnosticada com uma Cromossomopatia, com Síndrome Dismórfico e com Hipotonia, que por consequência casou atrasos significativos no desenvolvimento psicomotor. Acrescido a este diagnóstico a A aos 2 anos de idade sofreu uma encefalite que por conseguinte, provocou que a mesma entrasse em coma durante um período de duas semanas. Esta situação deixou a mesma em estado vegetativo, o que a levou a iniciar um conjunto de terapias que a auxiliavam na aquisição de saberes e competências anteriormente já adquiridas. Salienta-se, a partir da observação realizada, o trabalho incansável que a Educadora Cooperante desenvolveu com o grupo de crianças, para que houvesse uma colaboração de todas as partes em prol da evolução da A. Assim, o grupo mencionado apresentava uma postura respeitosa e afetiva, proporcionando a integração e a inclusão. Existem

expressões que pressupõem alguns conceitos particulares e fundamentais da inclusão: as crianças têm uma vasta diversidade de características e necessidades; a diferença é normal; as escolas precisam de acomodar todas as crianças; é essencial para a inclusão a participação da comunidade; a pedagogia centrada na criança é essencial para a inclusão; a inclusão é essencial para a dignidade humana e aproveitamento total dos direitos humanos; as escolas inclusivas beneficiam todas as crianças pois ajudam a criar uma sociedade inclusiva; a inclusão aumenta a eficiência e a relação positiva custo-benefício do sistema educativo (Stubbs, 2008, p. 25).

Deste modo, o trabalho desenvolvido pela Educadora com todas as crianças do grupo promoveu aprendizagens significativas, a partir da observação, salientando que o mesmo já estava a ser explorado nos anos transatos, uma vez que o grupo já frequentava a sala de EPE desde os 3 anos, não sofrendo grandes alterações na sua constituição. Trabalho este que promoveu uma entajada, fortalecendo laços, saberes e atitudes que potenciaram um olhar consciente e positivo sobre a diferença como uma mais-valia.

É de mensurar que no presente grupo, cinco crianças estavam com acompanhamento da terapia da fala e que uma das crianças carecia de uma atenção redobrada para que não comesse doces, sendo que a mesma criava

cáries com facilidade. Estas diferenças, paralelamente eram abordadas pela Educadora, promovendo um olhar atento sobre outro, o que por sua vez despertava nos outros uma atenção redobrada para auxiliar os amigos com essas mesmas necessidades.

Deste modo, serão analisadas as quatro dimensões educativas, sendo elas a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das interações que se relacionam entre si e todos os intervenientes do contexto educativo. Contudo, ressalvo que os materiais e o espaço estão intrinsecamente ligadas e sendo assim serão apresentados numa análise conjunta.

Ressalta-se, que através de uma observação direta sistemática e participativa, se pode observar a relação criada entre a Educadora e as famílias das crianças. Relação esta, que promoveu uma boa aceitação e colaboração dos pais com as propostas que no capítulo III serão mencionadas. Esta relação entre os Encarregados de Educação (EE) e a Educadora é de extrema importância para o desenvolvimento saudável das crianças. Assim como afirma, Loureiro (2017) “família e escola emergem, assim, como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (p. 104). Ao longo de toda a PES e a partir de observação atenta e cuidada, o par pedagógico denotou uma forte inter-relação entre a Educadora e as crianças, que por sinal repercutiu na relação criada com as Estagiárias. Ressalta-se, porém, a importância que o diário de formação e as notas de campo tiveram ao longo do percurso, dado que permitiu refletir e adequar as práticas ao contexto e às crianças. Enfatizando esta afirmação que foi vivenciada na 1.^a pessoa, o “registo que provém da observação e/ou descrição das práticas que mostra que a formação que se propicia se coaduna mais com a concepção de professor como técnico (Estrela et al., 2002, citado por Pereira, 2009, p. 5).

A comunicação é um dos fatores de extrema importância e foi possível entrever interações fortes, coesas e com fluidez, nos momentos de diálogo em grande grupo que eram incitados pela Educadora. Porém, nestes momentos observava-se que na área de formação pessoal e social, o grupo apresentava pequenas dificuldades que se coadunam ao contexto democrático. Exemplos claros desses momentos e que por sua vez se fez refletir na prática, evidenciada no capítulo III, correspondem ao nível da espera para falarem sem interromperem o outro. No que concerne a este ponto, momentos de silêncio

soam a momentos de barulho e entusiasmo, quando estamos prontos e recetivos a escutar o outro. Assim, na visão de Montessori (1966) e a partir das observações científicas, a mesma afirmou, que as crianças eram “sensíveis não só ao silêncio, mas também a uma voz que impercetivelmente os chamava no meio do silêncio” (p. 182). Demonstrando assim, que estas conseguiam ser ágeis, aperfeiçoando o que estavam a fazer, sem grande intervenção do adulto.

Todavia, era um grupo com grande autonomia nas tarefas de rotina do foro da higiene e da refeição, atento ao outro e que protegia quando via que algo estava a ser feito de modo injusto. Denotava-se no grupo, um entusiasmo e envolvimento nas atividades de educação motora e musical, bem como das artes visuais. No que concerne ao campo da linguagem oral e escrita, era notório a curiosidade que advinha sobre as palavras, como se lia, quais os grafemas utilizados nas palavras e por sua vez, questionavam qual era o som associado a cada grafema (fonema). Esta curiosidade espontânea e natural da criança é visível aquando diante de livros e em especial de lengalengas que muitas vezes eram trabalhadas pela Educadora. Em particular no campo do conhecimento do mundo, desde o primeiro dia de estágio se verificou que este era um grupo entusiasta em temas de astronomia, animais e natureza, que acabou por desenrolar a construção de um projeto com eles, assim como descrito no capítulo III.

Destaca-se um outro aspeto, que numa ótica particular, fez-se refletir nas planificações ao longo de todo o tempo em estágio na EPE, que foi o facto de a Educadora priorizar o brincar livre. O brincar livre é propulsor de inúmeras aquisições tanto no campo cognitivo, quanto no campo físico-motor. De modo que a brincadeira livre desperta no corpo da criança um movimento que por sua vez estimula os sentidos e desperta a imaginação envolvendo em todo o processo de brincar o cérebro e o corpo (Hanscom, 2018), que também é defendido por Neto & Lopes (2018) que o brincar é muito mais que um direito da criança, dado que uma necessidade intrínseca ao desenvolvimento da criança.

No computo das interações evidenciava-se as relações proporcionadas entre as crianças e todos os agentes educativos, visível no desenrolar do projeto do exterior, como será analisado no capítulo seguinte. Neste projeto foi possível ter um deslindar as relações positivas, aflorando o espírito colaborativo e de cooperação tão importantes para o desenvolvimento da criança. Saliento que o trabalho das Educadoras não era delineado apenas para o grupo que cada uma

estava sendo que todas as quartas se reuniam refletindo acontecimentos encontrando em conjunto estratégias para dar resposta a problemas que surgissem.

O espaço é uma dimensão de extrema importância, sendo que deve ir ao encontro da criança. Este demonstrava-se organizado, versátil e com áreas bem definidas, característica estas de grande relevo na metodologia de High-Scope, adotada em sala. Visto que, as áreas devem ser organizadas de modo que a criança seja capaz de ver e saber quais as zonas de passagens entre diferentes áreas e por sua vez ter um espaço em que possa explorar livre e autonomamente a área escolhida. Sendo que as áreas de interesses são flexíveis promovendo a brincadeira de faz-de-conta e acompanhando os interesses manifestados pelas crianças, a partir de uma observação atenta e reflexiva (Hohmann e Weikart, 2009). Nestas brincadeiras livres, para os adultos, são na realidade orientadas por inúmeras regras metais, onde as crianças revelam as suas realidades (Hanscom, 2018). Um outro modelo pedagógico que influenciou a dinamização do espaço foi o MEM, sendo que era perceptível instrumentos de pilotagem mapa de aniversários, mapa de presenças e os trabalhos realizados pelas crianças, enaltecendo que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva, et al. ,2016, p.26).

O espaço educativo estava organizado em sete áreas de interesse, sendo estas a área de acolhimento, a área do jogo simbólico, a área dos jogos de mesa, a área das construções, a área das TIC e a área da plástica. De forma conjunta, com a Educadora, definiram o número máximo de crianças a brincar em cada espaço, onde sabiam que só podiam estar quatro crianças por área. Ressalto que apenas na área do jogo simbólico, que só poderia estar três crianças e na área da pintura que só podia estar uma criança, é que o número era diferente.

Estas opções definidas pelas crianças e pela Educadora tiveram como principal objetivo diminuir atritos na área do jogo simbólico, sendo que o espaço era pequeno e que por sua vez ficava localizado numa zona de passagem. Assim, a área do jogo simbólico era constituído por um determinado conjunto de materiais e instrumentos característicos da constituição de uma casa, como o fogão, um lava-louças, um armário, legumes, frutas, outros alimentos, uma mesa, uma cama, um armário com roupa e bonecos. Nesta área as crianças recriavam momentos vivenciados no quotidiano, evidenciando o jogo do faz-de-

conta. No que concerne à área da plástica o objetivo era poder proporcionar à criança um momento de introspeção, envolvimento e criatividade expressando a imaginação em arte, explorando cores, texturas e materiais diversificados. Nesta área as crianças poderiam trabalhar com a plasticina, os recortes, a colagem, os desenhos e as pinturas de forma livre, promovendo a motricidade fina das crianças.

A área de acolhimento e a área das construções eram em comum, porém como tinham momentos distintos de utilização, não alterava a dinâmica de sala. Assim quando do grupo se reunia, as crianças sentadas em círculo no tapete dialogavam com a Educadora, exprimindo sentimentos, conhecimentos, possíveis atritos, argumentos e soluções de como os podiam ter resolvido. Este era sem dúvida de muita aprendizagem, pois todos tinham a palavra. Nas paredes desta área podia-se ter acesso aos aniversários das crianças com as fotografias de cada uma delas e com a data e o título escrito a letra manuscrita, e ao mapa de presenças, que por desafio às Educadoras Estagiárias o mesmo foi construído com participação ativa das crianças. Todavia, quando o espaço era utilizado para as construções na zona delimitada pelo tapete. As crianças poderiam brincar com os legos, pista de carros e o material magnético, proporcionando um momento divertido, onde eram desenvolvidos a motricidade fina.

No que concerne à área da biblioteca, esta era constituída por uma manta, um sofá, uma almofada, uma pequena estante com livros e um caixote com fantoches onde era possível à criança a dramatização das histórias com os fantoches. Junto a esta área encontrava-se a área das TIC, utilizada ao longo de todo o projeto desenvolvido com a crianças, sendo que elas com o auxílio das Educadoras Estagiárias ou com a Educadora podiam realizar as suas pesquisas. Ressalto que por diversas vezes o computador era utilizado para colocar música e dançar, antes das crianças começarem o dia de atividades.

A área dos jogos de mesa estava localizada ao lado do armário que tinham diversos jogos de associação de figuras geométricas, de encaixes, construção de palavras, números, associação de cores, entre outros.

