



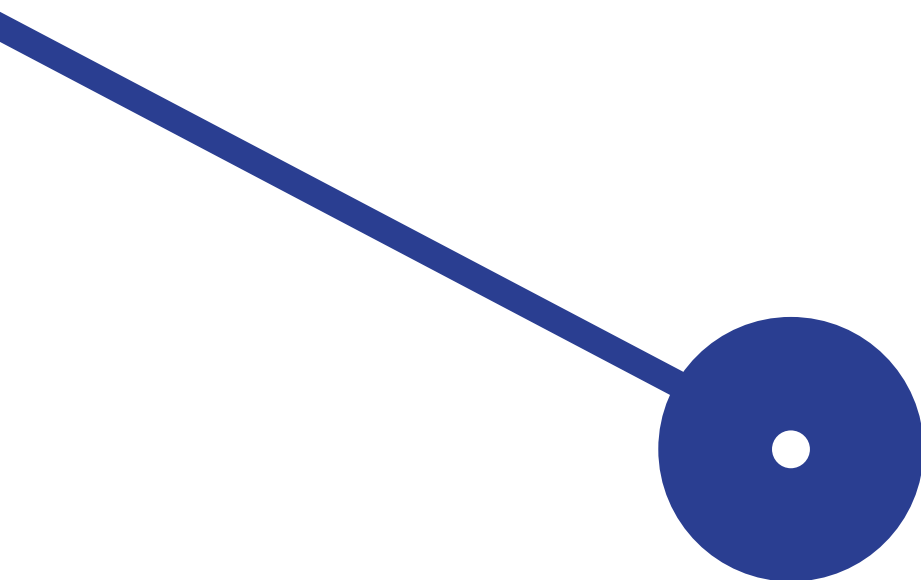
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Leonor Pinto da Silva

11/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Leonor Pinto da Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

Porto, novembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Leonor Pinto da Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

Porto, novembro de 2021

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como uma bola colorida
entre as mãos de uma criança.

Pedra Filosofal, canção de António Gedeão e Manuel Freire (2012)

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio traça o fim de um percurso acadêmico marcado por vivências que permitiram um enorme crescimento e desenvolvimento individual a nível pessoal e profissional, apesar de também ter sido marcado por momentos mais difíceis e de superação de dificuldades. Desta forma, a luta e persistência deveu-se à proximidade da concretização de um sonho presente na minha vida desde muito cedo, ser Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, durante estes cinco anos tive o privilégio de encontrar e interagir com inúmeras pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para este processo educativo com inúmeros ensinamentos que levarei para toda a vida. É de realçar algumas pessoas que compõem um conjunto de alicerces essenciais ao longo desta jornada, sendo necessário agradecer a cada uma delas, pela importância que têm na minha vida.

O meu primeiro agradecimento vai para a minha família pela paciência, carinho, atenção e apoio incondicional desde que demonstrei interesse em ingressar na área da educação. Apoiando-me em todos os momentos decisivos e de maior dificuldade, mostrando-me a importância de nunca desistir dos nossos sonhos e de lutar sempre pelo que queremos. Sem dúvida, que os meus pais me proporcionaram o maior apoio emocional, lutando também para que eu conseguisse atingir os meus objetivos, uma vez que juntos somos mais fortes.

Aos meus colegas, amigos e amigas que estiveram comigo desde a entrada na ESE, obrigada por me acompanharem, apoiarem e darem-me força nos momentos mais frágeis, ouvirem os meus desabafos, mas também por festejarem comigo nos momentos mais felizes. A Licenciatura e o Mestrado deram-me a conhecer imensas pessoas que se tornaram especiais, pois sem elas sentiria falta dos momentos de partilha, companheirismo, de ajuda e colaboração ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, agradeço também ao meu par pedagógico, por todos os momentos partilhados e de colaboração, que sem dúvida contribuíram para enfrentar obstáculos bem como para a construção de aprendizagens.

Não posso deixar de agradecer a todos os docentes que me acompanharam ao longo de todo o percurso académico, desde a Licenciatura até ao Mestrado, transmitindo conhecimentos e desenvolvendo aptidões que são fundamentais não só para o meu desenvolvimento pessoal, mas também profissional.

Um agradecimento especial às minhas supervisoras institucionais, a professora Margarida Marta e a professora Paula Flores, que foram incansáveis, acompanhando sempre

todo o processo com críticas construtivas, momentos de reflexão e de apoio relacionados com a prática pedagógica e com o relatório de estágio. Obrigada por toda a disponibilidade e paciência.

Um muito obrigado às orientadoras cooperantes com quem tive a sorte e o privilégio de colaborar nos diferentes contextos. Em que ao longo da Prática Educativa Supervisionada receberam-me com toda a dedicação, carinho e apoio, demonstrando a importância destes no desempenho da profissão de Educadora de Infância e de Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Serei eternamente agradecida por todos os conselhos e momentos vivenciados nas instituições.

Obrigada a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e me ajudaram a ter ainda mais certezas da escolha que fiz. Com elas partilhei momentos de aprendizagem, brincadeira, de diálogo onde me senti feliz e realizada. Todas terão um lugar especial no meu coração. Existem memórias e sorrisos que ficaram para sempre guardados.

Agradeço a todos que se cruzaram no meu caminho ao longo deste processo, pois de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Obrigada por tudo!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da formação inicial de docência enquadrada na unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal como evidencia o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio este documento constitui um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta, a vertente prática desta unidade curricular, o relatório de estágio evidencia a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e investigativos que contribuíram para o desenvolvimento de uma atitude profissional reflexiva e investigativa relativamente às questões emergentes da prática profissional.

Ao longo da formação, a mestranda procurou desenvolver práticas educativas que promovessem aprendizagens significativas nas crianças de ambos os níveis educativos contribuindo para o seu desenvolvimento holístico. Destaca-se o papel e contributo da Metodologia de Investigação-Ação ao longo da prática pedagógica nomeadamente das suas etapas: observação, planificação, ação e reflexão. Durante este percurso, adotou-se uma postura crítica e reflexiva, valorizando o contributo das crianças como co-construtoras das suas aprendizagens num referencial de paradigma socioconstrutivista, permitindo responder aos seus interesses e dificuldades.

Por fim, é de realçar a interatividade e colaboração vivenciada em ambos os contextos educativos e formativos com todos os intervenientes educativos, fomentando o gosto pela profissão de Educadora de Infância e de professora do 1º Ciclo do Ensino Básico contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para a docência de perfil duplo.

Palavras-chave: Criança; Prática Educativa Supervisionada; Socioconstrutivismo; Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This report comes within the scope of initial teaching training within the Supervised Educational Practice Curriculum unit, included in the syllabus of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. As evidenced by Decree-Law No. 79/2014, of 14 May, this document is a partial requirement for obtaining a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Taking into account the practical aspect of this curricular unit, the internship report highlights the mobilization of scientific, pedagogical, didactic and investigative knowledge that contributed to the development of a reflective and investigative professional attitude towards emerging issues in professional practice.

Throughout the training, the master's student sought to develop educational practices that promote significant learning in children at both educational levels, contributing to their holistic development. The role and contribution of Action Research Methodology throughout the pedagogical practice is highlighted, namely in its stages: observation, planning, action and reflection. During this journey, a critical and reflective stance was adopted, valuing the contribution of children as co-builders of their learning within a framework of socio-constructivist paradigm, allowing them to respond to their interests and difficulties.

Finally, it is worth highlighting the interactivity and collaboration experienced in both educational and training contexts with all educational stakeholders, fostering a taste for the profession of Kindergarten Educator and teacher of the 1st Cycle of Basic Education, contributing to the development of personal skills and professionals for teaching with a double profile.

Keywords: Child; Supervised Educational Practice; Socioconstructivism; Professional Development.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	14
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	21
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	41
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	46
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	46
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	61
METARREFLEXÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos Pedagógicos na EPE.....	19
Figura 2 – Mapa concetual acerca do sistema solar realizado em colaboração com a díade.....	47
Figura 3– Alguns dos registos gráficos das crianças afixados na área da Biblioteca.....	48
Figura 4– Planeta Mercúrio pintado através da técnica do papel amassado.....	51
Figura 5– Nave espacial realizada com as crianças do grupo.....	52
Figura 6– Puzzles com imagens ilustrativas de cada um dos planetas do sistema solar.....	55
Figura 7– Exemplo de um registo gráfico realizado após a escuta da história infantil.....	57
Figura 8 – Sombras marcadas pelas crianças no espaço exterior.....	58
Figura 9– Slide demonstrativo da apresentação realizada no Google Slides com recurso ao bitmoji da Aurora.....	64
Figuras 10– Colagem das peças constituintes dos puzzles pelas crianças.....	66
Figura 11– Resultado final do mapa dos continentes e oceanos afixado no placar da sala.....	67
Figura 12– Slide demonstrativo da apresentação no Genially, “A Viagem da Aurora”.....	68
Figura 13– Crianças a realizar as pesquisas e a preencher o guião do país em questão.....	69
Figura 14 – Alunos a pesquisarem imagens para a sua apresentação no Google Slides.....	72
Figuras 15 e 16– Alunos a construírem o seu avatar e resultado final do avatar da criança C.....	73

LISTA DE ACRÓNIMOS, ABREVIACÕES E SIGLAS

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividade de Animação de Apoio à Família

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

Art.-Artigo

CAF- Componente de Apoio à Família

DGS- Direção Geral de Saúde

DL- Decreto-Lei

EB- Escola Básica

EB1- Escola Básica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EE- Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

FUC- Ficha de Unidade Curricular

Jl- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

n.º- Número

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática Educativa Supervisionada

RE- Relatório de Estágio

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), que se encontra integrada no 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento agrega os conhecimentos teóricos que fundamentaram a prática educativa, a caracterização dos contextos educativos onde esta se realizou e as ações pedagógicas desenvolvidas em ambos os níveis educativos, demonstrando o percurso formativo e reflexivo da prática pedagógica da mestrandia.

O desenvolvimento e apresentação surge como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, habilitando para a docência de perfil duplo. Desta forma, em ambos os contextos educativos foram mobilizados saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, uma vez que a prática educativa supervisionada “é concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Importa realçar que durante a PES, a componente de estágio foi realizada com um grupo de EPE com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, durante 220 horas, tal como a carga horária dedicada ao grupo de 1º CEB que possuía idades entre os oito e nove anos de idade.

Relativamente à estrutura deste documento escrito, este está subdividido em três partes que se encontram articuladas entre si e apresentam as vivências e aprendizagens construídas durante a prática.

O documento inicia-se pelo Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal que apresenta articuladamente os fundamentos teóricos e normativos legais que fundamentaram a prática educativa. Neste capítulo são ainda evidenciados os paradigmas comuns às duas valências educativas bem como as suas especificidades.

No Capítulo II- Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação, são caracterizados os contextos de estágio onde foi desenvolvida a PES, tendo em conta os cinco pilares da educação, como a organização do tempo, do espaço, dos materiais, da rotina diária e das interações adulto-criança e criança-criança. Estes pilares tornaram-se essenciais em ambos os níveis educativos, uma vez que estiveram na base da observação para uma planificação e ação contextualizada e adequada às necessidades e interesses de cada criança de cada grupo de

ambos os contextos educativos. Desta forma a reflexão torna-se relevante pelo facto de permitir repensar e readequar práticas pedagógicas que tenham sido implementadas e que não foram de encontro aos objetivos definidos. Além disso, considerando a função de observador e investigador do docente foram descritas as características da investigação-ação enquanto metodologia da prática educativa supervisionada.

O Capítulo III – Descrição e Análise das Ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, retrata algumas das ações pedagógicas assim como a reflexão acerca das mesmas através da mobilização dos saberes teóricos e informações descritas nos capítulos anteriores contribuindo para uma prática contextualizada e significativa. Desta forma o primeiro subcapítulo refere-se às ações desenvolvidas na EPE, enquanto o segundo subcapítulo descreve as ações pedagógicas desenvolvidas no 1º CEB, bem como as aprendizagens das crianças e dos adultos.

Por fim, é de salientar o papel da Metarreflexão, que apesar de estar presente em todos os capítulos, tornou-se importante analisar retrospectivamente todo o percurso realizado durante a PES. Destacando as competências e aprendizagens adquiridas pela mestranda, refletindo sobre a perspetiva futura, em que se espera uma aprendizagem contínua e a melhoria das ações educativas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação constitui um direito fundamental que permite ajudar crianças e adultos a desenvolver os seus conhecimentos, capacidades e atitudes para lidarem com os desafios da vida e exercer uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo.”
(Formosinho & Merali, 2016, p.6)

O presente capítulo apresenta os referenciais teóricos e legais que se revelaram fulcrais para a construção e posterior desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional da mestrandia ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O primeiro subcapítulo aborda os paradigmas comuns que sustentam as ações pedagógicas e ainda, a relevância do trabalho colaborativo entre os agentes educativos de ambas as valências. Por fim, as especificidades destes contextos serão descritas ao longo do segundo e terceiro subcapítulos.