Referente à organização do tempo é de mencionar que este seguia uma rotina diária flexível, mas com uma determinada estrutura. Assim o grupo começava o acolhimento às 9h00, onde se dialogava com as crianças o que tinham feito nas Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF), ideias e experiências. Neste

momento cantava-se a música do “Bom Dia” e colocavam as presenças. De seguida, as crianças tinham um momento de atividades orientadas em grande, individualmente, em grande ou pequeno grupo; ou então tinham a possibilidade de brincarem livremente nas diversas áreas de interesse anteriormente referidas. Posteriormente, as crianças realizavam a higiene pessoal para irem comer o lanche da manhã. No fim de todas lancharem estas iam para o espaço exterior, um momento que é de extrema importância, sendo que para além de brincarem livremente lá fora, interagem com as restantes crianças da EPE. De seguida voltavam para a sala de atividades onde realizavam à sala de atividades continuando o que estavam a fazer anteriormente ou então a fazerem outras atividades orientadas ou não. A posteriori, as crianças voltavam a realizar a higiene pessoal para irem almoçar, regressando à sala 14h00 para brincarem ou realizarem alguma atividade orientada. Seguidamente, por volta das 15h30 algumas crianças eram entregues aos familiares e outras dirigiam-se para o refeitório para lancharem. No fim do lanche e assim como deferido pela Portaria n.º644-A/2015, de 24 de agosto, artigo 3.º que afirmam que as AAAF se “destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas”, até à horas das suas famílias as fossem buscar.

É de mencionar que ao longo de todo este processo de aprendizagem na PES em EPE, a construção dos projetos e a colaboração dos familiares e agentes educativos permitiram amplificar a visão da criança sobre o mundo .

1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 2.º semestre a PES foi desenvolvida no contexto de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, sendo que 11 eram crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A turma, referente à idade, era homogénea com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, mas ao mesmo tempo no que consta a ritmos de aprendizagem era um grupo heterogéneo. Esta

afirmação advém de uma observação cuidada, atenta, direta e sistemática, dado que era perceptível na resolução de exercícios que umas crianças os desenvolviam com astúcia e facilidade, enquanto outras crianças demonstravam grande dificuldades na resolução das mesmas propostas de atividades.

Ressalta-se que a criança G era das crianças que mais rapidamente dava as respostas, o que por consequência não permitia que as restantes respondessem. Assim, a diáde e em conjunto com a docente titular pela turma tinha de criar tarefas mais desafiadoras, para que a motivação deste não se dissipasse e ao mesmo tempo para que a restante turma tivesse oportunidade de responder.

A turma tinha um tamanho reduzido de crianças, sendo que uma possuía Necessidades Adicionais de suporte (NAS), visto que tinha um atraso global de desenvolvimento. Este atraso foi causado aquando do nascimento, que segundo relatório médico a criança F provia de um diagnóstico funcional de atraso global do desenvolvimento da linguagem e da articulação verbal oral. Ainda foi informado que a maturação cognitiva do F era equivalente à de uma criança de 2 a 3 anos de idade. Assim sendo, toda a prática pedagógica tinha de ser revista e idealizada tendo em vista o desenvolvimento respeitoso da criança F. Deste modo, enquanto foi possível o ensino presencial o mesmo contava com o apoio de uma Docente de educação especial, sendo que esta criança usufruía de medidas adicionais. Desta forma, esta ausentava-se três vezes por semana para desenvolver atividades que respondessem às suas necessidades. Como esta criança não se enquadrava na dinâmica das atividades de sala, pois o mesmo não se mostrava interessado o que por sua vez, com o apoio da Docente de educação especial foi diminuindo esse desinteresse, dado que tinha um conjunto de tarefas adequadas ao mesmo para realizar em sala, assim como no capítulo seguinte será especificado.

Infelizmente, devido à situação pandémica toda a prática desenvolvida teve de ser repensada, dado que nem todas as crianças tinham ajudas em casa, uns porque ficavam com os avós outros porque não tinham computador. Deste modo a diáde teve que criar estratégias e recursos que fossem ao encontro de todas as necessidades das crianças.

É de extrema importância enaltecer os interesses das crianças, sem descurar as AE. Conseguiu-se perceber que era uma turma, na sua generalidade, que demonstrava interesses nas áreas da Matemática, do Estudo do Meio e de Artes Visuais, bem como gostava de recorrer às tecnologias nas tarefas propostas.

Todavia, a área do Português era a que mais se verificava dificuldade, mais especificamente na aquisição da leitura. A organização da sala, que mais para a frente se irá referir, aludia a um trabalho colaborativo e cooperante, que numa visão pedagógica permite à criança que ajuda um sentido de responsabilidade, autonomia e autoestima e à criança com dificuldade um apoio por parte do colega que se reflete na sua maioria numa relação positiva.

os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (DeVries, 1997, Azmitia, 1998, citados por Folque, 2014, p. 97)

As habitações das crianças situavam-se na periferia do centro escolar, assim deslocavam-se para a mesma de carro ou de transportes públicos e/ou a pé. Relativamente ao contexto socioeconómico é de mencionar que era medio-baixo, sendo que algumas das crianças da turma tinham apoio da Ação Social Escolar, assim como previsto pela Lei n.46/86, de 14 de outubro. Quanto ao agregado familiar podia-se afirmar que a grande maioria vivia com os pais, contudo uma pequena parte da turma vivia com apenas um progenitor, uma das crianças vivia em regime de guarda partilhada e outra com a avó. Referente às habilitações académicas, pode-se afirmar que quatro não tinham qualquer certificação, quatro apenas tinham o atual 1.º CEB, seis o 2.º CEB, 11 o 3.º CEB, 13 o Ensino Secundário e dois tinham licenciatura. Pois através das observações, principalmente no ensino a distância os encarregados de educação que apresentavam mais estudos tinham uma maior facilidade em ajudar os seus educandos.

O o ambiente educativo é promotor de aprendizagens significativas, o espaço deve estar organizado de forma apelativa impulsionando o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Assim sendo, a disposição das mesas provia um trabalho colaborativo, como já mencionado, sendo que as mesmas estavam dispostas em três núcleos, facilitando partilha e a comunicação. Deste modo, as crianças “aprendem melhor quando aprendem como pensar em conjunto” (Hargreaves *et al.*, 2001, p. 180). Porém, a organização inicial da sala não era a que se descreve, evidenciando um trabalho atento e reflexivo por parte da

docente em prol das crianças e do seu desenvolvimento. Deste modo, era perceptível que a sala tinha flexibilidade e a sua disposição era facilmente alterada consoante as atividades a serem desenvolvidas. Ressalta-se que era fácil chegar a qualquer canto da sala, dado o seu tamanho, que a mesma provia de luz natural de uma janela rasgada de uma ponta da parede à outra. Assim, como afirma o Ministério da Educação (s.d.) “a iluminação natural deve ser preferencialmente bidireccional, sem incidência directa de raios solares nos planos de trabalho. (...) Deve propiciar a iluminação (...) luz natural, com vista a homogeneizar o nível de iluminação da sala” (p. 9). Era possível verificar nas paredes os trabalhos realizados pelas crianças, quadros silábicos e os cartazes com letras e números que já haviam sido aprendidos, facilitando assim a aprendizagem destas crianças.

No que concerne aos recursos de TIC, existia um computadores e colunas, porém era possível requisitar um projetor e tablets para desenvolver atividades e tarefas com as crianças. Contudo, a utilização destes dispositivos era condicionada com a falta de internet que na sua maioria se verificava. Ressalta-se que na observação pode-se verificar que a sala dispunha de diversos materiais como cartolinas, lápis, tintas, diferentes tipos de papel que nunca eram usados em sala, dado que a Docente Titular dava preferência ao ensino transmissivo com recurso aos manuais escolares. Apesar do ensino incidir na transmissividade, evidenciou-se a vontade que a Professora provia na dinamização das aulas com a utilização a outros recursos didáticos, mais especificamente os tecnológicos, bem como articulava os conteúdos abordados ao quotidiano e às realidades das crianças.

Ao longo dos dias das aulas presenciais, pôde-se verificar a rotina criada entre a Docente e as crianças, onde foi perceptível observar que todas as crianças quando entravam pela manhã na sala escreviam o nome a data e o dia da semana, assim como o estado do tempo. Prosseguindo a manhã, as crianças realizavam os trabalhos destinados ao dia, tendo em vista, o cumprimento do horário escolar. Todavia, este horário poderia ser alterado indo ao encontro das necessidades das crianças. Assim como previsto era possível uma

combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia

curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 19.º, n.º 2 alínea a)

Salienta-se que todas as crianças da turma frequentavam as Atividades Enriquecimento Curricular (AEC) que são disponibilizadas pelo Agrupamento de ensino, sendo estas “as atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio” (DN n.º 11069/2015, de 5 de outubro). Deste modo, o tempo letivo era das 9h às 17h nas segundas e quintas, das 9h às 14h30 nas terças-feiras e quartas-feiras e das 9h às 15h30 à sexta. Todos os dias as crianças tinham um intervalo das 10h30 às 11h e das 15h30 às 16h, sendo estes horários controlados pelos docentes e pelos alunos.

Tendo em vista a aquisição da leitura e escrita foram pensadas estratégias e modelos de modo a facilitar este processo, sendo este dos objetivos mais desafiadores que a criança enfrenta na iniciação da escolarização (Silva, 2003). Contudo, a leitura é a “chave mágica que abre a porta de todos os saberes, que nos transporta a mundos mágicos onde tudo de bom pode acontecer” (Teles, 2012, p. 1096) assim a Docente optou por adotar o Método Fonomímico de Paula Teles, visto ser um método lúdico e divertido onde a criança aprende a ler brincando (Teles, 2012). Este método, alude ao fonema, onde a criança observa a imagem de cada “Animal-Fonema”, bem como a associação fonema-grafema. Posteriormente escutam as cantilenas do abecedário, gesticulando e articulando os sons da linguagem oral com as letras do alfabeto (Teles, 2016). Promovendo a leitura, a autoconfiança, a autoestima e a responsabilidade na promoção da leitura, a escola criou um projeto designado por “Ouvintes Sortudos”, objetivando que todas as crianças do 1.º ano de escolaridade lessem um texto de cariz narrativo ou poético a alguém, seja a familiares e/ou agentes do sistema educativo, e este tinham de fazer uma avaliação da leitura quanto ao tempo e à qualidade de leitura. Deste modo, promovia-se a articulação entre níveis de educativos (EPE e 1.º CEB), sendo que as crianças poderiam ir ter com qualquer Docente, Assistente Operacional e/ou crianças de anos acima do seu.

Estas interações entre os diferentes níveis acabavam por acarretar outras vantagens, sendo que as crianças do 1.º CEB ao contactarem com as crianças da EPE facilitavam a transição descontraída dos mais novos. Realça-se assim o

entusiamo que a turma demonstrava nestas interações provendo e contribuindo para o desenvolvimento de futuros cidadãos.

As interações pedagógicas foram sem dúvida uma mais-valia para a diáde, sendo que houve muita partilha de informação, conhecimentos e estratégias que a docente cooperante e as restantes docentes do centro escolar foram vivenciando ao longo da sua trajetória profissional. Estas interações enriqueceram o modo como olhamos a escola e que por sua vez repercutiu e enalteceu aquando da paragem letiva presencial por conta da situação pandémica que se estava a viver.