1.1. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) considera que a educação deve “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (...) e preparar criança para uma vida adulta activa” (p. 24). Desta forma, a educação é o processo segundo o qual o indivíduo desenvolve as suas competências intelectuais, físicas e morais, adquirindo não só habilidades pessoais, mas também de convivência em sociedade. De acordo com o Artigo nº 26 da Declaração dos Direitos Humanos (1948), todas as pessoas têm direito à educação, pelo que o ensino elementar é obrigatório e gratuito, uma vez que a educação “deve visar à plena expansão da personalidade humana”. Além disso, a Comissão das Comunidades Europeias (2000) descreve «a aprendizagem ao longo da vida como todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto “do berço à sepultura”» (p. 8) revelando assim a importância das primeiras etapas como alicerces de todo o processo de aprendizagem. É ainda de destacar o papel que esta apresenta em todos os “domínios da vida fazendo-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e atividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços” (Comissão das

Comunidades Europeias, 2000, p. 10), concebendo assim uma comunidade de aprendizagem que ajuda o indivíduo a construir-se a si mesmo e a preparar-se para a vida em sociedade, consolidando-se como um sujeito ativo e responsável com objetivos próprios a cumprir. Torna-se assim um direito que detemos, ao longo da vida, e que podemos receber em diversos formatos, diversos contextos e com os mais variados intervenientes.

A educação foi evoluindo ao longo do tempo, uma vez que nem sempre foi devidamente valorizada e considerada como um direito universal, pelo que em Portugal essa evolução foi notória após o 25 de Abril de 1974. Em que a aprovação da Constituição da República Portuguesa em 1976 levou à ocorrência de várias mudanças, sendo determinada a “liberdade de aprender e ensinar” (Art.º 43) e que “todos têm direito à educação e à cultura” (Art.º 73). Desta forma, importa destacar o percurso evolutivo da educação, realçando alguns marcos históricos para a educação em Portugal.

Viajando até meados do século XII, Mendonça (2011) refere que nesta época apareceram as duas primeiras escolas, localizadas na Sé do Porto e no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. O ensino destas era organizado e ministrado por membros da Igreja “com o objetivo de formação do clero” (p. 3). Sendo possível, a lecionação a pessoas não pertencentes a esta classe por volta do século XIII. Assim, é no século XVI que ocorre uma reviravolta no processo de escolarização, em que o desenvolvimento do comércio e da indústria levou à necessidade de instrução, pelo que surgem “instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço” e ainda os “primeiros esboços face às preocupações pedagógicas” (Mendonça, 2011, p.4). Relativamente à idade com que as crianças deveriam iniciar a sua prática escolar, esta iniciou nos dez anos de idade por volta do século XVII, mas ao longo dos séculos foi diminuindo, visto que a criança deixou de apresentar uma “concepção de um ser frágil e inacabado e conseqüentemente uma tábua rasa em termos de conhecimentos” (Mendonça, 2011, p. 4). A partir do século XVIII, a Igreja deixou de ser responsável pelas ações educativas, uma vez que a presença de estrangeiros fez com que a exigência cultural e do ensino aumentasse e a “instrução passasse a aliar-se ao Estado” (Mendonça, 2011, p. 6). Após a revolução liberal de 1820, o clima instável do país devido à guerra civil fez-se sentir “no projecto de ensino obrigatório e gratuito das primeiras letras” (Mendonça, 2011, p. 7). Apesar dos avanços e recuos, a Carta Constitucional de 1826 veio marcar as principais mudanças do Sistema Educativo Português, vindo a determinar a instrução primária como um direito civil dando-se “início à construção dos primeiros currículos formais” (Mendonça, 2011, p. 7). Mais tarde, foi estipulada a garantia do ensino primário gratuito e

obrigatório a todos os cidadãos portugueses a partir dos sete anos de idade. No ano de 1901, com a taxa de analfabetismo a não dar tréguas, o governo português decide organizar uma nova reforma educativa, definindo a existência de quatro classes em que as três primeiras eram de regime obrigatório para crianças com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos de idade (Mendonça, 2011). A pré-escolarização das crianças, denominada “escola primária” considerada como um método de preparação para o nível educativo seguinte, durante a Primeira República, acabou por ficar esquecida uma vez que apenas surgiram apenas iniciativas privadas, como os Jardins-Escola João de Deus (Marta, 2015).

A chegada do Estado Novo provocou avanços e recuos na Educação, devido ao facto de se caracterizar por um período político conturbado. Os recuos traduzem-se, segundo Nóvoa (1995, p. 177) em quatro “grandes perspetivas”: a “compartimentação do ensino” de acordo com o sexo ou a classe social; “concepção de realismo pragmático, que tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação”; adoção de uma “política de centralismo administrativo do sistema educativo” resumida no controlo excessivo dos docentes e por fim uma “atitude de desprofissionalização do professorado”. Tudo isto levou à desvalorização da importância da educação e do papel dos docentes que se traduziu na “afecção de escassos recursos humanos e financeiros ao sector da educação” (Nóvoa, 1995, p.178).

No ano de 1911, a constituição estabeleceu o ensino primário como obrigatório e gratuito pelo que em 1919 este diminuiu a sua duração para apenas três anos. Com a constituição de 1933, o governo definiu que para além da obrigatoriedade ser reduzida, a responsabilidade da educação e instrução das crianças passariam a ser da responsabilidade da “família [e] dos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares” em cooperação com a anterior, abrindo “mão da responsabilidade que até então vinha sendo acometida ao estado” (Mendonça, 2011, p. 11). A visão salazarista da sociedade gerou uma idealização diferenciada do papel da escola, uma vez que esta servia para inculcar ideais salazaristas como os valores *Deus, Pátria e Família* (Mendonça, 2011; Nóvoa, 1995). E em que as instituições particulares eram as únicas respostas educativas para as crianças em idade pré-escolar pelo que a “função assistencial se sobrepõe à função educativa, sendo fundamental a segurança e a higiene das crianças” (Marta, 2015, p.27).

Alguns avanços ocorreram por volta do ano de 1964, em que a escolaridade obrigatória é novamente alargada para seis anos (Loff, 1996) e surge a Telescola que foi um recurso fundamental para o acesso do ensino obrigatório de toda a população (Mendonça, 2011). Nos anos

70, o regime salazarista começa a decair em 1974 marca-se o fim de 48 anos de ditadura e a chegada da democracia.

Após a revolução do 25 de abril de 1974, foi notável o avanço da educação em Portugal com as reformas educativas. Em 1977, a Lei número (nº) 5/77, de 1 de fevereiro, define a criação de uma rede oficial pública de EPE como forma de promover o desenvolvimento holístico da criança e a igualdade de acesso ao ensino básico (Marta, 2015). Surgem então os primeiros jardins de infância e no ano de 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância.

Posteriormente, a EPE foi reconhecida como parte integrante do sistema educativo formal, no ano de 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro), estabelecendo um ensino obrigatório de nove anos no mínimo. Tornando-se assim uma resposta complementar à educação familiar e de frequência facultativa, com o objetivo de estimular as capacidades das crianças a todos os níveis, não desvalorizando a importância da estabilidade e da segurança das crianças bem como do seu meio. No ano de 1990, com o Despacho nº 139/ME, de 1 de setembro, estabelece-se os primeiros programas curriculares para o ensino básico.

A expansão e desenvolvimento da rede-escolar pública e do número de crianças a frequentar a EPE levou a um maior investimento na oferta educativa desta valência, e entre 1995 e 1997 foram publicadas leis, normas assim como as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que viriam a ser reformuladas em 2016. As OCEPE consistem em referências de apoio à prática educativa dos educadores de infância (Marta, 2015) demonstrando que estes têm a função de orientar e de tornar a criança "sujeito e agente do processo educativo", partindo dos seus interesses e características, valorizando "os seus saberes e competências únicas" (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Estas para além de contribuir para melhorar a qualidade da etapa educativa da EPE, permite "à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte" (Lopes et al., 2016, p.97).

Na sequência de um mundo mais urbanizado e da formação dos agrupamentos de escolas que integram as valências de EPE e do 1º CEB, em 1997 é promulgada a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro). Esta define os destinatários deste nível educativo bem como os seus objetivos, qual o papel e a importância da família na educação das crianças, como é composta a rede de EPE e quais são as normas de financiamento destas instituições. Comprovando o valor que esta valência tem como "primeira etapa da educação

básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Importa realçar que nas últimas décadas, têm ocorrido constantes alterações e evoluções na área da educação, pelo que em 2001 ocorreu a criação do perfil geral e dos perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário disponibilizado nos Decretos-Lei nº 240 e nº 241, de 30 de agosto de 2001, respetivamente. Tal como a criação de novos documentos orientadores, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE) correspondentes às várias áreas curriculares. Em 2018, com vista à promoção de uma educação mais inclusiva é promulgado o Decreto-Lei nº 54/2018, bem como o Decreto-Lei nº 55/2018 para o desenvolvimento de uma maior autonomia e flexibilidade às escolas na gestão curricular.

Não foi apenas a evolução e a gestão política que provocaram mudanças na educação no nosso país, visto que esta foi se desenvolvendo também com contributos conceptuais e teóricos de pedagogos. Salientando a teoria construtivista de Piaget, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a teoria ecológica de Bronfenbrenner e a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) de William Killpatrick como forma de promover o trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos considerando o papel ativo da criança através do desenvolvimento de pedagogias participativas.

Iniciando pela teoria construtivista de Piaget, esta defende que as crianças aprendem e constroem o seu conhecimento através de experiências concretas e significativas (Fosnot,1996) assimilando os conhecimentos já adquiridos e os novos conhecimentos, originando novas representações mentais (Fosnot 1996). Vygostky veio a desenvolver esta perspetiva, acrescentando o contributo do contexto sociocultural e histórico de cada criança, considerando que estes também influenciam a aprendizagem e a construção de conhecimentos (Fontes & Freixo, 2004). Este defendia ainda que a interação social e o ambiente em que esta ocorre estão em permanente interação levando ao desenvolvimento das aprendizagens comunicativas ao nível da linguagem. Este psicólogo desenvolveu também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que avalia a “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (...) e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

Desta forma a interação e proximidade entre os pares e os adultos irá fazer com que as crianças aprendam com auxílio e futuramente sejam capazes de realizar a atividade de maneira autónoma. Para Vygotsky, os estabelecimentos de ensino desempenham um papel fulcral na construção de conhecimentos, enquanto local sociocultural de mediação das aprendizagens (Fontes & Freixo, 2004) em que as crianças interagem entre si e aprendem umas com as outras.

No caso de Bronfenbrenner (1979) citado por Marta (2015) este refere que “nós construímo-nos na interseção das nossas características pessoais e das características do ambiente passado, presente e projetado num futuro próximo (...) por isso para mudar comportamentos é preciso mudar os ambientes (p.190).” Assim os vários ambientes em que a criança se insere bem como a sua interação com estes, influenciam não só os seus comportamentos e atitudes, mas também o desenvolvimento de competências.

Trilla-Bernet (2003, p.11) citado por Pinto (2005, p. 4) refere que “a escola é (...) a instituição pedagógica mais importante de entre aquelas que até hoje a sociedade foi capaz de oferecer. No entanto (...) a escola ocupa apenas um sector do universo educacional”, uma vez que a família, a comunidade, as instituições culturais contribuem para o desenvolvimento da criança. As atividades desenvolvidas fora do sistema habitual de ensino, consideradas como atividades sociais, tais como visitas a museus, a jardins zoológicos permitem que “o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando ocorra no seu todo” (Pinto, 2005, p.5) em que a parte lúdica se interessa com a construção de conhecimentos constituindo-se assim a educação não formal. Este tipo de educação complementa e deve ser desenvolvida em articulação com a educação informal e a educação formal que serão analisadas de seguida. Assim a educação informal diz respeito às aprendizagens que se adquirem com as experiências do dia-a-dia, que não tendo essa intenção inicialmente, não são reconhecidas como enriquecimento de conhecimentos e aptidões, portanto “não é necessariamente organizada ou sequer orientada” como afirma Luís Pinto (2005, p.3). Por fim, a educação formal é instituída por leis e é aplicada nas instituições de ensino e formação, “centradas nas figuras do professor e do aluno (...) e normalmente associadas a várias etapas de desenvolvimento” (Pinto, 2005, p.3), desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Neste tipo de educação, o docente desempenha um papel fundamental na construção e desenvolvimento de aprendizagens das crianças pois tal como refere Fosnot (1996) deve-se “permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na ótica da viabilidade” (p. 52).