É de realçar que toda o Agrupamento e país se moveram e adaptaram-se às circunstâncias que o COVID-19 fez sentir, sendo que o apoio entre Docentes-Famílias se pôde sentir vivamente. Foi possível desenvolver estratégias que serão mencionadas no Capítulo III em prol do desenvolvimento de todas as crianças, sendo que o mesmo não teria sido alcançado se Escola-Família-Comunidade não tivessem trabalhado de forma colaborativa e participativa.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Qual o papel do docente? De que modo o docente pode ser um promotor reflexivo de aprendizagens? Estas questões fazem indagar o verdadeiro perfil do Docente, incumbindo a este um carácter investigativo, em prol de uma análise focada na criança. Assim segundo Beillerot (1991, citado por Cardoso, 2014) o trabalho investigativo carece de três requisitos, sendo “i) geradora de novos conhecimentos; ii) apoiar-se numa metodologia rigorosa; iii) ter um carácter público, para poder ser apreciada pela comunidade científica” (p. 27). Deste modo, e segundo Decreto-Lei n.240/2001, de 30 de agosto, refere que o Docente deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica,

a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Assim torna-se indispensável que o Docente adote uma atitude investigativa “capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27). Partindo deste pressuposto, o Docente deve ao longo da prática profissional tomar uma postura de investigação-ação, visando melhorar a sua prática alcançando as crianças, visto a prática tendencialmente refletida acaba por ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Saliento a importância desta metodologia, principalmente na formação inicial de Docentes, onde o carácter investigativo é a *ponte* entre a teoria e a prática. Assim como afirma (Estrela & Estrela) a teoria e a prática são de extrema importância na ação planificada, dado que se adequa ao contexto em particular.

Reiterando esta importância do Docente investigativo, é de mencionar que ao longo da PES a Metodologia de Investigação-Ação foi sentida em toda a prática, dado a sua característica fulcral ser de cariz colaborativo. Assim afirma Kemmis (1984, citado por Latorre, 2003) pode-se afirmar que é uma “metodologia que avança, recua e avança entre a ação e a reflexão, tendo como premissa primorar as práticas sociais e educativas, bem como a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem” (p. 200). Ou seja, para Latorre (2008) “a imagem do corpo docente investigador considera-se como uma ferramenta de transformação das práticas educativas” (p. 7). Podemos assim afirmar, que a Metodologia de Investigação-Ação está apta para uma investigação social, sendo que a mesma pode ser aplicada a qualquer área das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008).

Assim a Metodologia de Investigação-Ação acaba por assumir um modelo dinâmico que se pontua com um ciclo de observação, ação, reflexão e avaliação, que assumem um carácter cíclico e contínuo (Carr & Kemmis, 1988 e Coutinho *et al.* 2009). Neste sentido, realça-se que esta metodologia assumiu um papel preponderante em toda a prática desenvolvida assim como descrita no capítulo seguinte, dado que a partir desta se desenvolveu a prática com base nas dificuldades e interesses das crianças, que permitiu realizar uma autoavaliação onde todas as transformações são avaliadas visando novos conhecimentos de forma crítico-reflexiva (Máximo-Esteves, 2008). Como tal, o Docente investigador deve refletir de forma individual e coletiva sobre o seu contexto, as

suas práticas e as suas teorias, dado que não se pode olhar para a educação como algo imutável, pois necessitamos de o enquadrar às mudanças.

A Metodologia de Investigação-Ação caracteriza-se como já referido por um processo cíclico (Latorre, 3003), assim como se pode verificar na figura seguinte



Figura 3 - Processo Cíclico da Metodologia de Investigação-Ação

Ao longo da PES, a observação foi imprescindível, sendo que é a partir dela que se toma consciência da turma/grupo, permitindo extrair informação pertinente face às crianças, contextos, necessidades e interesses, que servem de ponto de partida para uma reflexão, planificação e ação. Assim como Estrela (1994) afirma é necessário identificar interesses e necessidades para intervir e avaliar de forma adequada. Partindo do pressuposto que a observação permite perceber as motivações da criança e assim como Montessori (1965) afirma o Docente “ensina pouco, mas observa muito (...) [mas dirige] as atividades psíquicas das crianças” (p. 156). Todavia, para que tal aconteça é necessário que o mesmo faça uso de instrumentos de observação assim como o par pedagógico fez a partir do diário de formação e as notas de campo, bem como da grelha de observação no 1.º CEB. Em ambos os registos estavam explícitos momentos e situações que a Díade foi vivenciando. Ressalta-se, que foi de extrema importância a relação de cooperação do Par Pedagógico, sendo que todas as observações eram dialogadas e refletidas tendo como principal foco a planificação de modo a responder às necessidades das crianças. Contudo, os

registos fotográficos e os áudios também foram imprescindíveis para acompanhar a evolução das crianças, sendo que conseguimos criar uma ponte entre os registos no diário de formação e as fotografias. No 1.º CEB foram criadas grelhas de observação e informação que permitiram conhecer o contexto educativo. Ressalta-se ainda a importância de as planificações em EPE serem flexíveis, dado que podíamos colocar nas notas de observação as atividades que não foram realizadas e as atividades que foram adaptadas tendo em vista a situação/momento das crianças. Contudo, o mesmo iria acontecer com o 1.º CEB, mas devido à situação pandémica o par pedagógico não desenvolveu nenhuma prática presencial assim como era pressuposto que acontecesse, todavia no ensino a distância em cooperação com a docente cooperante realizou planificações.

Acrescida à observação e planificação estão associadas a ação e a reflexão. Quando se colocava em ação a planificação observava-se e refletia-se no final se as propostas delineadas tinham ido ao encontro das reais necessidades das crianças. O momento posterior à ação carece de uma reflexão que parte de duas dimensões do discurso do Docente “uma dimensão é o exame crítico do conceito de reflexão como possível fonte de conhecimento pedagógico dos professores. Outra dimensão é o esforço para fomentar o desenvolvimento profissional dos professores com o auxílio de ferramentas reflexivas” (Husu, Patrikainen & Toom, 2006, p. 2). É de mencionar que a reflexão ocorreu entre vários intervenientes, entre a Díade, as Cooperantes e as Supervisoras Institucionais e ao longo de todas as etapas da Metodologia de Investigação-Ação. Os diversos momentos de partilha através das reuniões intensificaram o olhar e conhecimento que cada interveniente tinha. Estes momentos foram de introspeção, indagação e diálogo pois cada uma das estagiárias percecionava de uma forma às vezes distintas e outras que por sua vez acabavam por ir ao mesmo cerne. Estas reflexões informais em conjunto com narrativas individuais e coletivas foram de extrema importância na interpretação das propostas realizadas e na capacidade de o educador desenvolver estratégias face as observações e reflexões realizadas.

Deste modo, e assim como se poderá verificar no capítulo III, toda a prática adveio de uma observação, onde se destacavam os interesses das crianças, bem como as suas necessidades, planificando em prol da observação, colocando em ação e por fim refletindo durante as reuniões com a docente cooperante.

Ressalta-se que a reflexão acompanha todas as etapas, dado que não existe uma observação sem uma reflexão do grupo/turma, uma planificação sem ter por base a reflexão e uma ação onde a planificação não tenha sido refletida. E conseqüentemente uma reflexão sobre o desenrolar das propostas, tendo em vista um aprimorar das estratégias adotadas e escolhidas para o desenvolvimento das crianças.

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

A PES foi desenvolvida em EPE e em 1.º CEB e primou numa prática educativa no mesmo centro escolar de educação que promoveu um olhar sobre as relações patentes com toda a comunidade de aprendizagem. Assim o presente capítulo três é o âmago de todo o trabalho desenvolvido, com as crianças das quais se teve o privilégio de contactar e realizar o estágio.

Deste modo, o presente capítulo faz-se sentir por uma análise crítica e reflexiva fundamentada pelos saberes teórico-legais descritos no capítulo I e pelos conhecimentos dos contextos das crianças da EPE e das crianças do 1.º CEB. Assim, a partir dos pressupostos teóricos e do conhecimento do grupo e da turma teve-se em conta ações pedagógicas participativas, onde as Estagiárias procuraram sempre ter uma postura indagatória, reflexiva e investigativa (Coutinho, 2014). A PES fez parte de um processo de construção da Docente que serve de alavanca para uma prática futura atenta face à criança, à circunstância e ao meio.

Assim sendo, o presente capítulo encontra-se estruturado em subcapítulos, que visam apresentar algumas das ações pedagógicas educativas concretizadas na EPE e no 1.º CEB, bem como a análise e reflexão crítica dos resultados obtidos. Realça-se que todo este percurso foi realizado pelo par pedagógico de forma cooperante e colaborativa, relevando que um caminho feito em conjunto é promotor de um crescimento significativo do profissional de educação.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo desenrola-se numa prática educativa que respeita a criança e prioriza um Docente observador, reflexivo e crítico. Deste modo, e lócus de uma pedagogia onde se convocou valores, análises práticas e conceções teóricas que foram propulsoras de uma *práxis* ativa (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza 2007). Refletindo, deste jeito toda a prática desenvolvida, faz-se imprescindível o valor do carácter colaborativo, que se fez sentir no âmago da construção pedagógica, entre o par pedagógico e a Educadora Cooperante. Estas interações e práticas pedagógicas assumem um momento de real importância na formação do Educador, dado que é um espaço que promove indagações e reflexões constantes, e que por sua vez se pontua por convergência de saberes, estratégias e influências em prol da criança (Mesquita-Pires, 2007).

Tendo como pressuposto as particularidades individuais e coletivas da criança, é de enaltecer que a díade em consonância com a Educadora Cooperante dialogava e refletia diariamente sobre as necessidades e interesses das crianças, bem como os problemas existentes no grupo. Deste modo, as planificações eram sempre delineadas em conjunto, preparando atividades que promoviam o desenvolvimento da criança e que por sua vez respeitavam os interesses e curiosidades destas. Assim como L'Ecuyer (2017) afirma, a criança por si só já é curiosa e que por sua vez “têm uma tendência natural para o mistério porque é o que mantém vivo o desejo de aprender, de conhecer” (p. 116). Desta forma, as planificações foram delineadas, tendo sempre como premissa a vontade que a criança tem em descobrir o que é oculto para ela. Aqui cabe ao Educador promover um ambiente potencializador de pesquisas, colocando ao dispor desta, materiais para que possam manipular, como por exemplo, livros, fotografias reais, computadores com internet, bem como promover a partilha de informação que em casa possam ter (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Partindo destes pressupostos, a díade teve presente estes princípios norteadores na sua prática. Deste modo, ao longo de todo o estágio em EPE, a díade observou que as crianças demonstravam interesse por livros, dramatização, e o recontar de histórias por outras crianças. Desta forma, existiram atividades paralelas ao projeto, uma vez que as crianças

demonstravam curiosidade por diferentes temas e era necessário corresponder aos seus interesses, respeitando as suas individualidades e adequando às pedagogias evidenciadas no capítulo I.

Ao longo da PES foi desenvolvido um projeto intitulado como o “O Espaço na Sala”, título este dado pelas crianças na sala de atividade. O projeto surgiu no seguimento de uma cadeia de supermercados ter lançado uma coleção de cromos sobre o sistema solar, com o nome “Os Guardiões da Terra”. Estas cartas, foram o mote da criação deste projeto, dado que as crianças e em particular o Al demonstraram curiosidade em saber mais sobre o planeta Terra. Estas cartas tinham diversas curiosidades sobre o sistema solar e como a maioria fazia trocas de cartas repetidas e a Educadora promovia esses momentos, as crianças pediam inúmeras vezes para se ler os destaques que nela estavam escritos. Tendo em conta que as primeiras duas semanas foram de observação, o par pedagógico ao ver os interesses da criança ia dialogando entre si e refletindo os diálogos anotados. Assim denota-se que uns dos momentos cruciais deste projeto alude à criança Al que num dos episódios e de forma enfática premeia o grupo com a frase “A minha carta tem o planeta Terra” gerando um diálogo rico e prazeroso sobre informações que as crianças tinham referente ao planeta em que se vive. Assim, umas afirmavam que o planeta era azul, porque tem muita água, outras referiam que o planeta tinha muitas pessoas a viverem nela e por isso ele era muito forte, entre outras frases que serviram de igual forma de alavanca na construção do projeto. Com os diálogos gerados em torno desta temática, a díade percebeu o entusiasmo das crianças, bem como o conhecimento que estas tinham sobre o planeta Terra. A partir deste entusiasmo, explorou-se com as crianças o mapa mundo, onde ainda se evidenciou mais o gosto que elas tinham pelo nosso planeta, mas também pelos outros planetas que existiam no sistema solar.