Dado o contributo de todas estas teorias, surgem as pedagogias participativas que produzem uma rutura com as pedagogias tradicionais transmissivas promovendo “o envolvimento [da criança] na experiência (...) [enquanto] um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). A Pedagogia-em-Participação (PEP) é uma perspetiva educativa da Associação Criança desenvolvida ao longo dos últimos 20 anos, onde se destaca a “promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30), promovendo o trabalho colaborativo entre pares e entre crianças e adultos, colocando a criança no centro da ação e da aprendizagem. As pedagogias participativas têm o objetivo de envolver as crianças “na experiência e na construção da aprendizagem contínua e interativa” onde por conseguinte “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) a pedagogia participativa envolve ainda três processos fundamentais e valorizados ao longo da PES: a observação, a escuta e a negociação. Primeiramente a observação permite ao docente obter as primeiras impressões, características, interesses, necessidades, não só do ambiente que rodeia as crianças, mas também das próprias. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p. 49), “trata-se de um processo contínuo, (...) que implica uma simbiose entre a teoria e a prática e ainda de uma observação contextual, (...) pois antes de observar a criança, observa-se o contexto que se criou.” A escuta deve também ser contínua, visto que é “a forma de conhecer a perspetiva da criança para assim adequar a ação para que consequentemente exista colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49). Por fim, a negociação consiste no processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares” levando as crianças a participar na gestão do currículo. (Oliveira Formosinho e Formosinho, 2013, p. 49).

A rutura com o paradigma transmissivo recai sobre metodologias que se destacam pela valorização dos interesses, necessidades, conhecimentos prévios das crianças, despertando a sua independência, responsabilidade, autonomia, colaboração entre os pares para a promoção de atividades contextualizadas e adequadas e levando ao envolvimento ativo da criança nas suas aprendizagens (Ribeiro & Felizardo, 2017). Tal como a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) desenvolvida por Killpatrick em pleno século XX sobre a influência de Dewey e que foi colocada em prática ao longo da PES em EPE e também com algumas limitações no 1º CEB.

Esta metodologia centra-se em questões ou situações-problema que emergem da criança ou da sua curiosidade em relação a algo, assim o “trabalho de projecto afirma uma criança investigadora, aposta na interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema” (Dewey citado por Vasconcelos, 2012, p.20). Este método surgiu na sequência do movimento de educação progressista de Dewey, em que Kilpatrick “ênfatiza as atividades com um propósito nas quais as crianças se envolvem associando-as intimamente à noção de projeto” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 70). O autor rejeitou assim a ideia de que a criança é um aprendiz, como um depósito e de que o docente tem o papel exclusivo do saber. Kilpatrick valoriza ainda a importância em promover competências ao nível das expressões e das artes; que a escola deveria tornar-se mais democrática exigindo assim o respeito pelos educandos e a disposição para cooperar no bem comum; demonstrando-se relevante “promover o desenvolvimento dos educandos e de lhes permitir o prazer da pesquisa” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 71). A MTP é constituída por quatro fases diferentes: a definição do problema, a planificação, a execução e por fim a fase da divulgação/avaliação. A fase I- definição do problema é desencadeada pelo surgir de um interesse, necessidade, problema do quotidiano das crianças ou até de elementos como uma história ou um objeto. O docente nesta fase, após a definição do problema, tem o papel fundamental de orientar o diálogo em grupo para que as crianças partilhem os seus conhecimentos prévios, ideias, o que pretendem saber mais e posteriormente se construa o mapa concetual. Este elemento deve ser realizado pelo e com o grupo de crianças através de esquemas, desenhos. A fase II- planificação e desenvolvimento do trabalho, prevê o desenvolvimento do projeto, em que se define o que fazer, como fazer, estipulando-se assim tarefas e repartindo-as pelo grupo. A previsão pode e deve ser registada no mapa concetual de modo a traçar um plano que pode ser reformulado. Este registo deve estar sempre visível na sala para que possa ser revisitado e o docente deve acompanhar de forma atenta todo o processo para que possa orientar o grupo (Katz & Chard., 1998 citado por Vasconcelos, 2012). Na fase III- execução do projeto, as crianças realizam as suas pesquisas em livros, computadores, de encontro ao que pretendem saber mais, procedendo à organização e registo da informação através de diálogos, desenhos, registos fotográficos. O avanço do projeto prende-se com a capacidade de assimilação do grupo dos novos conhecimentos com os conhecimentos já adquiridos (Katz & Chard., 1998 citado por Vasconcelos, 2012) e ainda com os pontos de situação e as avaliações recorrentes acerca do que foi planificado anteriormente, sendo por vezes necessário a realização de novos planos. Em último lugar, destaca-se a fase IV- divulgação e

avaliação do trabalho, esta pode ser demonstrada a crianças do mesmo nível educativo ou pertencentes a outro nível diferenciado, estando também incluída a família ou até a comunidade envolvente. Existem diversas formas de expor o trabalho realizado como painéis, livros digitais, portefólios, dramatizações. Katz & Chard (2009), citados por Vasconcelos (2012) revelam ainda a importância da documentação dos projetos, visto que “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p.17) facilitando a avaliação do docente através das pesquisas, da informação completada no mapa concetual ou dos trabalhos individuais realizados pelas crianças. A avaliação permite que o grupo de crianças avalie as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o trabalho desenvolvido através da consulta de elementos como o mapa concetual, onde comparam a informação que adquiriram com a informação já adquirida antes do projeto. Por vezes, este processo faz com que se desencadeiem novas ideias fazendo surgir novos projetos. Katz & Chard (2009) citados por Vasconcelos (2012) referem que “o trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (p. 18), uma vez que esta metodologia promove a interação entre crianças e entre as crianças-adultos promovendo assim uma colaboração e partilha de saberes, onde a criança apresenta um papel investigativo.

A aprendizagem ocorre quase sempre em “ações de parceria” (Gambôa, 2011, p. 73) e como tal é de destacar a importância da aprendizagem colaborativa e do trabalho colaborativo assim como os benefícios que estes apresentam no desenvolvimento de competências. Uma vez que o envolvimento do grupo na mesma ação educativa possibilita a resolução de problemas, discussão de pontos de vista, partilha de ideias bem como o aumento da autoestima e do entusiasmo. Assim sendo, as crianças desenvolvem várias competências presenciadas não só nas OCEPE como no PASEO.

Deste modo, Glaserfeld (1996, p.20) assume que o docente não deve “dispensar o conhecimento, mas sim (...) proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir”, organizar o ambiente, observar e escutar a criança para compreendê-la e também fornecer-lhe experiências significativas para a sua aprendizagem. Os educadores de infância e os professores do 1º CEB devem apoiar-se em paradigmas socioconstrutivistas, em que a criança não seja vista como “uma tábua rasa (...) sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Desta forma, a “aprendizagem

pela ação” demonstra a relevância que a criança tem no desenvolvimento da ação para que aprenda e construa conhecimentos, visto que esta é a “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 24). Desta maneira, é de realçar o papel importante que os adultos que contactam com a criança, nomeadamente no contexto familiar e no contexto educativo, têm ao longo do processo educativo. A família e a instituição educativa devem desenvolver uma relação de confiança e boa comunicação, visto que ambas contribuem de diferentes formas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, através da participação e envolvimento nas práticas educativas, partilhando informações relevantes para o processo educativo ou contribuindo para o planeamento e avaliação da prática, quer seja na EPE ou no 1º CEB.

Relativamente ao papel do educador de infância e do professor do 1º CEB, estes devem orientar-se pelas competências e deveres referidos nos perfis de docência geral e específico presentes no Dec. Lei nº 240 e nº 241, de 30 de agosto de 2001 e ainda pelos vários documentos orientadores já referidos, como as OCEPE, o PASEO e as AE. Desta forma, o primeiro decreto define quatro dimensões complementares, sendo elas, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e por fim a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Importa relevar que cada uma destas dimensões demonstra o dever e compromisso dos docentes, sendo de destacar a última dimensão, uma vez que o educador de infância e professor do 1º CEB deve refletir constantemente sobre a sua prática pedagógica para que possa reformular e melhorá-la. Em relação ao Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, este determina os perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, pelo que os educadores de infância possuem deveres profissionais ao nível da organização do ambiente educativo, aos processos de observação, planificação e avaliação das aprendizagens das crianças e ao nível da relação estabelecida com estas e por fim à ação educativa desenvolvida com o grupo tendo em conta as áreas do saber presentes nas OCEPE. O perfil do professor do 1º CEB indicado neste decreto, define que o docente deve abarcar as áreas do saber presentes no currículo de forma articulada e integradora, promover a inclusão, valorizar os conhecimentos prévios das crianças assim como a sua participação e autonomia, deve organizar, planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e por fim desenvolver interações positivas com toda a comunidade escolar.

Importa realçar que o perfil duplo de docência proporciona um maior conhecimento científico e pedagógico acerca de cada nível educativo facilitando o processo de transição entre ambos. Uma vez que a continuidade educativa do percurso das crianças exige uma articulação entre as duas etapas da escolaridade básica que integra os níveis educativos da EPE e do 1º CEB. Tal como menciona Vasconcelos (2007, p. 45) na articulação entre o jardim de infância e o 1º CEB, “a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos” uma vez que dão “orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa”.

Durante a fase de transição entre níveis educativos “todos os atores que fazem parte da vida da criança devem ser envolvidos (...) para uma transição positiva (...) sob o ponto de vista emocional, social e intelectual” (Yeboah, 2002 citado por Ribeiro; Sá & Quadros-Flores, 2018, p. 325). Sendo assim exigido um trabalho colaborativo entre os profissionais de ambas as valências contribuindo para um processo de transição suave, realçando ainda que “os vários contextos e pessoas, que diretamente lidam com a criança, influenciam no desenvolvimento equilibrado, pela qualidade das relações que se praticam” (Bronfenbrenner (1979) citado por Ribeiro; Sá & Quadros-Flores, 2018, p. 329). Os educadores de infância e professores do 1º CEB devem assim colaborar “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo” (Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001) entre toda a comunidade educativa e também com a sociedade. Visto que o docente “promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos” (Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001) demonstrando a importância dos familiares neste processo colaborativo. Assim, existem cinco dimensões que devem ser tidas em conta para que “a transição ocorra com naturalidade, são elas: o enfoque na criança, os projetos de articulação entre níveis educativos com a participação da família, continuidade metodológica da pedagogia e por fim, a promoção de projetos articulados pela gestão escolar” (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p. 324). O docente de perfil duplo, segundo o Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001, “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” com outros docentes com vista a adequar e a melhorar as suas práticas educativas. Desta maneira a partilha de informações, práticas e até de ensinamentos torna-se “um elemento facilitador do processo, sendo que a formação inicial deve incorporar a transição, (...) assumindo uma atitude reflexiva e investigativa” (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores,

2018, p. 324), uma vez que cada criança possui as suas características individuais e reage de forma diferenciada a situações de transição.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) a educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” para crianças entre os três anos de idade e o momento de entrada na escolaridade obrigatória. Apesar de esta etapa ser facultativa tem uma grande importância no desenvolvimento das crianças pois “desenvolvem competências e destrezas, (...) aprendem normas e valores, (...) promovem atitudes úteis para o desenvolvimento, (...) para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10) fornecendo inúmeras vantagens no “desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor das crianças” (Ribeiro, 1994, p.10). Neste contexto educativo, a criança interage com outras crianças e adultos, fora do contexto familiar permitindo que esta desenvolva competências numa comunidade educativa que auxilia o seu crescimento (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, as interações entre as crianças, os seus pares e os adultos contribuem para o “aprend[er] a ser, aprend[er] a fazer, o aprend[er] a aprender e ainda para o aprend[er] a viver juntos” (Moss, 2011, p. 148).

No contexto da EPE, o desenvolvimento das crianças relaciona-se diretamente com a atuação pedagógica do educador de infância que está dependente da qualidade do clima relacional, em que o “educar e cuidar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) dado que para a criança desenvolver as suas competências, esta deve estar integrada num contexto educativo que lhe transmita segurança, autoestima e que promova relações sociais saudáveis. Formosinho (2016) cita que a profissão de educador de infância só a partir do ano de 1960 adquiriu uma dimensão educativa intencional, uma vez que esta anteriormente “emerge ligada mais a cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde” (p. 92) existindo uma conotação assistencialista. Assim o educar relaciona-se com a “construção de conhecimentos, com a participação da criança, do educador, dos pais e da comunidade, de forma a promover o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p. 131). Já o cuidar promove “o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). Para além do que foi referido anteriormente, o educador

de infância apresenta um papel ativo no grupo de crianças, tendo também funções como mediador e estimulador de aprendizagens, tornando-se relevante o desenvolvimento de ações com intencionalidade pedagógica. A profissão de educador de infância constrói-se com base em conhecimentos teóricos já possuídos e por aqueles que se vão adquirindo por experiência própria, pela formação profissional ao longo da vida e ainda pelo trabalho colaborativo entre os colegas docentes e não docentes, entre a família e também a comunidade (Marta, 2015).

O desenvolvimento de um currículo na EPE torna-se “fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do educador sobre a prática pedagógica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 20). De acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, “o desenvolvimento curricular na EPE é da responsabilidade do educador que exerce a atividade educativa (...) devendo a sua ação orientar-se pelo disposto nas OCEPE.” Tal como aborda Lopes da Silva et al. (2016, p. 13) as OCEPE não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias. Desta forma, este documento orienta e apresenta as ideias defendidas pela maioria dos modelos curriculares, explicitando as orientações para uma ação educativa coerente no desenvolvimento da criança.