O projeto deu início na área de acolhimento onde foi estabelecido um diálogo com as crianças que desencadeou a primeira fase do projeto – Definição do Problema – onde se organizou os conhecimentos das crianças numa teia concetual (APENDICE TEIA) que era pautada com questões como “O que pensamos saber?”. As respostas foram múltiplas o Al referia que “existem asteróides”, “muitos asteróides” a Mf afirmou que “todas as noites quando ando de carro vejo a lua e as estrelas” que foi reforçado pela Mt que referiu que “também existe a lua”. Este momento possibilitou às crianças uma vasta

partilha de conhecimentos que foram registados na teia concetual junto das crianças pelas educadoras estagiárias, onde lhes permitiu responder à questão “o que pensamos saber?”, mas sobretudo agilizar os processos democráticos e de respeito pelo outro, como evidenciado no capítulo I.

Numa segunda fase da MTP que se destina à Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, onde juntamente com as crianças se definiu o que se ia descobrir, assim em conjunto as crianças começaram a dar respostas à questão “O que queremos descobrir?” o Al disse “O que é um asteróide?”, o D questionou “todos os planetas têm céu?” a Mt perguntou se “os outros planetas também têm lua como o planeta Terra?” entre outras questões que foram levantadas ao longo de todo o projeto.

Na terceira fase que diz respeito à execução, o grupo definiu como e de que forma iam realizar as pesquisas, bem como os materiais que seriam utilizados. Assim, as crianças disseram que podiam ir à biblioteca levantar livros, trazer de casa livros e pesquisas que falassem sobre o tema e que poderiam também utilizar o computador da sala. Realça-se que nesta pesquisa as estagiárias também permitiam o uso dos telemóveis pessoais a fim de as crianças poderem pesquisar de forma autónoma. Estas interações permitiram às crianças momentos extraordinários de partilha, sendo que a organização posterior à pesquisa proveu a criança de momentos de desenvolvimento da negociação e colaboração (Vasconcelos, 2011). Assim a criança “perante opiniões e perspetivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas” (Silva *et al.* 2016, p. 40).

Deste modo, o par pedagógico foi tentando perceber o que as crianças queriam fazer, surgindo ideias como a do G que queria fazer uma viagem ao espaço. Assim encorajando as crianças e diminuindo ao grupo, sendo que uns faziam uma coisa e outros faziam outra, foi passível das crianças mais tímidas falarem e exporem as suas descobertas não ficando tão inibidas.

O presente subcapítulo não transborda todas as atividades realizadas com as crianças, porém serão analisadas e refletidas algumas das atividades que foram desenvolvidas em contexto de EPE. Assim, as crianças definiram possíveis hipóteses de experiências que podiam fazer, uma viagem ao espaço, ter planetas nas salas, fazer jogos sobre o espaço, entre outras experiências que elas queriam realizar. Neste sentido as crianças dividiam-se em dois grupos pequenos ou então ficavam em grande grupo, gerindo o tempo e o grupo, nos momentos de

pesquisa e de construção de todo o projeto. Assim, as estagiárias dividiam-se e enquanto uma ia com as crianças para a biblioteca ver livros que dessem resposta às suas indagações, as restantes ficavam na sala a construir os materiais. No final de cada dia as crianças partilhavam entre elas as suas pesquisas e descobertas. É de mencionar que ao longo do projeto, foram desenvolvidas com as crianças inúmeras atividades que tinham como objetivo responder às questões das crianças.

No presente capítulo apenas serão descritas, analisadas e refletidas algumas dessas atividades, todavia faz-se imprescindível mencionar que as crianças ao longo do projeto foram à biblioteca com o intuito de pesquisarem através de livros e vídeos curiosidades sobre os asteróides, os planetas do sistema solar e os foguetões. No que concerne à lua, as crianças nas suas investigações perceberam que não eram todos os planetas do sistema solar que tinham este satélite. Assim, planificou-se atividades experimentais, contou-se uma história sobre a lua e procedeu-se à sua construção. Contudo, como na primeira fase do projeto as crianças disseram que existiam extraterrestres, a diáde provocou o grupo para a construção dos mesmos, bem como através de votação as crianças definiram o nome destes, que mais tarde foram usados na “viagem ao espaço”. Porém, como todas as crianças lhes davam nomes diferentes, as estagiárias escolheram os mais ouvidos e criaram uma votação no *Google Forms*, de modo a permitirem à criança votarem no que mais gostavam. As crianças também tiveram a oportunidade de construir os planetas do sistema solar consoante iam pesquisando sobre cada um deles, o que possibilitou influenciou a construção de um jogo de tabuleiro (APENDICE TABULEIRO) sobre o sistema solar, bem como um jogo da memória.

Deste modo, destaca-se a atividade da construção do foguetão que surgiu no seguimento da dramatização criada pelas estagiárias que incidiu em pontos e questões que as crianças tinham levantado. Assim, as estagiárias vestiram uma roupa que aludia à roupa dos astronautas por ser branca e convidaram as crianças a embarcarem numa viagem ao espaço que ficava na biblioteca. Neste seguimento, foram distribuídos às crianças bilhetes de passagem, para entrarem no foguetão, e viajarem até ao espaço que seria na biblioteca. A biblioteca estava escura e tinha o sistema solar pendurado. Contudo, o espaço e os planetas foram apresentados por dois extraterrestres. Quando regressaram à sala de atividades que representava a Terra, as crianças fizeram um painel com

todos os planetas que tinham visitado, as luas e o sol. Todavia, na parte da tarde, a Fl referiu que “agora já mais ninguém poderia ir ao espaço, porque o foguetão estava estragado” foi então que todas as crianças disseram que queriam que reconstruir o foguetão para poderem fazer outras viagens. Para a construção do foguetão, o grupo foi dividido em dois, tendo este sido um processo decidido em conjunto com as crianças. Desta forma, a estagiária aproveitou esta dinâmica para que o grupo encontrasse uma solução para dividir em partes iguais. Assim a criança Al sugeriu que ele e a Mf fossem chamando as crianças à vez até que todas fossem escolhidas. Deste modo, as crianças acabaram por desenvolver competências sociais, como a cooperação e a entre ajuda, bem como desenvolveram estratégias para a resolução de problemas que envolvem pequenas operações de adição (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Posto isto, desenrolou-se uma discussão num dos pequenos grupos sobre como se ia reconstruir o foguetão, quais os materiais que seriam utilizados e o que é que cada um iria fazer. Como tal, o D optou primeiramente por desenhar um foguetão (Figura 3). A estagiária ao observar o desenho da criança questionou-o: “queres explicar o teu desenho?”. Esta simples questão proporcionou um momento de entusiasmo e partilha sobre a visão de uma criança à cerca do foguetão. Assim, destaca-se que um dos cuidados latentes posto em prática dizia respeito ao modo como questionávamos os registos e os conhecimentos das crianças. Como tal, a díade ao longo de toda a sua prática em EPE (re)pensava o modo como questionava, promovendo sempre este lado curioso da criança, presando sempre por questões. Após todas terem partilhado os seus conhecimentos sobre o foguetão, as crianças decidiram que materiais iriam utilizar para a reconstrução do mesmo, bem como a forma como os iam arranjar. Este foi um momento em que a parceria escola família se fez sentir, pois todas as crianças trouxeram materiais como por exemplo caixas de ovos, jornais e revistas para a construção deste.

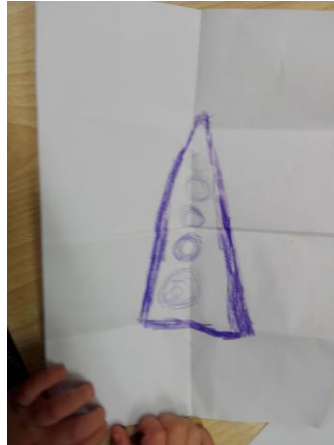


Figura 4 - Desenho do foguetão

Na reconstrução do foguetão o domínio da educação artística também esteve elencado, pois as crianças tiveram liberdade para manipularem os materiais escolhidos e criarem novas estruturas para o foguetão, sendo fundamental para “o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 51). Na construção do foguetão, as crianças iam conversando, criando regras entre elas para que conseguissem alcançar o objetivo pretendido, definindo tarefas, atribuindo responsabilidades e trabalhando em equipa. Algumas crianças trataram do topo do foguetão, onde desenvolveram conhecimento sobre as formas e os sólidos geométricos conforme alguns diálogos que elas iam tendo:

AL – Os triângulos têm de ter cores diferentes.

MT – Porquê? Os foguetões que vimos tinham só uma cor

EEM – E o nosso foguetão não pode ser diferente do que os que nós vimos nos vídeos e livros?

MT – Sim, pode e assim vai ficar mais giro.

EEM – E quantas cores diferentes vamos precisar para pintar a pirâmide quadrangular?

SH – O que é uma pirâmide?

EEM – É um sólido geométrico que tem quatro lados iguais e cada lado tem a forma de um triângulo. Mas podemos pesquisar para ver se todas as pirâmides têm quatro lados e se os lados são sempre iguais. Podemos ir pesquisar no computador.

Posteriormente a este diálogo as crianças foram apropriando-se de conhecimentos matemáticos de forma lúdica. As restantes crianças reconstruíam as paredes do foguetão, criando janelas e com o papel celofane que é translúcido e colorido e que, portanto, permitia à criança observar a sala com uma outra cor. Esta exploração ocorreu de forma espontânea, quando a C disse: - Eu estou a ver todos a laranja, vocês são todos extraterrestres. Deste modo, a reconstrução do foguetão permitiu o desenvolvimento tanto da Área de Formação Pessoal e Social, como a Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

Uma das atividades paralelas realizadas incidiu *a posteriori* à criança M ter mencionado que “o gelo só pode ser derretido pelo sol que era quente e pela água quente”. As crianças à volta concordaram, porém, a criança Al disse que “não, porque a chuva não é gelo”. Desta forma a díade delineou uma atividade que promoveu uma experiência dando enfoque ao gelo. Quando as crianças se reuniram no tapete para partilharem as experiências a díade provocou todo o grupo com a questão “será que não conseguimos derreter o gelo sem ser com o sol quente e com a água?”. Este momento foi importante tanto para as crianças quanto para a díade, pois o grupo levantava hipóteses, enquanto a díade observava, recolhia informação e refletia de modo a potencializar a aprendizagem da criança. Por conseguinte, realizou-se a experiência onde a criança primeiramente, partindo do seu conhecimento assinalava numa folha o que poderia ou não derreter o gelo. Nesta experiência as crianças exploraram o gelo, descobrindo como o poderiam derreter, utilizando diferentes materiais, sendo que numa primeira fase tentaram derreter uma bola de gelo com sal grosso (APENDICE BOLA DE GELO) e a outra com areia e compararam as diferenças existentes. Tudo isto baseado na pedagogia de Reggio Emilia, apresentada no capítulo I, em que a criança é investigadora em todo o processo de descoberta. Posteriormente, utilizaram água fria e água quente, com a ajuda de um adulto, para compreenderem o que acontecia. Deste modo, as crianças foram retirando algumas conclusões sobre a experiência vivenciada, como por exemplo, qual o material que consegue derreter mais rapidamente o gelo. Criar este contacto da criança com a ciência permite a esta perceber e compreender o mundo ao seu redor. Este foi um momento de extrema importância para a díade, sendo que foi explícito que fomentar as ciências na EPE provoca tanto no adulto quanto na criança pesquisas estimulantes (Vasconcelos, 2011). Este

momento, permitiu ao par pedagógico refletir se uma resposta pronta e imediata pode ou não ser um “entrave” à curiosidade da criança. Desta forma, as conversas entre cada uma das estagiárias e a Educadora permitiam desvendar os passos, estratégias e atividades a adotar e planificar. Existiram diversas ações educativas que permitiram explorar todas as áreas das OCEPE, como a simetria, formas e sólidos geométricos, quantidade, jogos tradicionais, a exploração da superfície terrestre, exploração de diferentes materiais do quotidiano, atividades musicais, artística e de culinária. Deste modo, a díade através do olhar atento e da escuta conseguiu delinear planificações que otimizavam a curiosidade e aprendizagem das crianças.