Além disso, para se responder a uma ação educativa coerente e que procura dar oportunidade a todas as crianças, também na EPE existem abordagens pedagógicas que juntamente com as OCEPE, sustentam esta construção do currículo. Assim, o educador tem o papel de apoiar e estimular a aprendizagem “com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Formosinho, 2013, p. 21). É de destacar que os modelos curriculares “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, 2013, p. 16). Durante a PES na valência de EPE os modelos que sustentaram as práticas pedagógicas foram o currículo High-Scope, a pedagogia Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (MEM), Montessori a pedagogia-em-participação e a metodologia de trabalho por projeto. Destacando o papel fundamental da observação do contexto educativo e o papel da criança como principal responsável pelas suas ações e aprendizagens.

As OCEPE mencionam que “o desenvolvimento da criança se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al, 2016, p.10). Assim sendo, a organização do ambiente educativo “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os

materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem fazer, escolher e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Deste modo, serão analisados os vários modelos curriculares supramencionados, tendo em consideração a organização do ambiente educativo, dos materiais, do tempo e das interações estabelecidas.

Iniciando pela concepção teórica High- Scope, que surgiu nos Estados Unidos por David Weikart, na década de 1960, baseando-se na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget assim como no progressismo de Dewey. Segundo esta teoria, a aprendizagem é realizada pela ação, em que a criança tem o papel ativo na construção do conhecimento, valorizando a autonomia da criança, a interação e a cooperação entre os pares. A partilha e a escuta entre as crianças e o educador é fundamental para a reflexão crítica em conjunto das ações desenvolvidas (Hohmann & Weikart, 2011). Quanto à organização do espaço, este modelo promove a organização da sala em áreas de interesse que promovem “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira- Formosinho, 2013, p. 83) desenvolvendo aprendizagens e várias brincadeiras, algumas delas representando a extensão do quotidiano real da criança, em que cada área está “imersa na vida familiar (...), imersa na família (...) e imersa no mundo das profissões” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). A rotina diária, de acordo com o High-Scope, visa a segurança e a independência da criança, em que esta “interioriza a sequência da rotina e assim, organiz[a] o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). A criança organiza-se de forma que consiga realizar todas as ações que pretende, compreendendo o que antecede e o que sucede determinado momento, por isso “criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Importa referir que a gestão do tempo nesta pedagogia é estável, fazendo com que a criança não se sinta nervosa ou ansiosa por não saber o que irá acontecer a seguir.

A abordagem Reggio Emilia surge no ano de 1945 após a Segunda Guerra Mundial, por Loris Malaguzzi. Este valoriza as expressões artísticas no desenvolvimento da criança, sendo necessário envolver as crianças num espaço esteticamente proveitoso e disponibilizar materiais diversificados e ao alcance das crianças, estimulando a expressão como desenhos, dramatizações, potenciando o desenvolvimento da criatividade (Lino, 2011, p. 114). Nesta abordagem, “as paredes [é] que falam” uma vez que estas são essenciais na divulgação dos projetos individuais e/ou de grupo das crianças (Lino, 2011, p. 114). Importa realçar que na

organização da sala “não pode ser descurada a forma de como são utilizadas as paredes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) uma vez que estas são uma forma de comunicar e representar os trabalhos desenvolvidos.

Ao nível das interações, o educador age ao nível da “Zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1979 citado por Lino, 2011, p.115) que é a distância entre o conhecimento já adquirido pela criança e o que já é capaz de resolver utilizando esse conhecimento e aquilo que ainda não consegue realizar sozinha necessitando da ajuda de alguém. O educador tem assim o papel de ir auxiliando as “crianças a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar” (Lino, 2011, p. 115). Ao mesmo tempo, que é dada relevância à autonomia intelectual da criança. É ainda de destacar a importância da escuta na pedagogia de Reggio Emilia que “significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros” (Lino, 2011, p. 127), não só aos colegas, mas também a todos os outros intervenientes. Assim, as crianças exploram e expressam recorrendo a construções, desenhos e pinturas. Tal como refere Vasconcelos et al., (2012, p. 15) “os educadores de Reggio Emilia salientam a importância do conflito cognitivo como forma de transformar os relacionamentos que as crianças têm com os seus colegas, e falam em processos de oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial” para que assim valorizem o contributo de cada criança chegando a um consenso final.

O Movimento da Escola Moderna chegou a Portugal na década de 60 pela Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna caracterizando-se pela valorização da voz da criança, da convivência em democracia, pelos momentos de cooperação entre os pares e pelos vários instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos, como o Mapa de Presenças permitem que a criança inicie a realização de tarefas autonomamente, tenha capacidade de tomar de decisões e trabalhe colaborativamente com os colegas e com o educador. Nas conversações em grupo como o acolhimento onde “todas as crianças se concentram em torno de uma primeira conversa” (Niza, 2013, p. 154) normalmente acerca dos acontecimentos do dia anterior ou de algo que as crianças queiram partilhar, “a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos” (Niza, 2013, p. 147). Além disso, esta abordagem pedagógica permite a iniciação às práticas democráticas visto que, as crianças discutem e tomam decisões em grupo acerca do planeamento de atividades e da realização de projetos.

O método Montessori desenvolvido pela italiana Maria Montessori considera que a criança evolui, num ambiente de autonomia, liberdade, colaboração e curiosidade adquirindo-se aprendizagens recorrendo a materiais diversificados (Montessori, (s.d) citado por Faria et al., 2012, p. 6). Os materiais devem ainda ser de qualidade, devendo estar organizados, arrumados e acessíveis promovendo a autonomia das crianças do grupo. É de destacar “a utilização de material reutilizável, bem como material natural, [que] podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). A organização do ambiente educativo também apresenta um papel de destaque uma vez que a criança deve sentir-se incentivada a partilhar, a cooperar num lugar que promova a aprendizagem.

A Pedagogia em participação, caracterizada no subcapítulo anterior pertencente ao enquadramento teórico e legal, surgiu no ano de 1990, defendendo a criação de ambientes onde todos os intervenientes têm responsabilidade privilegiando o contexto e as interações que contribuem para a aprendizagem da criança e do grupo, assim as crianças e os adultos são co-construtores e co-atores no processo de construção das aprendizagens num processo de colaboração (Oliveira-Formosinho, 2013). A criança possui o papel central na sua ação e aprendizagem enquanto o educador possui um papel de observador, ouvinte e documentador das suas aprendizagens e dificuldades.

Por fim, a MTP também já apresentada no subcapítulo comum, revelou-se fundamental ao longo da prática pedagógica, uma vez que valoriza os interesses, necessidades e conhecimentos prévios das crianças ao longo de todas as fases constituintes desta metodologia de desenvolvimento de projetos, destacando a autonomia, responsabilidade e independência fornecida às crianças bem como a valorização do trabalho colaborativo.

Desta forma, considerando os cinco pilares da educação e as características dos modelos pedagógicos supramencionados, a Figura 1, sintetiza algumas das especificidades destes que se refletiram na prática educativa, em que a criança é o centro de todo o processo educativo e o educador tem o papel de orientar, mediar o processo educativo e estimular as interações.



Figura 1 – Modelos Pedagógicos na EPE (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Lino, 2011; Niza, 2013; Faria et al, 2012).

Além da sala de atividades, o espaço exterior também é valorizado como espaço educativo em ambas as pedagogias mencionadas, visto que permite a continuidade de atividades desenvolvidas no interior da sala bem como o contacto com elementos da natureza. É de destacar que perante a situação pandémica do Covid-19, ao longo da PES este espaço tornou-se privilegiado pelo seu contacto com o ar livre, apresentando “mais segurança em termos de transmissão do vírus” (Neto, 2020, p. 24). É neste espaço que surgem várias brincadeiras espontâneas tal como está descrito no capítulo III deste documento. Mas a sala de atividades, muitas das vezes, é alvo de brincadeiras que surgem espontaneamente. Uma vez que o brincar sozinho ou com os seus pares, é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al, 2016, p.10) tornando-se um “meio privilegiado para promover (...) o desenvolvimento de competências” (p.11) como por exemplo, ao nível da expressão oral, mas também permite que “ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como (...) o exercício de concentração e atenção para as suas diversas situações do quotidiano” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). O brincar (Rosa, 1998, citada por Silva & Sarmiento, 2017, p. 40) “é importante não como uma estratégia de ensino ou como um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade importante para o desenvolvimento pessoal.” Através desta atividade a criança também expressa os seus sentimentos, adapta a realidade ao que por vezes deseja, uma vez que a criança “sente prazer na brincadeira, vai investir energia e esforço na mesma” fomentando a aprendizagem e o desenvolvimento. (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Neto (2020, p. 43) refere que o “brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural.” Assim, as crianças não devem e nem podem ficar privadas de o fazer, uma vez que este é o ofício da criança, ao mesmo tempo que marca presença em várias ações pedagógicas desenvolvidas, inserindo-se no currículo.

Não desvalorizando, a avaliação na EPE, importa referir que esta é realizada em dois tipos: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. De acordo com a circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, demonstra a importância da avaliação neste processo para que as práticas sejam cada vez mais relacionadas com as necessidades e interesses das crianças, revelando-se “um elemento integrante e regulador da prática educativa”. A avaliação diagnóstica surge no início do ano letivo, permitindo verificar as aprendizagens prévias de cada criança e do

grupo possibilitando uma melhor adequação das práticas pedagógicas de acordo com a aprendizagem já construída pelas crianças (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). A avaliação formativa promove na criança a consciência do que já sabe, do que quer saber, do que já construiu bem como das suas dificuldades. Assim, “Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, tornando-se indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril). Através da observação, o educador planifica as atividades e projetos, de acordo com os dados obtidos. Este processo é fundamental uma vez que fornece a informação que sustenta as planificações permitindo ao agente educativo perceber se são necessárias alterações ao que foi planificado bem como permitir que as ações sejam fundamentadas com a informação recolhida. A observação é então uma poderosa técnica de avaliação, não “da aprendizagem”, mas antes uma “avaliação para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Tudo isto irá refletir-se nas práticas pedagógicas do educador que devem ser fundamentadas e contextualizadas, assim a “pedagogia baseia-se num saber prático organizado em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas e com as crenças e valores” (Formosinho, 2013, p. 16).

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O nível educativo do 1º CEB conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo constitui-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória em que a criança constrói e desenvolve competências, “sempre em articulação entre os ciclos (...) conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” num processo de continuidade educativa (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Este ciclo é composto por quatro anos de escolaridade que, tal como na EPE, visam o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, sendo elas, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Tal como foi referido este nível educativo deve ser sequencial à EPE e ao 2º CEB, levando a uma transição suave e a uma melhor adaptação aos novos desafios propostos pelo currículo (Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho; Moss, 2011).

O currículo escolar define-se então como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). Mas esta definição tem vindo a ser alterada, devido à constante mudança e evolução da sociedade destacando a visão humanista e a autonomia dos estabelecimentos de ensino quanto à gestão do currículo. Começando a abandonar-se a noção de que a instituição educativa é um espaço de transmissão de conhecimentos, sendo estabelecidos “princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas” (Dec. Lei nº55/2018, de 6 de julho). A matriz curricular do 1º CEB tal como consta no Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, abrange quatro áreas disciplinares obrigatórias, são elas, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Em relação as áreas não disciplinares destaca-se o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. A disciplina de Inglês integra-se apenas no currículo vigente a partir do 3º ano de escolaridade, não sendo da responsabilidade do docente titular da turma (Dec. Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro). As disciplinas transdisciplinares são a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e estão integradas nas matrizes curriculares de todos os anos de escolaridade do ensino básico (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho). De carácter facultativo, o currículo integra ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de natureza facultativa e lúdica. O Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define ainda a carga semanal de cada disciplina, sendo ela de sete horas semanais para a área do português e da matemática, três horas por semana para a área do estudo do meio e cerca de cinco horas semanais para a educação artística juntamente com a educação física. No caso da oferta complementar e do apoio ao estudo, nos dois primeiros anos têm a ocupação de três horas semanais e no 3º e 4º ano ocupam cerca de uma hora. O inglês que está apenas presente nos últimos dois anos deste ciclo de ensino e ocupa cerca de duas horas semanais. Assim, a carga horária semanal total é de cerca de 25 horas, sendo o docente responsável pela integração transversal de todas as disciplinas, integrando ainda a cidadania e desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

O currículo permite que os estabelecimentos de ensino possam “gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Desta forma, ocorre a gestão curricular realizada pelo docente de cada turma, tornando-se responsável pelo ensino de

todas as áreas disciplinares e pela gestão do currículo, adequando a prática à turma e ao contexto, tendo sempre em consideração a matriz curricular do 1º CEB (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Assim, esta gestão autónoma e flexível do currículo permite que as instituições educativas possam adaptá-lo de acordo com as características contextuais e pessoais do estabelecimento de ensino e dos seus alunos, apesar de existir algumas limitações nessa autonomia que lhes é disponibilizada no âmbito do programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, presente no Despacho nº 5908/2017. Importa referir que neste nível educativo, os professores do 1º CEB têm o papel relevante de gestores do currículo, tornando-se “fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho), “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O docente deve assim promover a articulação curricular de forma a promover aprendizagens significativas, onde “o novo conteúdo seja incorporado às estruturas do conhecimento do aluno e adquira sentido para ele a partir da relação com o conhecimento prévio” (Pelizzari, et al., 2002, p. 38). Segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, para que ocorra este processo é necessário que o aluno tenha predisposição para aprender, uma vez que “se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica” (Pelizzari, et al., 2002, p. 38). Além disso o “conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo” (Pelizzari, et al., 2002, p. 38), ou seja, relacionado com os interesses e necessidades da criança.