No capítulo I foi evidenciado a importância da relação escola-família, desta forma, a díade procurou ao longo da PES estabelecer este contacto ativo com as famílias. Deste modo, no decorrer do projeto a díade desafiou as crianças e as famílias para a criação de um sistema solar usando como recursos a materiais reciclados, bem como uma pequena pesquisa sobre o planeta que ficaram responsáveis na atividade da construção dos planetas a três dimensões. É de salientar que a base para a construção do sistema solar era igual para todos. Desta forma, o par pedagógico distribuiu uma caixa de cartão a todas as crianças para que elas pudessem pintar de preto no seu interior, sendo que as crianças estabeleceram um diálogo a partir dos conhecimentos que tinham descoberto ao longo do projeto. Assim, a MT afirmou que o espaço era escuro e por isso deveriam pintar de preto, o D e o AL afirmaram que nos livros que tinham visto na biblioteca o espaço era sempre preto. Porém outras crianças disseram que o espaço era claro, pois o sol iluminava. Tendo em vista uma educação que fomenta a democracia e o respeito, conforme enaltecido no capítulo I, as crianças realizaram uma votação de como ficaria o interior da caixa, sendo a mais votada a opção de pintar. Os resultados obtidos foram surpreendentes, sendo que houve um envolvimento da grande maioria das famílias. Um outro aspeto de extrema importância a ser mencionado é referente ao entusiasmo das crianças, quando apresentavam o seu sistema solar e a pesquisa realizada em casa sobre o seu planeta. Com as diferentes fases do desafio da construção do sistema solar, as crianças desenvolveram a comunicação, bem como a linguagem oral, ao mesmo tempo que alargaram o seu campo lexical.

No que concerne à última fase da MTP, a divulgação e avaliação, ao dialogar-se com as crianças do grupo decidiu-se criar um livro designado como “As

nossas descobertas sobre o espaço”, onde ficou registado as atividades que as crianças desenvolveram, as suas descobertas e os momentos mais significativos que marcaram a construção do projeto. Posteriormente, em grande grupo avaliámos todo o processo do projeto, onde as crianças evidenciaram as atividades mais prazerosas, as descobertas que tinham feito, os materiais que ao longo das semanas foram usando, bem como a oportunidade que tiveram de colaborarem entre elas, fator de extrema importância para a construção de uma sociedade democrática, assim como mencionado no capítulo I. Todavia, é de mencionar que a díade tinha como objetivo fazer esta divulgação através do *StoryJumper*, sendo que o mesmo não foi possível devido a tramites organizacionais. É de ressaltar, que a divulgação do projeto apenas foi realizada com as crianças do grupo, sendo que uma parte significativa não se sentia à vontade para apresentar a outras crianças, visto que não era algo a que estivessem habituadas. Um fator importante que serviu de premissa para o desenvolvimento da MTP foi a documentação pedagógica que a díade fez sobre o que observava, dado que permitia “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” (Estrela, 1994, p. 58).

Em paralelo com o projeto desenvolvido, foram realizadas ao longo da PES diversas atividades, sendo que será destacada a atividade realizada na segunda observação em contexto. Como tal, esta incidiu no domínio da educação motora, sendo que as crianças adoravam realizar jogos em grupo, mas também estes jogos criam dinâmicas onde se premeia o envolvimento de trabalho de equipa e a cooperação. Assim, a mestranda desafiou o grupo com um circuito que apresentava alguns obstáculos, que “permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 49).

Assim para o desenvolvimento da atividade, foram construídos alguns materiais como se pode verificar na figura 5.



Figura 5 -Circuito motor

O circuito iniciava-se numa das extremidades da sala que continha pegadas e mãos, fazendo com que a criança colocasse primeiro a mão direita e o pé esquerdo, depois os dois pés, de seguida, depois apenas a mão direita e acabavam com os dois pés. Este início de circuito fez com que a criança trabalhasse a lateralidade, bem como a coordenação motora. Seguidamente, existia uma caixa que continha peças soltas para a construção de um puzzle do sistema solar criado pela mestranda. Desta forma, as crianças tinham de ter o olhar atento para encontrarem as peças no menor espaço de tempo possível, construindo o puzzle. De seguida, para continuarem o percurso tinham de andar em cima de andas até chegarem à bola, sendo importante estimular a coordenação motora, visto ser algo que muitas crianças ainda não tinham. Terminando o percurso, a criança teria de acertar com a bola no cesto para que outra do grupo pudesse iniciar o circuito, tendo como objetivo final a construção total do puzzle. É de mencionar que esta atividade foi desenvolvida com metade do grupo, enquanto uma realizava a atividade de expressão motora, as demais crianças encontravam-se na sala de atividades com o outro par pedagógico numa atividade de música do domínio da educação artística. Nesta atividade, as crianças desenvolveram conceitos matemáticos na construção como em cima e em baixo, dentro/fora e a quantidade de peças que faltavam para a conclusão do puzzle. Outro aspeto positivo desta atividade foi que as crianças iam incentivando e ajudando aquelas que tinham mais dificuldades, tendo como objetivo a participação de todos, inclusive daqueles que normalmente são mais tímidos. Foi notório o envolvimento e entusiasmo de todas as crianças, dado que no decorrer da atividade demonstravam alegria quando o colega conseguia terminar o processo.

As atividades de educação motora são de extrema importância para o desenvolvimento global da criança, assim Gallahue (2005) afirma que

As crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas (p. 51)

Deste modo, como as mestrandas foram desafiadas pela supervisora institucional a enriquecer o espaço educativo exterior, juntamente com o outro par pedagógico que frequentava a mesma valência, optou-se por se criar jogos tradicionais no espaço exterior. Como tal, as mestrandas reuniram-se com as educadoras de infância cooperantes tendo em vista delinear jogos que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Assim foi decidido entre todas as estagiárias realizar um questionário com imagens para que as crianças votassem quais os jogos que gostariam de ter no espaço exterior. O jogo tradicional da macaca foi o que as crianças demonstraram mais entusiasmo e por isso acabou por ser o mais votado.

No processo de valorização do espaço exterior e da sustentação de atividades colaborativas os dois pares pedagógicos convidaram as demais salas de EPE para a construção da lagarta. Assim, o projeto do exterior iniciou-se com esta construção, sendo distribuído às estantes salas um pneu para ser pintado com tinta acrílica, envolvendo toda a EPE na valorização do espaço exterior. Seguidamente, foram realizadas as demarcações dos jogos tradicionais, como o da macaca, do equilíbrio e do caracol. Durante todo este processo, todas as crianças demonstraram sentido de responsabilidade, entusiasmo e cooperação. Estes jogos permitem à criança “dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 49) e “controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar” (*idem*).

Após a trajetória da mestranda em contexto de EPE foi possível enaltecer as vantagens de uma metodologia ativa e participativa, priorizando o contexto educativo como promotor da democracia. Sendo que toda a prática pedagógica foi desenvolvida através da MTP, bem como de atividades paralelas que presavam os pressupostos democráticos evidenciados no capítulo I. Assim, as ações desenvolvidas permitiram reiterar a importância da colaboração da

equipa educativa, bem como do educador com as famílias em prol do desenvolvimento holístico da criança.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo assenta na prática vivenciada no contexto de 1.º CEB, onde se emerge aprendizagens e adaptações constantes para responder aos desafios causados pelo COVID-19, sendo que juntamente com a docente cooperante encontrou-se estratégias para se alcançar as crianças. Assim, todo o ensino em Portugal e mais especificamente a díade, a professora cooperante e os alunos tiveram que se reinventar, dado que as primeiras semanas de estágio terem sido realizadas no ensino presencial e as restantes no ensino a distância. Um ano bastante complexo e conturbado, onde as práticas sofreram grandes transformações, sendo que era de extrema importância responder às necessidades das crianças mesmo que a distância. Um ano em que todos passaram a não ter relações sociais, a não fazer exercício físico, e que passaram a ter de criar rotinas diferentes, uma delas o facto de terem aulas *online*, contribuindo assim para uma vida mais sedentária dada a contingência que se estava a viver. Explanada a situação que se vivenciou, a estrutura organizacional do subcapítulo supramencionado, estará dividida em duas partes, sendo que num primeiro momento irá se apresentar as propostas desenvolvidas com a turma, no ensino presencial, bem como os pressupostos metodológicos que o par pedagógico adotou. Já numa segunda parte, faz-se imprescindível analisar e refletir sobre as mudanças que ocorreram com o ensino a distância, como a tríade reformulou as estratégias alcançando todos os alunos e o papel do estudo em casa criado pelo governo numa parceria entre a RTP e o Ministério da Educação.

A meio de uma situação nunca antes vivida a prática do par pedagógico no 1.º CEB acabou por sofrer alterações, é de ressaltar a importância do olhar atento que a díade pautou nas primeiras semanas da PES. Neste período presencial, pôde-se conhecer as crianças, percebendo os seus interesses e

necessidade. Assim, a observação atenta e sistemática serviu de alavanca para todos os desafios que ao longo deste percurso fomos realizando, principalmente no contexto a distância. É de referir que todas as dinâmicas criadas tiveram como foco o desenvolvimento das crianças, respeitando estas como protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Foi notória a reflexão que a díade teve no final de cada dia de PES, sendo que trocavam impressões sobre a prática do dia, bem como testemunhos entre crianças que por sua vez faziam as professoras estagiárias refletir sobre a turma. Como tal, através dos diálogos em aula, foi perceptível o gosto que as crianças demonstravam na área de Matemática e de Estudo do Meio e da Expressão Artes Visuais, demonstrando dificuldades na escrita e leitura. É de referir que a turma na maioria das vezes não sabia trabalhar em grupo, criando um ambiente de ruído sem grande aprendizagem. Esta constatação surgiu a partir de algumas conversas que íamos ouvindo e que por sua vez, a professora titular questionava se o que estavam a falar estava relacionado com o que tinha sido proposto. Refletido entre as Estagiárias e a Professora Titular, fez-se sentir uma necessidade de criar um Atelier de Artes Visuais que seria realizado uma vez por semana, dada as dificuldades que as crianças demonstravam em se concentrar, bem como na escrita cursiva. Sendo a escrita e a leitura um dos principais objetivos a se trabalhar com as crianças ao longo de todo o 1.º ano de escolaridade, o Atelier de Artes Visuais surgiu de modo articulado. Dado a educação artística ser por excelência aquela que trabalha de forma exclusiva a experiência sensorial, refinando a sensibilidade visual, tendo em vista as artes visuais (Brittain & Lowenfeld, 1984, citado por Chambel e Catela, 2020). Outro facto de extrema importância na tomada de decisão deste atelier recai na observação que Chambel & Catela (2020) fazem, em que realçam que “escrita cursiva é a habilidade perceptivo-motora na manipulação do instrumento de escrita, em interação com mecanismos de perceção visual” (p. 113). Todavia, estes planos de articulação acabaram por não se poderem realizar devido ao COVID-19. No entanto, é de salientar que a díade tinha como principal objetivo a promoção do desenvolvimento artístico das crianças com uma perspetiva pedagógico-didática.

A primeira ação desenvolvida com a turma, foi em contexto presencial, e pautou-se pela realização de um Painel Artístico das Letras desenhadas pelas crianças (Figura 4). Porém, é de salientar que antes da parte prática da

atividade, o par pedagógico junto das crianças dialogou com as crianças sobre as letras que estas já conheciam. Este momento de conversa com o grupo teve um carácter de extrema relevância, dado que evidenciou algumas das dificuldades que a díade já havia denotado. Seguidamente, a turma foi organizada em dois grupos, ficando 9 crianças num grupo e 10 no outro, pois a criança NAS não tinha ido à escola nesse dia. Assim, foi reforçado na sala que cada grupo iria contornar apenas um papel de cenário. *A posteriori*, dirigiram-se para uma sala que era usada como polivalente, mas que previamente havia sido preparada com materiais pelas docentes estagiárias. Na sala existiam vários materiais entre os quais caixas de ovos com guaches de diferentes cores, pincéis variados, dois grandes papéis de cenário destinados para cada grupo e música de fundo. Quando os grupos se sentaram em torno dos papéis de cenário, a díade estabeleceu junto das crianças alguns requisitos para o bom funcionamento da atividade. Assim, foi pedido às crianças que escutassem a música, posteriormente uma das Estagiárias pediu que sempre que alguém já não estivesse a ouvir a música levantasse a mão como indicação de baixar o volume da voz. A música proporciona um ambiente estimulante para o desenvolvimento das capacidades musicais, bem como facilita o envolvimento das crianças com o material e com as atividades delineadas (Antunes & Almeida, 2002).

Uma outra medida, foi reforçar a ideia de respeito pelo tempo e espaço dos colegas onde todos cooperaram e desenharam livremente as letras no papel de cenário, como se pode verificar na figura 6.



Figura 6 - Painel Artístico das Letras realizado pelos alunos do 1.º ano

As indicações dadas às crianças permitiram que estas tivessem autonomia e responsabilidade na organização do tempo, espaço e ruído da sala. O ruído é um dos problemas que existe nas escolas que por vez causam problemas na concentração, bem como na comunicação (DGS, 2015). A Organização mundial da saúde (OMS) também reitera afirmando que o ser humano no horário diurno apenas consegue suportar até 50 decibéis. Contudo, o Decreto-Lei n.º 9/2007, de 17 de julho, artigo 11.º refere que “as zonas sensíveis não devem ficar expostas a ruído ambiente exterior superior a 55 dB(A)”. Todavia, não existe nenhum documento norteador do ruído em sala de aula. Porém, a díade considerou relevante encontrar estratégias, como a música, como o levantar a mão quando alguém já não conseguisse escutar a música, ou seja, que de certa maneira auxiliassem as crianças a autorregular o ruído na sala.

De seguida, as crianças puderam explorar as letras nas suas variadíssimas formas, maiúsculas, minúsculas, manuscritas e ou à máquina, tal como se pode ver na figura 5. Durante este período dinâmico, pôde-se observar um entusiasmo geral, bem como uma concentração que outrora não se havia verificado, acentuando a ideia de que a expressão artística cria um mundo imaginativo e criativo. Deste modo, “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos” (Fróis, 2000, p. 201). Na construção deste painel, foi perceptível o envolvimento cooperativo entre as crianças, que por sua vez expandiram a criatividade para a escrita de algumas palavras. Estas relações vivenciadas criam momentos de

partilha significativos e para além disso devido ao carácter lúdico da atividade, colocam as crianças descontraídas, desinibidas e sem quaisquer receios. Assim como afirma Batista, Viana & Barbeiro (2011)

o desenho da letra não deverá ser a única forma de contacto com o grafema na iniciação à escrita, mas apenas uma das vertentes desse contacto. A manipulação do material de escrita (caracteres móveis, caracteres recortados, esculpidos e/ou gravados em areia, plasticina, barro, etc.) pode ser fundamental para a consciência gráfica (p. 37)

Deste modo, foi imprescindível a articulação da expressão artística com a disciplina de Português, dado que é fundamental nesta fase a consciência gráfica.

Tendo em conta que o F. era uma criança com NAS e tinha faltado no dia da atividade de expressão artística, a díade desenvolveu a atividade adequando às suas necessidades. Assim, como escrever o próprio nome era uma dificuldade desta criança, a díade optou por incentivar a escrita do nome em vez de fazer letras como os seus colegas tinham feito. Este trabalho realizado pela díade teve como premissa a inclusão nas atividades de turma, adequando a mesma às necessidades e interesses do F. Deste jeito, a educação especial deverá dar lugar à integração “através de um processo de inclusão progressiva, motivo suficiente que exige a realização de esforços maciços e intensivos com os próprios professores” (Fonseca, 1989, p. 224).

Deste modo, a díade considerou de extrema importância envolver a criança na organização dos materiais, assim participou na organização dos mesmos e na escolha dos pincéis que ia utilizar. Ao longo de todo o processo, foi possível verificar a concentração e alegria que o F demonstrava à medida que ia realizando cada fase, principalmente quando estava a escrever o seu nome. Todavia, no final a criança demonstrou o seu interesse pela praia e pela gata que tinha, sendo que de forma espontânea o F desenhava livremente na folha. É de mencionar que estes interesses já tinham sido possíveis observar desde o primeiro dia que se teve contacto com a turma e em especial como F. Desta forma, este interesse evidenciado ao longo das duas primeiras semanas de observação, serviram como mote para as práticas desenvolvidas no ensino a distância, evidenciando-se assim uma vez mais, a importância da observação refletida no capítulo II.

As observações direta e sistemática ao longo das duas primeiras semanas permitiram compreender a heterogeneidade da turma, despoletando a cooperação entre o par pedagógico e a Professora Cooperante. Como era notório os diferentes níveis de desenvolvimento da aprendizagem da turma a tríade optou por se dividir pelos três grupos, ficando cada uma responsável por cada grupo. Com esta estratégia, pretendia-se criar momentos de cooperação e de entreatura por parte dos colegas e auxiliar as crianças a ultrapassarem os seus obstáculos. Ainda foi possível, nestas semanas presenciais promover momentos de leitura em que as crianças que tinham mais facilidade na leitura ajudassem os colegas com mais dificuldades. Porém, as crianças como não estavam habituadas a essa prática questionavam se era mesmo possível ou não ajudar o outro. Estes momentos criados, enfatizaram a importância do trabalho cooperativo em sala, bem como a autonomia e a responsabilidade por parte de todos.

Já o trabalho realizado com a criança F estava dividido em dois momentos, um fora da sala com a Professora de Educação Especial e outro dentro de sala com a Professora Cooperante. No entanto, este trabalho pelas duas Professoras estava articulado, sendo necessário criar recursos didáticos atrativos para desenvolver as necessidades do F, respeitando os seus interesses. Como tal, a Professora Titular e a díade acabaram por cooperar e desenvolver atividades, trabalhando-as com o F. Estas dinâmicas acabavam na maioria das vezes por ser um *handicap* na funcionalidade da sala, dado que existia apenas uma Docente, tornando-se difícil a gestão dos alunos, uma vez que a criança fugia constantemente da sala. Neste sentido e como forma de articular os conteúdos programáticos da sala, com o trabalho desenvolvido pela Professora de Educação Especial a díade apercebeu-se do gosto que o F tinha pelo toque. Assim sendo, quando foi trabalhado o poema “Rei Capitão” na sala com as restantes crianças e como o F estava num processo de aprendizagem da articulação correta das palavras, a díade com o auxílio do lápis ou com o dedo passava na palma da mão da criança, pois esta apresentava uma elevada sensibilidade ao toque. Esta sensibilidade acabava por ser um momento prazeroso e de grande envolvimento nas tarefas propostas. Deste modo, o F enquanto sentia o toque na palma escutava a palavra do poema e repetia. Esta estratégia encontrada permitiu que este participasse de forma ativa e positiva em alguns momentos da turma.

Outra estratégia adotada, foi a construção de recursos/materiais fundamentados na pedagogia Montessori, e adaptados às necessidades do F, dado que estes materiais eram de cariz mais manipulatório, estimulando o interesse da criança. Porém, apenas se concretizou a exploração de dois materiais, uma para a construção da palavra e outra para a correspondência do número à quantidade, como se pode verificar na figura 7 e 8. Mas foi possível verificar uma forte dedicação, motivação e concentração por parte da criança ao longo do desenvolvimento destes momentos de aprendizagem.



Figura 7 - Construção da palavra



Figura 8 - Correspondência do número à quantidade

É de realçar que a díade tinha como intenção disponibilizar os materiais construídos pelo par pedagógico, para que a turma pudesse manipulá-los de forma autónoma. Como tal, as crianças que apresentassem maior facilidade na realização das tarefas da aula e por sua vez acabassem antes do tempo previsto, poderiam escolher um desses materiais e explorar de forma livre e autónoma. Já as crianças que apresentassem uma maior dificuldade, esses recursos serviriam de veículo facilitador da aprendizagem, acentuando a diferenciação pedagógica, indo ao encontro das reais dificuldades das crianças. Estes mesmos materiais, seriam também para usufruto do F, numa abordagem diferenciada com o acompanhamento da díade. A díade, como mencionado no capítulo I, teve sempre em conta uma abordagem que respondesse às individualidades das crianças, respeitando os princípios da escola inclusiva. Apesar de a dinâmica presencial não ter sido alcançada por motivos de saúde pública o trabalho

cooperativo manteve-se e mostrou grande relevância no desenvolvimento positivo das crianças.