Nesta linha de pensamento, a articulação curricular deve ser promovida pelo docente nas suas planificações podendo assumir-se através da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade “pressupõe uma organização em que diversas disciplinas, embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem pontualmente relações entre si” (Leite, 2012, p. 89). No caso da interdisciplinaridade “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam”. Estas relações ocorrem “desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 89). Por fim, a transdisciplinaridade não distingue disciplinas e “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão da realidade” (Leite, 2012, p. 89). Desta forma, a aprendizagem é favorecida quando

existe ligação com os conteúdos das várias áreas do saber promovendo “uma leitura das situações reais (...) que permitem a quem está a aprender (...) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário (Leite, 2012, p. 89). Assim, o docente deve trabalhar colaborativamente com outros profissionais educativos, visto que desta maneira apoiam-se e caminham em direção ao mesmo objetivo. Importa referir, que durante a PES, o par pedagógico demonstrou preocupação em articular as diversas áreas curriculares, onde se articulou os interesses, necessidades, conhecimentos e competências das crianças para a construção de aprendizagens significativas (Pombo, 2004).

Neste seguimento, importa destacar os Programas e as Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No ano de 2015 foram homologados os Programas e as Metas Curriculares relativos a componente integrante das matrizes curriculares, orientando o conteúdo a abordar e os conhecimentos e capacidades que cada aluno deve desenvolver. No ano de 2018 surgem as aprendizagens essenciais (AE) que “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competência inscritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2018). Desta maneira, este documento curricular integra os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos desenvolvem em concordância com o currículo de cada componente disciplinar do ano de escolaridade em questão, articulando com o PASEO (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho; Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) “afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Este documento pretende estabelecer o que as crianças e jovens devem alcançar à saída da escolaridade obrigatória “em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10).

Desta forma, o docente do 1º CEB como gestor do currículo, tem a responsabilidade de integrar e articular os “conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). O currículo do 1º CEB deve ter em atenção a adoção de uma pedagogia de autonomia, onde o aluno adquire o papel central, ativo e crítico, tendo como objetivo o

desenvolvimento de aprendizagens articuladas, contextualizadas e prazerosas (Perrenoud, 2000). Simultaneamente, o professor do 1º CEB deve relacionar-se “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Uma vez que é fulcral o desenvolvimento de aprendizagens num ambiente acolhedor, seguro, onde as crianças se sintam incluídas e predispostas ao longo de todo o processo.

A profissionalidade de docente do 1º CEB não se limita à gestão curricular, englobando também a função de ensinar sem transmissão passiva de saberes, mas de “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 11). Assim, tal como refere Tomlinson (2008, p. 38) um profissional de educação deve ser considerado “como um maestro que ajuda os músicos a fazer música e não a faz sozinho”, quer isto dizer que os alunos devem ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento tendo o docente como o seu apoio nessa construção. Deste modo, é fundamental que o docente desempenhe um papel “reflexivo (...) e investigador” (Nóvoa, 2017, p. 1108) necessitando de uma tecnologia que o auxilie a fazer mais do que ensinar e que ajude a que os seus alunos se tornem conscientes das suas capacidades cognitivas (Schön, 1998). É fundamental que o docente esteja em constante aprendizagem ao longo da vida para que se atualize relativamente aos avanços metodológicos, científicos e sociais, de forma a adequar e melhorar a sua prática, ensinando aos seus alunos, os conteúdos curriculares, educando-os ao nível dos valores e competências do PASEO. Para que desta forma, num futuro próximo, os alunos tenham adquirido competências necessárias para a sua vida em sociedade.

Não obstante, a escola tem o dever de conceber oportunidades de aprendizagem baseadas em conceções humanistas, assim o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho reforça o facto de todas as crianças terem o direito de aprender, sendo necessário modos diversificados de desenvolver conteúdos e competências promovendo um ambiente inclusivo e de qualidade. Além disso, tendo em conta a principal função do professor, que é ensinar, esta deve ser realizada de forma ética, justa e inclusiva recorrendo, tal como consta no Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, à diferenciação pedagógica, medida universal de apoio à aprendizagem dos alunos. A diferenciação pedagógica tem “com[o] objetivo (...) promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Dec. Lei nº 54 /2018, de 6 de julho) devendo ser aplicada a todo e qualquer aluno que necessite. Uma vez que as práticas educativas do docente devem promover a diferenciação multinível, como

forma de oferecer equitativamente oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, disponibilizando ferramentas diferenciadas em função das necessidades específicas de cada criança, quer se trate de capacidades cognitivas diferenciadas ou de dificuldades de aprendizagem (Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Desta maneira, a predisposição e a capacidade de aprender acabam por relacionar-se com a capacidade cognitiva, ritmo de aprendizagem, contexto sociocultural e familiar da criança. Neste caso, o docente tem a função de analisar cada um dos casos e proceder às devidas alterações curriculares, usufruindo da sua autonomia e flexibilidade curricular, para que todos os alunos atinjam o seu potencial máximo e os mesmos objetivos.

A seleção das estratégias e metodologias adotadas em contexto de sala de aula constituiu uma responsabilidade do docente titular de turma, que deve fazê-lo em função do currículo-base, das áreas de competência do PASEO e dos objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados em cada aula, que permitirão a motivação e o sucesso do aluno (Estanqueiro, 2010). Desta forma, os recursos didáticos selecionados, desempenham um papel fundamental enquanto meio para desenvolver as aprendizagens, “alinhando os conhecimentos prévios e as competências dos alunos e interesses aos conteúdos curriculares” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 892). O professor deve apresentar-se com um espírito crítico e inovador para que possa potencializar as ferramentas didáticas que já conhece, bem como conhecer e utilizar novas ferramentas de modo a selecionar a que mais se adequa às necessidades e interesses dos seus alunos. Os recursos didáticos podem ser analógicos, tarando-se de materiais manipuláveis que permitem ao aluno uma apropriação de conceitos através da exploração de um recurso físico, tais como os manuais escolares, que é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados na sala de aula (Viseu & Morgado, 2011) funcionando como “guia da aprendizagem” (Rego, Gomes & Balula, 2012, p. 2). Muitas das vezes, o manual escolar é a “única bibliografia que o professor conhece, em termos científicos e em termos pedagógicos” (Tormenta, 1996, p. 9) devido aos requisitos e critérios de apreciação e avaliação centrados no rigor científico, à adequação aos Programas e Metas Curriculares e à qualidade pedagógica e material (Dec. Lei nº 47/2006, de 28 de agosto). Os recursos digitais são criados e explorados recorrendo às várias tecnologias digitais, como por exemplo o computador, a *internet*, o quadro interativo, os *tablets* onde podem ser realizados jogos, apresentações interativas, podem ser visualizados vídeos e ainda recorrer a aplicações variadas, apresentando “um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens (...) e mostrando que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” (Quadros-Flores, 2016, p. 247). Importa

relevar que atualmente, vivemos num mundo meramente digital, onde as crianças contactam com recursos tecnológicos de variados tipos, desde muito cedo. Assim o ensino não pode desvalorizar este contacto prévio e algumas das vezes experiencial das crianças com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mas recorrer a estes para a construção de aprendizagens de forma apelativa, significativa e desafiante. Além disso, as TIC permitem que as ações educativas se tornem mais dinâmicas, além de conferirem inúmeras potencialidades como a “grande motivação e o desenvolvimento de capacidades socioafetivas e linguísticas” causando “um grande impacto na aprendizagem” (Quadros-Flores & Ramos, 2017, p. 195), ajudando a “compreender melhor a temática (Macedo, 2013, p. 170). O docente deve então recorrer às TIC com vista à melhoria do ambiente de aprendizagem dos seus alunos, assentando a sua utilização num paradigma construtivista, centrado no aluno e no seu processo de ensino e de aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2013). Importa realçar que ambos os tipos de recursos, analógicos e digitais auxiliam os alunos a atingir os seus objetivos e a desenvolver o seu processo de aprendizagem podendo ser incorporados em metodologias como a aprendizagem pela ação e o trabalho por projeto em concordância com abordagem socioconstrutivista de Vygotsky, trabalhando colaborativamente com os pares e construindo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Para além da ligação entre crianças e professor que contribuiu e influencia a predisposição do aluno para aprender, a relação entre a escola e a família também é fundamental para o processo educativo das crianças em que, tal como descreve o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar no processo educativo da criança. Deste modo, o envolvimento e uma boa relação escola-família proporciona um clima de bem-estar e segurança, motivando os alunos para a aprendizagem.

A avaliação é uma das várias funções do professor, constituindo-se como “um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Dec. Lei nº 17/2016, de 4 de abril). Assim, é importante que o docente avalie com “instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) e tendo por “objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Relevando, o paradigma humanista, o docente deve estimular a

integração dos alunos no processo de avaliação, valorizando os seus conhecimentos prévios e o erro como aprendizagem para a construção de aprendizagens (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). A avaliação pode ser realizada em várias modalidades, a nível interno, sendo elas, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Desta maneira a avaliação interna é formada pelos processos de avaliação realizados no estabelecimento educativo para conferir as aprendizagens das crianças num determinado momento do seu percurso educativo no ensino básico (Dec. Lei nº 55/2018, de 7 de julho). Desta forma, a avaliação diagnóstica serve para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos a fim de se “fundamentar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). A avaliação formativa possui um carácter contínuo e sistemático, pelo que deve recorrer à utilização de diversos instrumentos de recolha de informação ajustados à diversidade das crianças (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho) como por exemplo, as grelhas de observação, as escalas de classificação que permitem obter informações acerca do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens. Por fim, a avaliação sumativa diz respeito a um juízo global sobre as aprendizagens construídas pelos alunos, tendo em conta a classificação e a certificação (Dec. Lei nº 17/2016, de 4 de abril). A avaliação externa diz respeito às provas realizadas a nível nacional, no ano intermédio ou de final de um ciclo, tais como as provas de aferição ou as provas finais do ensino básico e os exames nacionais no secundário (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Por fim, importa referir que durante todo o processo educativo, o aluno reflete sobre o que aprendeu, quais as suas dificuldades que ainda não foram ultrapassadas, autoavaliando-se e sendo orientado pelo professor para a melhoria das aprendizagens (Santos, 2002).

Enfatizando tudo o que já foi supramencionado, o professor do 1º CEB assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não só para que aprendam conteúdos, mas se preparem para a mobilização de competências e saberes num mundo cheio de desafios (Martins et al., 2017). Assim, ser professor do 1º CEB atualmente requer um grande e rigoroso saber científico e pedagógico “assente numa racionalidade prática reflexiva e crítica” (Roldão, 2005, p. 21), para que consiga dar resposta às exigências sociais e profissionais exigidas pela sociedade. Desta maneira, o docente deve comprometer-se a aprender e a desenvolver-se profissionalmente ao longo da vida, nunca esquecendo o objetivo da sua “ação profissional – aprendizagem do aluno” (Roldão, 2005, p. 18).

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

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post, Hohmann & Figueira, 2011, p.101).

O segundo capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo, onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada nas valências da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em consideração a organização e gestão do tempo, espaço, materiais e ainda do grupo e das suas interações. Primeiramente é caracterizada a instituição cooperante, de seguida o contexto de Educação Pré-Escolar e por fim o contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a observação contínua e sistemática ao longo de toda a prática educativa, constituiu-se como uma técnica de recolha de dados fundamental, uma vez que permite “intervir no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p. 26). Desta forma, a Metodologia Investigação-Ação apresenta um papel de destaque ao longo de toda a prática e ainda no presente capítulo.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada apresenta-se como uma etapa essencial neste processo de formação, uma vez que é a partir desta que o docente fundamenta as suas ações pedagógicas. Na perspetiva de Bronfenbrenner, a “interatividade dos processos-pessoas-contextos-tempo” (Bronfenbrenner & Morris, 2006 citado por Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p. 37) contribui para o desenvolvimento global da criança. Destacando-se assim a importância de conhecer o contexto educativo onde decorreram as práticas pedagógicas. Tal como mencionado no primeiro capítulo do presente relatório, realça-se a importância da visão tripartida da educação onde toda a comunidade e todos os contextos sociais estão envolvidos no processo educativo, apresentando responsabilidades no desenvolvimento da criança.