Todavia, é de mencionar que apesar das estratégias selecionadas para o 1.º CEB pela unidade orgânica cooperante, o Ministério da Educação em parceria com a RTP1 criou o Estudo em Casa como resposta às eventuais discrepâncias socioeconómicas dos alunos, sendo que nem todos têm acesso às tecnologias e a informação. A organização do Estudo em Casa foi uma hipótese de chegar de alguma forma à maioria dos alunos, esta estava organizada por anos, disciplinas e horários, sendo possível aos alunos descarregarem os documentos disponibilizados pelos Professores que lecionavam cada aula. É de mensurar que o estudo em casa apenas albergava os ciclos de ensino básico. Porém, dado que a PES foi realizada em 1.º ano, apenas será analisada e refletida o 1.º e 2.º ano de escolaridade. Apesar destes dois primeiros anos serem o início da escolaridade obrigatória e por sua vez acarretarem uma extrema responsabilidade na compreensão e articulação da linguagem oral e escrita não nos podemos esquecer que são dois anos em que as crianças não estão a acompanhar no mesmo ritmo. Sendo que as crianças do 1.º ano ainda estão numa fase de aprendizagem dos grafemas e fonemas, as crianças do 2.º ano por sua vez, encontram-se numa fase de aprimorar a complexidade da leitura e da escrita. Assim, o nível de autonomia das crianças do 1.º ano não poderia ser equivalente ao das crianças do 2.º ano de escolaridade. Como tal, no 1.º ano “as atividades propostas destinam-se ao ensino explícito da decifração, implicando sempre a presença activa do professor” (Sim-Sim, s.d., p. 24), enquanto no 2.º ano apesar do Professor ser fulcral na iniciação da escrita e da leitura os alunos já se encontram num nível de aprendizagem mais avançado.

Todavia, é de ressaltar que apesar de ser difícil as crianças do 1.º ano acompanharem as aulas do Estudo em Casa, as histórias, jogos e os conteúdos abordados acabavam por incitar a curiosidade, principalmente promover a interação com os avós, sendo que muitos durante o confinamento ficavam com estes. No computo geral, a organização do tempo das aulas do Estudo em Casa foi eficaz, sendo que a concentração acima de 45 min decresce significativamente. Todavia, no que concerne à Educação Artística, mais especificamente a Musical e a Plástica, a gestão do tempo/conteúdo/idade não eram as mais adequadas. Esta afirmação advém que ao analisarmos as outras disciplinas percebemos que os conteúdos são abordados para dois anos de

escolaridade, onde as idades acabam por ser próximas, enquanto na Expressão Musical e na Expressão Plástica os conteúdos abordados tinham que se estender a todas as idades, acabando por ser um fiasco, dado que não iam ao encontro dos interesses dos alunos. Desta forma, realça-se que deveria ter havido um cuidado acrescido na organização destas Expressões. Outro ponto que se salienta, é na hora da leitura, sendo que eram na maioria das vezes apresentadas mais de três histórias, o que impossibilita a retenção das informações contidas nas histórias. Contudo, este momento pretendia dar a conhecer diferentes livros incentivando o gosto pela leitura, visto sabermos que os livros acabam por ser ricos no campo lexical, bem como potenciarem na criança a seleção de informação. Ainda a salientar na hora do conto, que uma história servia como mote nas aprendizagens das diversas componentes curriculares, criando desta maneira um momento lúdico e interdisciplinar.

Ressalta-se, porém, alguns dos aspetos positivos que estes Professores ao longo do Estudo em Casa no ano letivo 2019/20 tiveram quanto à forma como os conteúdos eram organizados, sendo que os mesmos eram escritos no quadro branco ou através da partilha de um *PowerPoint* (PPT). Destaca-se também o quanto estes se preocupavam com o bem-estar dos alunos e se mostravam empáticos e compreensivos, demonstrando que também tinham receios. E por fim a disponibilização dos recursos, para que todas as crianças pudessem se desenvolver de modo significativo. Ninguém se pode esquecer que estes Professores tiveram um papel fulcral para o desenvolvimento de todas as crianças, sendo que nenhum deles estava preparado para lecionar numa televisão, pois saíram da sua zona de conforto para responder às necessidades e dificuldades dos alunos portugueses. Assim, Costa (2020) referiu que “por trás destes blocos temáticos, há equipas de professores de oito escolas, que se disponibilizaram para abraçar este desafio, que acresce ao seu trabalho regular na sua escola” (s.p).

O ensino a distância foi uma nova realidade, que Professores, alunos e famílias jamais teriam vivenciado nos padrões que no ano letivo 2019/20 foram vividos. Desta forma, a relação escola-família foi ainda mais acentuada, pois serviu de alicerce para o desenvolvimento psicossocial e cognitivo das crianças e jovens, reforçando-se assim a ideia da importância desta conexão escola-família, evidenciada no capítulo I. Este foi um desafio, que os Professores, pais e alunos tiveram de ultrapassar, criando estratégias, recursos e meios em prol

do desenvolvimento dos alunos. Deste modo, a turma do 1.º ano na qual se estava a realizar a PES e que refletia no ensino presencial uma grande heterogeneidade na aprendizagem acabou por dificultar o processo, acabando os pais por demonstrarem uma ansiedade face à aprendizagem dos filhos. Assim sendo, foi crucial o trabalho colaborativo existente entre a tríade e os Encarregados de Educação, pois de certo modo apesar de não se ter conseguido atenuar as distâncias sociais, pôde-se criar novas experiências de aprendizagem e partilha, como mais à frente será descrito e analisado. Foram meses difíceis que obrigaram a uma reestruturação do ensino e de organização familiar.

Deste modo, a Professora cooperante criou um grupo no *WhatsApp*, uma rede social, que permitia a troca de informação, partilhas, anseios e dificuldades e que serviu para nos manter em contacto com as crianças e as suas famílias, possibilitando a criação de diferentes desafios. Os Encarregados de Educação abraçavam essas propostas e acima de tudo davam *feedback* sobre as propostas lançadas. Sendo que nem todas as crianças da turma detinham equipamentos tecnológicos e/ou até mesmo de internet foi necessário estabelecer junto das famílias estratégias de diferenciação pedagógica a fim de se alcançar todas as crianças. Ressalta-se que uma das medidas usadas foi o uso da plataforma digital, *Facebook*, em que uma das Docentes Estagiárias ligava para a aluna N e assim estabelecia contacto com as restantes crianças, bem como com a Professora Titular. Verifica-se assim as dificuldades que as docentes foram encontrando e que apenas só foi possível não deixar nenhuma criança para trás, porque eram três adultos a acompanhar a turma.

Nas primeiras semanas a turma apenas realizava uma aula síncrona pela plataforma *Microsoft Teams*, que tinha uma duração sensivelmente de 30 minutos. Estas aulas eram lecionadas por uma outra docente do centro escolar encarregue pelo Método Fonomímico de Paula Teles, referido no capítulo I. Desta forma, a turma era dividida em dois grupos, a fim de se alcançar de uma melhor forma todas as crianças. Porém, salienta-se que por grupo não participavam mais do que seis crianças, sendo que como já mencionado nem todas tinham acesso a internet e/ou meios tecnológicos, pois alguns alunos acabavam por ficar em casa dos avós porque os pais faziam parte dos trabalhos necessários. Todavia, estas crianças não ficaram de parte, uma vez que os pais demonstravam interesse em trabalhar com os filhos noutros horários, aceitando os desafios e tarefas lançados pela tríade.

Depois do agrupamento escolar se reunir para definir soluções de se manter em contacto com as crianças e jovens, foi decidido trabalhar as aulas síncronas através da plataforma *Microsoft Teams*, sendo que esta permitia criar turma e um local de armazenamento de vídeos, tarefas e informações. Assim como mencionado, a turma dividida em dois grupos frequentava as aulas com a professora da Instituição onde lhes eram pedido para numa fase inicial lerem em grupo. Porém esta estratégia deveria ter sido alterada, pois as vozes em simultâneo acabavam por não tornar perceptível se estavam todas as crianças a participar na leitura. Assim, o que acontecia é que a maior parte das leituras eram feitas pelos mesmos alunos, o que não permitia que as crianças lessem ao seu ritmo.

É de mencionar que as aulas síncronas com a professora titular começaram na semana seguinte à Páscoa a 16 de abril e realizavam-se uma vez por semana ao final do dia. Esta estratégia pretendia facilitar a participação de todas as crianças, sendo que uma percentagem significativa da turma tinha de esperar pelos Encarregados de Educação, para poder participar nas aulas. A organização da turma utilizada pela professora da instituição, também foi adotada pela Professora Titular, na medida que esta pretendia trabalhar os conteúdos de forma mais individualizada respeitando os ritmos de aprendizagem das crianças. É de salientar que no início de cada aula, a Professora Titular fazia questão de perguntar como é que as crianças se estavam a sentir face a todos estes constrangimentos causados pela COVID-19. Nestas primeiras aulas síncronas, a Professora Cooperante enviava tarefas do manual escolar, todavia as crianças começaram a demonstrar desinteresse na concretização das mesmas. Assim sendo, e quando a díade teve autorização para participar nas aulas podemos em cooperação com a Professora Titular criar propostas diferenciadas e motivadoras para que as crianças participassem ativamente. É de ressaltar que como as crianças tinham de assistir diariamente o Estudo em Casa, a tríade articulou o mesmo com a lecionação das aulas síncronas, de modo a realçar a sua importância.

Tendo como mote as aprendizagens significativas das crianças, a tríade optou por dinamizar as aulas síncronas de forma mais criativa, utilizando recursos interativos. Assim foram realizadas algumas leituras de livros do Plano Nacional de Leitura, usando como recurso o *PowerPoint*, promovendo assim o gosto pela leitura. A primeira história que foi apresentada é da autora Elizabeth Shaw, “A

ovelhinha preta”. Deste modo a apresentação do *PowerPoint* esboçava as ilustrações do conto, sendo que a docente cooperante realizava a leitura. É de mencionar que ao longo da leitura a professora titular ia questionando as crianças sobre as suas interpretações do conto, dado que a história era longa e as crianças dispersavam. Posteriormente à leitura, foi disponibilizado à turma um jogo no *Kahoot*, onde se fez imprescindível a participação dos familiares, dado que não tinha sido possível dinamizar no decorrer da aula síncrona. Esta atividade foi gratificante para a turma, sendo que no grupo de *WhatsApp* recebeu-se *feedback* positivo por parte dos encarregados de educação. Assim na aula seguinte a tríade lançou um novo desafio às crianças relacionado com a atividade do *Kahoot* e perspetivando uma continuação da construção do atelier, as crianças tiveram a oportunidade de construir a sua ovelhinha preta.

Uma outra atividade que a díade realizou foi a construção de um *Kahoot* para a matemática, onde as crianças de forma rotativa tentavam resolver operações simples. Neste *Kahoot* a díade teve de repensar no tempo para a resolução dos problemas, tendo estipulado que cada questão poderia ser respondida em 5 minutos. Esta decisão adveio após ter sido constatado pelas mestrandas que nem todas as crianças se encontravam no mesmo nível do desenvolvimento do cálculo. Deste modo, algumas tiveram que recorrer a materiais como canetas, lápis, entre outros para conseguirem chegar ao resultado.

De forma a respeitar o ritmo de cada um e a aprendizagem diferenciada do F, sendo que o mesmo não conseguia realizar as tarefas do manual escolar, esta criança tinha propostas individualizadas. É de extrema importância mencionar que a planificação das atividades do F, de forma intercalada, ficavam à responsabilidade da Professora de Educação Especial e noutra semana da Professora Titular. Todavia, a Professora Cooperante desafiou a díade para desenvolver tarefas para o F, que se encontram. Deste modo, e como no ensino presencial as Professoras Estagiárias optaram pela metodologia Montessori deram continuidade à mesma no ensino a distância, sendo que através desta metodologia conseguíamos em parceria com a mãe continuar a trabalhar com o lado sensorial.