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se num Centro Escolar situado no Grande Porto, pertencente a um Agrupamento de Escolas constituído por mais dois centros escolares, uma EB1/JI, uma EB1 e ainda uma Escola Básica e Secundária, oferecendo todas as etapas educativas desde a EPE até ao Ensino Secundário.

A instituição cooperante foi ampliada e requalificada em 2015 sendo composta por dois edifícios, um deles constituído por duas salas destinadas à EPE, outras duas pertencentes ao 1º CEB e uma outra sala que consistia no Centro de Apoio à Aprendizagem de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte da EPE e do 1º CEB. Estas encontravam-se equipadas com mobiliários e materiais pedagógicos e didáticos adequados ao grupo de crianças em questão e ainda possuíam computador, videoprojetor e quadro interativo. É de realçar, que estes dois últimos materiais tecnológicos não existiam nas salas de EPE, o que impossibilitou a realização de algumas atividades. Neste edifício existia ainda uma arrecadação utilizada pelo pessoal não-docente pertencente ao Centro de Apoio à Aprendizagem de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte e uma outra destinada às educadoras cooperantes e assistentes operacionais da EPE. Além disso, havia duas casas de banho, uma para o corpo docente e não-docente e outra para as crianças do 1º CEB e ainda, uma terceira casa de banho equipada com duche e com suportes de apoio para as crianças do Centro de Apoio à Aprendizagem. A sala polivalente localizava-se também neste edifício sendo utilizada no horário de acolhimento das crianças do 1º CEB e nas sessões de Educação Física dos dois grupos de crianças da EPE. Em proximidade com esta sala havia a arrecadação do material utilizado nestas sessões e ainda uma outra sala onde as assistentes operacionais guardavam os seus bens pessoais. O segundo edifício era constituído por cinco salas, quatro pertencentes ao 1º CEB e outra denominada por sala de Leitura que foi adaptada para dar apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem, estando sempre presente um professor na mesma. Neste mesmo edifício localizava-se ainda uma arrecadação, a reprografia, a sala de professores, o gabinete da direção, o refeitório e por fim duas casas de banho destinadas aos alunos do 1º CEB e outra destinada ao pessoal docente e não-docente. Relativamente ao espaço exterior, este era diferenciado para as duas valências. O espaço exterior do 1º CEB era formado por uma zona extensa à volta deste, onde as crianças possuíam contacto com elementos naturais, e por um campo de futebol localizado atrás do edifício constituído pelas salas do 1º CEB. No caso do espaço exterior destinado à EPE, este localizava-se atrás das salas pertencentes aos dois grupos desta valência. Este espaço era de dimensão mais reduzida em relação ao 1º CEB existindo um maior contacto com a natureza em que as crianças possuíam uma horta e um bosque com várias espécies arbóreas e também alguns pneus espalhados pelo chão que eram alvo de muitas brincadeiras.

O corpo docente era constituído por duas educadoras de infância e cerca de sete docentes titulares do 1º CEB. O corpo não docente era formado por quatro assistentes operacionais na EPE

e por cerca de seis assistentes operacionais no 1º CEB. O horário de funcionamento do centro escolar decorria entre as 7h30 e as 19h, sendo que a instituição dispunha de um horário não letivo que decorria entre as 7h30 e as 9h e entre as 17h30 e as 19h. Durante estes horários, a supervisão era assegurada pelas assistentes operacionais contratadas pela Câmara Municipal (CM) através da realização de atividades de animação e apoio à família (AAAF).

O Projeto Educativo (2019–2023) vigora em todas as instituições pertencentes ao Agrupamento de Escolas, inclusive ao centro escolar onde decorreu a PES. A missão deste agrupamento de escolas é a criação de um espaço interativo e inclusivo, onde os seus alunos “possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2019, p. 11). Desta forma o plano estratégico da instituição recai sobre a oferta das melhores condições físicas das instalações, na utilização de materiais, técnicas e instrumentos diversificados bem como a utilização de meios tecnológicos e por fim, estimular projetos educacionais colaborativos. Infelizmente, devido à pandemia da Covid-19, o trabalho colaborativo que existia entre os grupos de crianças da EPE e do 1º CEB, restringiu-se apenas ao outro grupo da EPE, uma vez que estes dois grupos se encontravam no mesmo edifício do centro escolar e partilhavam o mesmo espaço exterior e os mesmos materiais. No caso do 1º CEB, devido ao maior número de crianças e às restrições pandémicas mais exigentes não era permitido o contacto pessoal dos diversos grupos pertencentes a este nível educativo, pelo que dificultou o trabalho colaborativo entre os mesmos.

Importa realçar o papel da família nomeadamente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, que sempre que possível dinamizavam inúmeras atividades aumentando o nível de interação entre a comunidade escolar.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada na valência da EPE desenvolveu-se com um grupo de 22 crianças, sendo 14 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Esta heterogeneidade de idades, competências e habilidades tornou-se uma vantagem pois permitiu o desenvolvimento e estimulação de interações diferenciadas entre crianças ao longo de toda a prática pedagógica. Cada criança é única e possui

características próprias uma vez que “as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Tendo em conta a observação contínua, participante e não participante, e ainda à escuta dos contributos das crianças foi possível a recolha de informações acerca das suas competências, interesses e necessidades. O grupo no geral era bastante ativo, curioso e carinhoso. As crianças demonstravam um elevado interesse pela escuta e leitura de histórias através das ilustrações do livro (Apêndice A1), pela realização de brincadeiras no espaço exterior (Apêndice A2) e nas áreas de atividade da sala onde também desenvolviam muitas competências e habilidades (Apêndice A3), por celebrar os aniversários dos colegas e confeccionar os seus bolos de aniversário (Apêndice A4) e também celebrar dias festivos como o Natal e o Magusto (Apêndice A5). Além disso, a junção da música e da dança a algumas atividades referidas anteriormente também eram muitas das vezes protagonistas de vários momentos das crianças. Relativamente às necessidades observadas nas crianças verificou-se maioritariamente que estas ocorriam ao nível da motricidade fina, visto que a maioria tinha dificuldade em elaborar ações pedagógicas como recortar, desenhar e pintar com pincéis. Assim como em expressar e comunicar oralmente com o outro, tal como em respeitar pela sua vez de falar e intervir.

Importa destacar a participação ativa das crianças em todas as atividades propostas pela educadora, pelo par pedagógico e até mesmo pelos colegas. O clima de entreajuda era também notório, principalmente entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas na realização de diversos tipos de tarefas. A autonomia de algumas das crianças do grupo era perceptível em situações como a iniciativa em ajudar o próximo, na tomada de decisões e até na resolução de problemas sem a intervenção do adulto. Por outro lado, foi possível observar que o grupo de crianças interagia positivamente quer com os colegas quer com os adultos (educadora cooperante, assistentes operacionais, par pedagógico), ocorrendo alguns atritos pontuais como o egocentrismo na partilha da mesma área de interesse ou do mesmo objeto.

Recorrendo à sala como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), os momentos de conversação em grande grupo, permitiram que as crianças desenvolvessem o respeito pelo contributo do outro e pelas suas opiniões, refletindo-se ainda na capacidade de tomarem decisões e assumir responsabilidades, não só em relação a si próprio como também em relação ao grupo. Além disso a maioria das crianças demonstravam-se bastante curiosas e participativas, e ainda com

capacidade de escuta em relação aos vários contributos dos seus pares, embora existisse, por vezes, dificuldade na gestão da participação de cada um. Estes diálogos possibilitaram às estagiárias a perceção, compreensão e interpretação dos vários interesses das crianças, visto que eram partilhadas as suas experiências pessoais, as suas dúvidas, curiosidades e ainda os seus conhecimentos prévios em relação a temáticas como o Sistema Solar que se tornou o ponto de partida para o projeto descrito no capítulo III. As interações estabelecidas entre a educadora de infância, o par pedagógico e as crianças eram de extrema proximidade, preocupação, respeito pela individualidade de cada uma. Era visível, o papel da educadora na estimulação da autonomia das crianças fornecendo oportunidades para que estas tomassem as suas próprias decisões e adquirissem o seu sentido de responsabilidade e autonomia. Demonstrando a importância da criação de um ambiente seguro e de confiança para que as crianças valorizem as oportunidades de aprendizagem que a EPE fornece, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico. Por fim, a interação entre o JI e a família de cada criança era bastante boa a nível comunicativo, visto que se demonstravam sempre disponíveis e recetivos às solicitações realizadas pela educadora de infância. Dado o contexto pandémico atual, a comunicação entre estes dois contextos era realizada à entrada do JI ou por métodos de comunicação à distância como via e-mail ou via *Zoom*.

O edifício onde se encontravam as duas salas da EPE era formado por várias áreas exclusivas deste mesmo nível educativo, tais como as duas salas de atividades, a casa de banho, o *hall* de entrada e o espaço exterior. Este espaço era utilizado de forma espontânea pelas crianças dos dois grupos desta valência e também dinamizado pelas estagiárias através jogos coletivos como o jogo do lencinho, as caçadinhas. Para além de terem sido realizadas algumas atividades planificadas neste espaço. Este apresentava uma cozinha de madeira realizada pelas estagiárias do ano letivo anterior, um cesto de basquetebol, um cesto com vários brinquedos de plástico, bolas pequenas e ainda um jogo da macaca pintado no chão. O espaço exterior privilegiava o contacto com a natureza devido à existência de uma horta e de um pequeno bosque com alguns pneus espalhados pelo chão que eram utilizados na realização de várias atividades lúdicas (Apêndice B9). Além disso permitia a recolha de diversos materiais que dela advêm tais como: pedras, folhas, moliço, flores e também de alguns animais como caracóis (Apêndice A2) que eram utilizados pelas crianças de forma espontânea nas atividades.

A organização do espaço e dos materiais na EPE é “a expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) para que se forneça uma resposta às necessidades e interesses das crianças contribuindo para o desenvolvimento das

suas aprendizagens. Desta forma, a sala de atividades era caracterizada pela sua boa iluminação natural e pela sua dimensão extensa, apresentando-se sempre limpa e arejada (Apêndice B1). As paredes da sala encontravam-se decoradas com vários elementos criados pelas crianças (Apêndice B2), e ainda se encontrava disposto o Mapa de Presenças, em que cada criança marcava todos os dias a sua presença autonomamente (Apêndice B3). A sala encontrava-se organizada por áreas de interesse em que é privilegiada “a divisão clara do espaço, condição fundamental para a criança não se perder e assim pode ser independente do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.82). As áreas de interesse eram então: área da biblioteca, área das construções, a área da pintura, a área da casinha, área dos jogos e a área do computador. Analisando cada uma delas, a área da biblioteca era formada por uma estante com diversos livros de histórias infantis que se encontravam com as capas voltadas para cima tornando a identificação destes mais fácil. Esta área disponibilizava bastante conforto através de uma mesa com dois *puffs* e um tapete felpudo, incentivando à leitura e algumas vezes à escrita (Apêndice B4). A área das construções era uma das áreas prediletas de várias crianças e era composta por animais, carros, motas, pistas e legos incentivando não só à imaginação e à criatividade, mas também a conceitos como a noção espacial (Apêndice B5). A área da pintura partilhava algumas das vantagens da área anterior como a criatividade aliada ao desenvolvimento da motricidade fina através do pintar, recortar e colar, além de desenvolver o sentido estético. Esta área tinha um cavalete protegido por plástico de forma a dificultar a sua degradação e um apoio para colocar os copos com as várias cores de tinta guache (Apêndice B6). Em relação à área da casinha que também era uma das favoritas do grupo, esta representava várias divisões da mesma como a cozinha com lavatório, fogão e vários utensílios como panelas, pratos, copos, talheres de plástico e ainda algumas frutas e legumes também de plástico, mesa e cadeiras de madeira. Um quarto com um espelho, uma cómoda, uma cama e ainda uma tábua de passar a ferro de madeira com o próprio ferro do mesmo material. Além deste mobiliário, nesta área existiam algumas roupas e chapéus, e ainda alguns peluches e bebés (Apêndice B7), levando as crianças a “recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar livremente objetos, atribuindo-lhes significados” (Lopes et al., 2016, p. 52) contribuindo para o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem e da comunicação. A área dos jogos possuía puzzles de madeira de diversos tamanhos, jogos de lógica e jogos de enfiamento de contas, onde as crianças desenvolviam capacidades lógico-matemáticas como a seriação, a ordenação (Apêndice B5). A área do computador, raramente era utilizada pelas crianças que só recorriam a esta quando necessitavam

de realizar pesquisas sobre alguma temática (Apêndice B8). A sala na área central era constituída pelas mesas de madeira e cadeiras de plástico adequadas ao tamanho das crianças, onde estas realizavam as suas ações pedagógicas e também as suas refeições como o lanche da manhã e da tarde.

Relativamente aos materiais, estes eram pedagógicos e adequados à idade das várias crianças do grupo. Atendendo a critérios de segurança e de variedade dentro dos possíveis, uma vez que em diálogo com a educadora cooperante, foi informado que devido à situação pandémica da Covid-19 ocorreu uma redução da quantidade de materiais devido à necessidade de higienização frequente. A educadora de infância privilegiava ainda o uso de materiais recicláveis como tecidos, cartão, bem como de materiais naturais tais como moliço e folhas secas que muitas das vezes eram recolhidas no espaço exterior pelas crianças.

Quanto à dimensão da organização do tempo, havia uma planificação que orientava os vários momentos do dia-a-dia, existindo alguns que se repetiam diariamente e semanalmente, constituindo uma rotina pedagógica, apesar de o tempo ser flexível relativamente a imprevistos que possam acontecer. Esta rotina permitia assim que a criança entendesse a sucessão dos tempos e do que se vai proceder de seguida sentindo-se mais segura (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). A componente letiva da EPE iniciava-se pelas 9h com o acolhimento em que as crianças marcavam a sua presença no quadro das mesmas, sendo orientadas por uma criança que foi eleita a responsável nesse dia. Após esse momento procedia-se à partilha de experiências ou de assuntos que as crianças quisessem partilhar com o restante grupo bem como a sugestão de atividades a realizar-se durante a manhã. No caso da segunda-feira de manhã essa partilha normalmente era sobre as atividades realizadas pelas crianças durante o fim de semana. De seguida sucediam-se momentos dedicados a atividades planificadas e/ou espontâneas, procedendo-se ao momento de higiene que antecedia sempre os momentos de refeição como o lanche da manhã e da tarde e ainda o almoço. Os reforços dos momentos de higiene surgiram como forma de prevenção e de combate à pandemia da Covid-19. Importa assim referir que os horários das refeições também sofreram alterações pelo motivo anteriormente referido. Após o lanche da manhã e o almoço, era privilegiado o tempo no espaço exterior. A tarde iniciava pelas 14h e terminava pelas 15h30 destinando-se a atividades orientadas planificadas e/ou espontâneas, terminando como uma reflexão acerca do que foi realizado durante o dia ou com um momento de relaxamento realizado pela educadora.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES em contexto de 1º CEB iniciou-se com um atraso de cerca de 15 dias, uma vez que a pandemia devido à Covid-19 levou a uma reestruturação do calendário escolar, pelo que as escolas se encontravam encerradas e em regime de ensino à distância. Esta modalidade de ensino constituiu-se como “uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (DRE, 2019, p.17). Assim, a chegada ao contexto de estágio caracterizou-se por momentos de ansiedade, alegria e saudade pois foram meses de ensino à distância que impossibilitaram o contacto físico entre professores e alunos.

A prática pedagógica em contexto do 1º CEB desenvolveu-se com uma turma do 3º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Todas as crianças pertencem à mesma turma desde o 1º ano do 1º CEB e em alguns casos já pertenciam ao mesmo grupo da EPE, o que tornou perceptível o à vontade nas relações entre si.

A observação da turma permitiu a perceção da heterogeneidade das crianças face à suas competências, habilidades, ritmo de aprendizagem, interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades que se tornou fundamental no desenvolvimento de planificações e ações adequadas com rumo à construção de aprendizagens com intencionalidade pedagógica.

De forma geral, a turma apresentava bons resultados em todas as áreas, registando-se dificuldades pontuais na área do Português e da Matemática. Importa referir que os ritmos de aprendizagem heterogéneos, deviam-se à existência de crianças que realizavam as suas tarefas mais rapidamente em relação aos seus pares exigindo a realização de novas tarefas. As crianças com mais dificuldade, revelavam uma maior atenção por parte da professora cooperante, usufruindo de uma hora de apoio educativo com a própria, num dos dias da semana, após o horário letivo, sem a necessidade de diferenciação pedagógica.

Na turma existiam duas crianças diagnosticadas com Síndrome de Asperger, mas que apresentavam boas capacidades de cognição a todas as áreas e também de relação com os colegas e com a tríade pedagógica, acompanhando o ritmo da restante turma. Estas

encontravam-se diariamente na sala de aula, onde caso necessitassem eram acompanhadas durante a concretização das tarefas.

No geral, a turma caracterizava-se por ser interessada, empenhada e curiosa, participando e realizando todas as práticas educativas. Na área do português tornou-se perceptível em vários alunos, o interesse pela escrita de histórias “inéditas”, ou seja, imaginadas e escritas pelas próprias crianças. Desta forma, durante o tempo letivo foram inúmeras as atividades pertencentes à oficina da escrita, em que as crianças abordavam a leitura e interpretação de textos, aspetos gramaticais e a escrita. Em relação à área da matemática, os alunos manifestavam o gosto de aprendizagem por qualquer um dos conteúdos desta área. Um dos exemplos disso, foi a realização de um jogo interativo da tabuada em formato de PPT, por uma das crianças com o apoio da sua mãe. Este jogo gerou vários momentos de diversão e aprendizagem originando a elaboração de um concurso da tabuada pela professora cooperante, em que foram eleitos três vencedores. Esta dinâmica fez com que os alunos se entusiassem por esta temática. Por fim, a área de estudo do meio também despertava interesse nos alunos, uma vez que quando estes tinham a oportunidade de selecionar uma temática que quisessem para explicar e apresentar à turma, a maioria das crianças selecionava esta área de interesse e conteúdos como as formas de relevo, constituintes das plantas, continentes e oceanos. A área das TIC também era muito valorizada pelas crianças, sendo recorrente a realização de apresentações PPT de forma autónoma pelas próprias assim como a realização de jogos interativos que envolveram a família na sua construção, demonstrando a importância desta no acompanhamento dos alunos.

As interações da turma eram positivas tanto entre as crianças e com todos os adultos como a docente titular, os auxiliares de ação educativa e o par pedagógico, demonstrando-se crianças bastante carinhosas, afetuosas, sendo notável o clima de ajuda e de colaboração entre todos. O padrão de interações era caracterizado por momentos de atenção, generosidade e carinho enquanto a comunicação ocorria sempre de forma ordenada e calma. As crianças intervinham sempre colocando o dedo no ar e respeitando a vez do outro. Por vezes, ocorriam situações que despertavam alguns conflitos entre os alunos como por exemplo, em situações de jogo no espaço exterior que necessitavam de intervenção por parte do adulto para que orientasse a resolução do mesmo, conversando com as crianças e guiando-as para que elas próprias resolvessem o conflito em questão.

As interações entre a docente titular de turma e os Encarregados de Educação (EE) eram realizadas via email para envio ou receção de informações e avaliações, visto que a pandemia Covid-19 impossibilitou as reuniões presenciais. Além disso, a plataforma *Google Classroom* era bastante utilizada pela professora cooperante pois através desta a interação da família era mais fácil na partilha de conteúdos, mensagens e principalmente atividades pedagógicas.

No que concerne à metodologia preferencial utilizada pela docente titular da turma na sala de aula, esta recorria frequentemente a fichas de registo elaboradas pela própria e aos manuais dos alunos em formato digital que posteriormente eram projetados no quadro interativo. Eram também utilizadas metodologias interativas como jogos didáticos e apresentações PPT, alguns deles realizados e reutilizados pelos alunos.

Quanto ao espaço educativo dedicado ao 1º CEB, o edifício era composto por seis salas de aula, por quatro casas de banho, pelo *hall* de entrada comum às salas de aula e pelo espaço exterior circundante a este edifício, onde as crianças possuíam contacto com a natureza, um campo de futebol e jogos tradicionais marcados no chão como o jogo da macaca. O espaço exterior era alvo de momentos de brincadeira livre individual e coletiva como a realização de jogos desportivos (futebol, voleibol) e de jogos didáticos planificados pela tríade pedagógica.

Em relação à sala de aula, esta possuía uma dimensão adequada face ao número de alunos, recebendo bastante luz natural proveniente de uma das paredes que era envidraçada e que também se encontrava equipada com estores de forma a regular a entrada de luz na sala. A sala possuía uma porta que permitia arejar a mesma e que servia para a entrada e saída das crianças para o espaço exterior destinado a estas, uma vez que este foi delimitado de forma a evitar aglomerações das crianças pertencentes ao 1º CEB da instituição. A temperatura da sala encontrava-se sempre adequada uma vez que era regulada não só pela porta já mencionada, mas também pelo ar condicionado. A sala tinha um quadro branco, um quadro interativo e ainda painéis de cortiça em duas das paredes da sala onde eram afixadas produções realizadas pelas crianças.

Nas paredes da sala também estavam afixados vários instrumentos de pilotagem acerca de várias temáticas como por exemplo, o alfabeto com ilustrações em língua gestual, sensibilizando e demonstrando a importância do conhecimento acerca desta nos dias em que vivemos. É de salientar que ao longo da PES, a díade expôs sempre que possível, as tarefas e criações dos alunos, como por exemplo, o mapa realizado com o grupo que está explanado no capítulo III. A planta da sala foi redefinida pela docente cooperante, uma vez que no regresso pós confinamento surgiu a necessidade de afastamento social entre as crianças. Assim, no início do

estágio foram dispostas de forma diferente da que se encontravam antes do período de confinamento, estando dispostas em forma de pequenos e vários “T’s” permitindo o distanciamento social. Esta disposição era bastante benéfica, uma vez que facilitava o trabalho colaborativo, a ajuda mútua, partilha de aprendizagens e de dificuldades, mas também possibilitava uma melhor circulação pela sala e uma melhor visualização de todos os elementos da turma. Esta disposição facilitava a realização de diferentes tipologias de trabalho nomeadamente o trabalho em pequenos e grandes grupos planificados pela tríade pedagógica, estimulando a colaboração entre as crianças (Rodrigues, 2006).

A secretária da professora dispunha de um computador e estava localizada na frente da sala no canto perto do quadro branco e do quadro interativo, não perturbando a visão das crianças para o mesmo. Este recurso tecnológico foi fundamental e muito útil, não só por estar sempre disponível caso fosse necessário e ainda permitiu a utilização deste para o desenvolvimento de atividades pedagógicas interativas. Na sala de aula existiam ainda dois armários onde estavam guardados vários materiais utilizados pela docente cooperante e pelas crianças como folhas brancas, cartolinas, livros, e também alguns materiais manipuláveis (*MAB- Multi-base Arithmetic Blocks*, ábacos). Existiam ainda várias gavetas de plástico coloridas amontoadas em que cada criança arrecadava o seu material escolar suplente como lápis de cor, marcadores, aguçãs, lápis de grafite, tesouras e canetas. Ao lado destas gavetas havia uma estante com vários livros de contos infantis, manuais escolares, dicionários e enciclopédias. Perto destes materiais existia ainda um lavatório e materiais de higienização do espaço que se demonstraram bastante úteis com a pandemia da Covid-19, como detergentes, sabonete líquido e desinfetante. Por fim, todos os recursos didáticos disponíveis foram fundamentais na realização da prática pedagógica de forma interativa.

Quanto à organização e gestão do tempo, a rotina diária deste grupo iniciava por volta das 08:45h da manhã que foi a hora estipulada pela direção para a entrada desta turma de forma a evitar aglomerações com o horário de entrada das restantes salas do 1º CEB. Das 10:30h às 11h as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, voltando a ter pausa para almoço entre as 13h e as 14h. O horário de término das atividades letivas é diferenciado nos vários dias da semana, sendo ele, à segunda-feira pelas 16h, à terça e à quinta pelas 15h e à quarta pelas 13h. Após estes horários, existia uma rotina semanal, em que a turma tinha uma hora de aula com uma professora de Inglês e de seguida, algumas das crianças frequentavam a Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que incluíam os projetos CRIA+, CRIA++,

RELAX e ainda a Atividade Física Desportiva (AFD). Todas estas rotinas já eram conhecidas pelo grupo, mas apresentavam um carácter flexível assim como as planificações semanais. Estas eram realizadas em colaboração com a docente titular da turma, e por vezes era necessário prolongar a duração de algumas práticas pedagógicas de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, assim como integrar alguns imprevistos.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada durante a PES foi a Metodologia de Investigação Ação (MIA) que é frequentemente utilizada em contextos educativos e nomeadamente na unidade curricular referente à Prática Educativa Supervisionada, uma vez que esta “assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto de exigências” (Vieira, et al., 2013, p. 2642) presentes ao longo do seu exercer no papel de docente, devendo adaptar-se às características e situações singulares das crianças, escola e família.

A investigação-ação, segundo Elliott (1991, p. 69) citado por Máximo-Esteves (2008, p.18), é considerada como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” sendo fundamental conhecer e compreender o ambiente de forma a articular a investigação com a prática, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas. Não obstante, Altrichter, et al. (1996) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18) refere que a investigação-ação tem como objetivo auxiliar os docentes a ultrapassar os desafios da prática educativa e a inovar assumindo uma postura reflexiva e crítica.