É de salientar que o trabalho realizado com o F. requeria a presença da mãe, que por sua vez acabou por ser uma relação de extrema importância para o desenvolvimento das diversas propostas lançadas pela díade. Visto que os desafios lançados ao F eram distintos das restantes crianças, foi necessário criar

um grupo entre a mãe do F e a tríade, a fim de haver uma partilha de ideias, dúvidas e *feedbacks*. Reforçando a sensibilidade que o mesmo demonstrava face às atividades sensoriais uma das propostas recaiu na manipulação de farinha, sendo que a díade sugeria outros materiais caso não tivesse. Deste modo, a primeira atividade desenvolvia a área do saber do português, visto ser uma área em que a professora de educação especial pedia para reforçar. Assim, como o reconhecimento das vogais era algo que se andava a trabalhar com o F, a díade optou por criar uma caixa das vogais que podia ser um *tupperware* com farinha, arroz, sal ou outro material que permitisse desenhar com o dedo. Para o desenvolvimento desta atividade havia cartões com as vogais em letra de imprensa que o F teria de desenhar na caixa sensorial (caixa das vogais). Uma outra atividade desenvolvida para o F foi a adaptação da história da “Lagartinha comilona” de Eric Carl, sendo que em cooperação com a professora de educação especial o F teria que distinguir e relacionar as vogais maiúsculas e minúsculas, manuscrita e de imprensa. Deste modo, a estagiária com o auxílio do livro *pop-up*, dramatizou a história, adaptando as frutas que aparecem no livro para as vogais. Esta atividade serviu para trabalhar a expressão oral do F, sendo que o mesmo realizou uma aula síncrona entre a díade e a professora de educação especial, onde teve que identificar e verbalizar as vogais que a lagartinha ia comendo. Sendo que esta criança uma semana estava com a professora de educação especial e na seguinte com a professora titular, a díade deu sequência das atividades desenvolvidas pela professora de educação especial. Apesar de apenas apresentar esta atividade, é de mencionar que as atividades seguintes tinham uma continuidade pedagógica e de uma forma geral iam todas ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Após a concretização desta atividade a mãe enviou uma mensagem para o grupo criado no *WhatsApp* informando que o seu educando se tinha envolvido de forma significativa e com motivação.

A díade desafiou toda a turma numa atividade que envolvia a família, intitulada como “Hoje partilho o que gosto de fazer”, deste modo a estagiária gravou um pequeno vídeo partilhando o gosto que tinha por fazer experiências, onde colocou num prato água e pimenta e depois colocou o dedo na água o que não houve mudança alguma. Posteriormente colocou detergente da louça no dedo e colocou de seguida na água fazendo com que a pimenta se afastasse para as laterais do prato. Assim explicou que as crianças deveriam lavar muito bem

as mãos para não apanharem nenhum vírus. De seguida, incentivou as crianças também a partilharem o que gostavam de fazer com as suas famílias ou sozinhas. O desafio foi aceite de forma alegre e divertida pela grande maioria o que proporcionou uma partilha inclusive daquelas crianças que eram mais introvertidas. Esta atividade intensificou e valorizou a importância da escola-família, promovendo o desenvolvimento social e pessoal.

A prática em 1.º CEB demarcou-se pela incerteza e insegurança que estávamos a viver a nível mundial. Assim, as primeiras semanas de estágio acabaram por ser fulcrais para a observação da turma e consequente adequação da prática educativa no ensino a distância. Todavia, fez-se uma vez mais imprescindível o trabalho cooperativo entre a tríade e a família, respeitando os ritmos e as dificuldades que cada família demonstrava. Fez-se necessário refletir sobre a escola inclusiva, pois não foram todas as crianças que tiveram as mesmas oportunidades, sendo que algumas não tinham computador para assistir às aulas síncronas. Foi um estágio que apesar de marcado pela incerteza permitiu o crescimento a nível profissional.

META-REFLEXÃO

De modo a refletir todo o percurso vivenciado na PES, a presente metarreflexão evidencia a importância que os construtos teóricos legais tiveram importância no desenrolar da PES em EPE e no 1.º CEB. O processo de formação inicial foi construído de forma contínua e intensiva, permitindo a aquisição de aprendizagens do saber profissional docente.

Desta forma, tendo em vista uma prática adequada ao contexto educativo, foi imprescindível todo o processo inicial da PES, promovendo à futura docente um conjunto de aprendizagens que assentam em saberes fulcrais para o desenvolvimento dos processos educativos. Emerge assim a importância do perfil duplo da futura profissional de educação que apaziguou processos de transição ao ter conhecimentos sobre os dois níveis educativos, bem como compreender o desenvolvimento social e cognitivo das crianças nas diferentes faixas etárias. Assim, quando o profissional é capacitado para as duas valências compreende que o nível educativo da EPE, promove uma aprendizagem holística centrada na criança mais facilmente, sendo que as OCEPE apoiam a prática do educador. Todavia, no que diz respeito ao 1.º CEB os docentes devem seguir as AE, não assumindo um cariz tão livre em comparação com a EPE. Assim sendo, o docente habilitado a estes dois níveis consegue desenvolver estratégias para que sejam atenuadas estas transições verticais.

Assim sendo, as estratégias adotadas carecem de um docente observador, reflexivo e crítico referentes à Metodologia de Investigação-Ação, que respeitam um processo cíclico ação-reflexão-ação, compreendendo as necessidades e particularidades da criança, perspetivando uma prática cada vez mais adequada. Assim como afirma Sanches (2005), a Metodologia de Investigação-Ação permite ao docente ter “respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem” (p. 130). Promovendo desta forma a relação entre o docente e a crianças (Ferreira & Santos, 2007).

O trabalho colaborativo pautou-se pela partilha de conhecimentos, saberes, dificuldades e preocupações que ao longo da PES foram vivenciadas adequando estratégias ao grupo e à turma com a ajuda do par pedagógico, da educadora cooperante, da professora cooperante e das professoras supervisoras. Ao longo da PES, a díade também colaborou com os demais pares pedagógicos presentes no mesmo contexto educativo, promovendo assim a articulação entre níveis educativos. Deste modo, evidencia-se as dificuldades sentidas pela docente estagiária referentes à organização e gestão do tempo, bem como nas planificações, sendo que muitas vezes a docente estagiária não correspondia ao que era pretendido. No que concerne no ensino a distância este foi o momento que mais angústia deu a docente estagiária, sendo que a mesma esteve sem internet devido a problemas na sua área de residência. Desta forma, o par pedagógico de forma colaborativa e cooperativa experimentaram diferentes estratégias para que a prática educativa continuasse a ser desenvolvida de forma coerente. Como por exemplo, a realização de chamadas entre as professoras estagiárias e a plataformas digitais para facilitar o acesso à aprendizagem das crianças, tal como foi referido no capítulo III.

O percurso da PES possibilitou a reflexão sobre a importância da profissão de docente, sendo que esta preconiza a sensibilidade do professor/educador na compreensão do presente, bem como na preparação do futuro (Alarcão, 2001). Desta forma, a escola deve capacitar as suas crianças nos processos democráticos para que no futuro sejam cidadãos ativos e reflexivos, assim como evidenciado no capítulo I.

Em suma apesar dos obstáculos, a mestranda enaltece positivamente todo o percurso vivenciado na PES, sendo que de forma colaborativa se fez face às adversidades sentidas, conseguindo adequar-se e adaptar-se durante todo o percurso. Tendo em conta a prática descrita no capítulo III, a concretização do estágio na mesma instituição cooperante acentuou aprendizagens referentes mais significativas sobre as transições. Visto que apesar do perfil duplo já capacitar o docente para a sensibilização das transições educativas, o facto de realizar a PES na mesma instituição cooperante promove esse contacto direto, conseguindo-se evidenciar estratégias que ao longo do ano os docentes adotam.

Ademais, podemos afirmar que a educação promove indivíduos integrados na sociedade, capazes de expressar opiniões fundamentadas, relacionando-se com o mundo ao seu redor. Assim, a diáde procurou incentivar as crianças a partilharem o que estavam a sentir e o que sabiam, promovendo ao mesmo tempo o poder da escuta. Uma prática que se pautou pela discussão em grupo/turma, desenvolvendo competências essenciais ao Homem, como o diálogo respeitoso, a empatia e como já referido a escuta. A profissão de professor e educador deve ser valorizada, pois este é capacitado para contribuir de forma integrante no desenvolvimento de cada criança, que no amanhã será um adulto que viverá segundo a experiências também sentidas na primeira infância.

Em suma, todas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação inicial da mestranda serão de extrema importância para a sua prática futura. Contudo, esta é uma profissão que acarreta responsabilidades na construção da sociedade e como tal durante toda a sua carreira profissional a docente estagiária tem de adotar uma postura investigativa, indagadora e reflexiva dando resposta aos novos desafios que com certeza aparecerão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, P.; Berg, L.; Berger, N.; Duane, M.; Neil, A.S. & Ollendorff, R. (1971). Os direitos das crianças. Unibolso Duplo.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Artmed.
- Alves, M., & Oliveira, S. (2008). A (re)significação do aprender e ensinar: a pedagogia do projeto como uma resposta interdisciplinar no contexto da escola pública. *Revista Extensão*, 7, p. 19-29.
- Antunes, A. & Almeida, I. (2002). Educação musical da teoria à prática. Escola Superior de Educação de Leiria, Leiria, Portugal.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Professores e escolas – conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora.
- Chambel, A., & Catela, D. (2020). Problemas na escrita cursiva no 1º ciclo do ensino básico: efeito de um plano de estimulação perceptivo-motora. Edição Temática: Ciências Sociais e Humanas. *Revista da UI_IPSantarém*, 8 (2), 111-128.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Saúde. (2015). Programa Nacional de Saúde Escolar. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores (4. ed.). Porto: Porto Editora
- Fonseca, V. (1989). Educação especial: programa de intervenção de estimulação precoce. Lisboa: Editorial Notícias.
- Frois, J. P. (2000). Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, T. (2003). Políticas Curriculares e Democratização do Ensino – Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado. Lisboa: Ministério da Educação.

- Gallahue, D.L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In Spodek, B. (Org). Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. (2014). Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada. Porto: ECOPI
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUSU, J., PATRIKAINEN, S. & TOOM, A. (2007). Developing Teacher's competences in Reflecting on Teaching. In J. Butcher & L. McDonald (Eds), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*, pp. 127-139. Roterdão: Sense Publishers
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade – Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (ME-DEB) (2000). Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância de Infância em Portugal. Relatório do Exame Temático da OCDE. Lisboa: Autor.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais/ Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN:978-989-98072-5-9.
- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5, 38-50.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho T. Kishimoto, & M.

- Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007^a). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^aed), 13-42. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, R. (2020). *Ensine o seu filho a pensar: como formar crianças e adolescentes independentes, confiantes e bem-sucedidos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). *Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto*. In Raposo-Rivas, Escola, J., Martinez-Figueira & Aires, F. (Coords.) *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). *The digital textbook: methodological and didactic challenges for primary school*. In J. Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley (Org.), *Digital textbooks, What's new?*, 275-295
- 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*. Lisboa: República Portuguesa.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/09/lectura-5.pdf> 97
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

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

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In M. I. Miguéns (Coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, Série I – A. Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 28/2007, Série I. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

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

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

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

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho-Normativo n.º 6/2018 de 12 de abril. Diário da República n.º 72/2018, Série II. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos.

Despacho-Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho. Diário da República n.º 116/2018, Série II. Gabinetes da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34, I Série - A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Lei n.º65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º128/2015, Série I. Assembleia da República. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade.

Projeto Educativo da Instituição (2018-2021). Porto.

SIPE. (2020). 9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa.

Unicef. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

NM

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

dezembro 20**21**