Importa realçar que, além das características já descritas anteriormente, a investigação-ação é participativa e colaborativa, prática e interventiva e cíclica (Coutinho, et al. (2009) já que o investigador tenta compreender a situação que o rodeia, participando e refletindo acerca da mesma de modo a alterar a sua intervenção com vista a modificá-la posteriormente. Este processo repete-se assim que seja necessário qualquer mudança e reflexão no contexto. Desta forma, podemos considerar que a metodologia investigação-ação “constitui uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo caminho a uma nova forma de autoformação considerada potencialmente enriquecedora” (Alarcão, 1996, p.117) permitindo que o docente transforme as suas ações para reconstruir as suas práticas.

Assim a MIA é “caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos directos sobre a sua prática” (Alarcão, 1996, p.116). Desta forma, permite que o docente investigue e analise as suas práticas para que possa realizar transformações nos contextos educativos onde se encontra. A investigação atribui ainda ao docente a tarefa de tomar decisões relativamente às práticas pedagógicas que este deve adotar para que consiga dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido a MIA integra assim um conjunto de estratégias dinamizadoras entre o conhecimento teórico e a prática, levando a que o docente esteja em constante exercício reflexivo, transformando as suas práticas sempre que necessário, através da tomada de decisões e da aplicação das mesmas na prática. Esta metodologia é então compreendida como um processo cíclico, formado por quatro fases, nomeadamente a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Estas várias fases são fortemente ligadas entre si, não existindo uma ordem para estas ou qualquer independência entre as mesmas, visto que por vezes ocorrem de forma articulada e simultânea (Alarcão, 2002; Estrela, & Estrela, 2001).

A observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29) possibilitando a recolha de dados e informações relevantes para as etapas seguintes. Ao longo da PES foi realizada uma observação participante que como afirma Máximo- Esteves (2008) citado por Monge, Formosinho & Oliveira-Formosinho (2016, p. 113) “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto.” Este tipo de observação permitiu ainda “o conhecimento do ambiente educativo, a organização do espaço, do tempo, dos materiais e recursos, da rotina de trabalho” (Monge & Formosinho, 2016, p. 127) que em colaboração com o conhecimento teórico das várias abordagens pedagógicas permitiram “situar e compreender uma ação educativa desenvolvida em interatividade e continuidade” (Monge & Formosinho, 2016, p. 127). Importa destacar a utilização de diversos instrumentos de recolha de dados em ambos os contextos educativos, como as notas de campo e o diário de formação no registo da informação recolhida para que posteriormente se pudesse consultar e refletir sobre o que foi observado. Estes registos eram elaborados durante as pausas do lanche e do almoço e eram constituídos por acontecimentos, afirmações e até expressões ditas pelas crianças e também pelas orientadoras cooperantes, recolhidas durante a observação. Estes registos ajudaram e constituíram, muitas das vezes, o ponto inicial para a realização das atividades e projetos desenvolvidos na PES. O

diário de formação permitiu “registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85) assim como os interesses, necessidades e dificuldades das crianças enquanto se reflete acerca das atividades propostas e de que forma as melhorar, com o objetivo de realizar uma ação educativa adequada ao grupo e ao contexto educativo. As narrativas individuais e colaborativas integraram outra forma de observar e refletir sobre o contacto do grupo e as ações realizadas com o mesmo. Importa distinguir a narrativa individual da narrativa colaborativa, uma vez que a primeira foi realizada por cada elemento do par pedagógico, nas primeiras semanas da PES, onde foram registadas informações sobre os cinco pilares da educação: caracterização do grupo, interações, espaço, materiais e tempo. As narrativas colaborativas eram elaboradas pela tríade pedagógica, em que cada elemento partilha a sua visão acerca de uma ação desenvolvida permitindo a reflexão sobre esta e a sua futura melhoria.

Por fim, os registos fotográficos e /ou em vídeo constituem um método de recolha de informação visual que pode ser observada mais tarde visto que “depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), salvaguardando a proteção de dados das crianças. Todos os elementos anteriores que permitiram a observação e reflexão contribuíram para a realização da planificação.

A planificação deve ter um fio-condutor, flexibilidade e estar sujeita a sofrer alterações, pois podem sempre ocorrer imprevistos na sua implementação, uma vez que tal como refere Zabalza (2001, p. 47), esta representa “possíveis cursos de ação de um fenómeno”. Estas devem ainda ter um modelo aberto a sugestões das próprias crianças, sendo que o docente deve ter em consideração os interesses, necessidades das mesmas bem como as suas intervenções no papel de agentes ativos nos momentos de aprendizagem. Desta forma, as planificações constituíram a base de todas as atividades desenvolvidas permitindo “prever o modo como vai decorrer a ação que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p. 25).

A elaboração deste documento, era com base numa matriz de planificação semanal realizada pelo par pedagógico e em colaboração com a orientadora cooperante, recebendo posteriormente sugestões e reformulações da supervisora institucional, desta forma o “supervisor passa a ser o facilitador da aprendizagem (...) ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir, em conjunto com o supervisor, responsabilidade pelas decisões tomadas” (Alarcão, 1996, p. 97).

A planificação elaborada na EPE era realizada semanalmente em conjunto com o par pedagógico e a orientadora cooperante, de maneira a tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao contexto. Além disso, estas apresentavam um carácter flexível para que, tal como foi referido anteriormente, fosse possível “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). A estrutura da planificação era contextualizada e adequada ao grupo, onde eram identificadas as suas necessidades de aprendizagem, interesses, conhecimentos prévios e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das atividades pedagógicas propostas. Estas últimas eram explicitadas e enquadradas nas áreas de conteúdo e nos pilares da educação como a organização do espaço, materiais, do grupo e do tempo, tendo por base as OCEPE. Este documento constitui um elemento de registo, uma vez que prevê “situações e experiências de aprendizagem (...) organizando recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

A planificação do 1º CEB ao longo da PES pode ser referente a uma manhã ou tarde, para um, dois ou três dias ou até uma semana. Tal como na EPE esta era contextualizada, tendo em conta as necessidades, interesses e conhecimentos prévios dos alunos que eram fundamentais para atingir os objetivos especificados de acordo com as atividades pedagógicas planificadas. Neste documento era ainda construído um esquema onde eram articuladas as várias áreas curriculares tendo em consideração a organização do espaço e dos materiais, do tempo, dos recursos a utilizar, os objetivos a concretizar bem como os interesses e necessidades dos alunos tendo por base os documentos orientadores vigentes como o PASEO, as AE e os Programas do 1º CEB.

O guião de pré-observação é um documento essencial na reflexão que antecede o momento das ações observadas pela orientadora institucional, uma vez que permite identificar eventuais dificuldades e possíveis soluções para estas no decorrer da ação. Além disso, este documento elaborado por cada elemento do par pedagógico, individualmente, exige uma contextualização da atividade planeada assim como a descrição da mesma, os objetivos a alcançar, as estratégias e recursos a utilizar. Este documento termina com os aspetos relevantes a ser observados pela supervisora institucional que posteriormente serão analisados e discutidos com cada elemento da díade na reunião pós-ação, contribuindo com sugestões, reflexões para o aperfeiçoamento das ações futuras.

Seguidamente à planificação, surge o momento de ação onde mais uma vez deve ser realçada a flexibilidade da fase anterior, uma vez que cada criança é única e possui o seu ritmo de

aprendizagem. Dado este processo, torna-se relevante a reflexão sobre a ação. De acordo com Schön podem distinguir-se três momentos de reflexão diferenciados: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre quando o docente investigador reflete sobre as suas práticas quase que no próprio momento, não tendo que distanciar-se da ação para refletir sobre ela (Alarcão, 1996). A reflexão sobre a ação consiste “numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo uma acto natural quando percecionamos diferentemente a ação” (Alarcão, 1996 citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). É aqui que se incluem as reuniões de reflexão pós-ação entre o par pedagógico, a docente cooperante e a supervisora institucional, onde se partilha sugestões, pensamentos, aspetos a melhorar. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é “aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Este tipo de reflexão permite repensar acerca do que aconteceu, do que se realizou e ficou por realizar, quais as competências que foram desenvolvidas, constituindo uma “reflexão orientada para a ação futura” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Destaca-se assim a importância dos seminários que acompanharam a PES, onde era recorrente a partilha das práticas pedagógicas das várias díades seguidas de momentos de reflexão em grande grupo. Assim como as orientações tutoriais e a realização de documentos escritos como o caso das narrativas individuais e colaborativas e do Relatório de Estágio que também permitiram a reflexão do percurso pedagógico concretizado.

Por fim, a MIA favoreceu o desenvolvimento pessoal e as competências de reflexão bem como a melhoria das práticas educativas através do diálogo entre os vários intervenientes do processo educativo contribuindo para a reconstrução e construção do “conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

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

O presente capítulo apresenta as ações desenvolvidas ao longo da PES no contexto da EPE e do 1º CEB. Estas serão analisadas de forma reflexiva, uma vez que foram fundamentadas no paradigma socioconstrutivista, pela pedagogia participativa e pela MTP descritas no primeiro capítulo. Para além disso, foi fundamental a observação das características do contexto e dos interesses e necessidades das crianças presentes ao longo do capítulo II deste relatório de estágio, uma vez que se constituíram como o ponto de partida para a planificação, ação e reflexão das ações educativas desenvolvidas nos dois níveis educativos.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

No contexto da EPE, a PES orientou-se por uma abordagem socioconstrutivista, em que toda a prática educativa possibilitou o desenvolvimento de atividades com intencionalidade educativa. A pedagogia participativa e a MTP assumiram um papel fundamental dado que as crianças foram colocadas no centro da aprendizagem promovendo assim o seu desenvolvimento holístico.

Ao longo da prática educativa foi também fomentado o trabalho colaborativo que ocorreu com todos os membros da equipa educativa, permitindo e contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas das mestrandas. Assim, o trabalho colaborativo constituiu uma das dimensões do desenvolvimento profissional dado que os contributos de todos os membros educativos são relevantes para a construção de práticas educativas com intencionalidade e significativas para as crianças. É também de realçar a importância das assistentes operacionais que foram elementos fundamentais ao longo de toda a PES, e que apesar de não revelarem saber pedagógico deram o seu contributo a diversos níveis, desde a partilha de informações acerca do contexto e do grupo de crianças até ao auxílio na organização do espaço para a realização das ações pedagógicas desenvolvidas pelas estagiárias.

O processo de observação e a escuta das sugestões e questionamentos das crianças foram também fundamentais na PES permitindo o conhecimento dos seus interesses, necessidades e dos seus conhecimentos prévios, encarando-as como sujeitos e agentes do processo educativo.

Deste modo, a planificação teve em conta fatores que motivassem e despertassem a curiosidade das crianças, implicando que “o educador reflita sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Posto isto, a díade procurou proporcionar experiências com intencionalidade educativa privilegiando a transversalidade de saberes das áreas do saber presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) em articulação com as perspetivas pedagógicas previamente analisadas, promovendo uma aprendizagem e desenvolvimento holísticos.

A MTP assumiu um carácter relevante ao longo da PES, em que as crianças apresentaram um papel participativo na construção dos seus conhecimentos e das suas aprendizagens. O elemento desencadeador desta metodologia consistiu na leitura da história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec realizada pela educadora cooperante, onde as crianças colocaram várias questões devido ao interesse e à atenção que estas demonstraram na escuta da mesma. Algumas das questões realizadas foram: “Porquê que a lua às vezes parece uma banana?”, “Porquê que o céu à noite é escuro e de dia claro?”, estando presente a associação dos conhecimentos prévios das crianças com aquilo que ouviram durante a história assim como o que visualizaram nas ilustrações do livro.

Nas semanas seguintes foi bastante perceptível o constante entusiasmo por esta temática dado que esta era recorrente nos diálogos entre as crianças e os seus pares e estas com os adultos. Certo dia, a criança (M.C.) decidiu trazer o livro “A minha primeira enciclopédia do Universo” da Science4you, que um familiar lhe tinha oferecido. A criança (M.C.) sugeriu mostrar as ilustrações deste ao restante grupo, pedindo ajuda às estagiárias para que lessem a informação contida no livro acerca dos vários elementos do universo tais como os planetas, as estrelas, a importância do sol e ainda o papel dos astronautas. Após a visualização deste livro, levantaram-se algumas questões sobre o que já sabiam desta temática. Relativamente ao sol, a maioria das crianças referiu que este “é uma estrela” (M.), “queima” (M.C.), “é quente” (L.), “Os planetas longe do sol são frios” (M.C.), realçaram ainda a importância que a luz deste tem para o crescimento das plantas: “os brócolos são da Terra e crescem com a luz do sol” (O.). Quanto aos planetas, as crianças mostraram saber que estes são um grupo de oito elementos, salientando características como a cor e o tamanho: “Tem um planeta vermelho” (I.), “Tem um planeta pequeno e azul” (T.). Referiram ainda o nome de alguns como “Júpiter, Urano, Mercúrio, Vénus, Marte” (O.). Levando ao surgimento de novas questões como: “O sol anda?” (M.G.), “Os planetas do sistema solar são todos do mesmo tamanho?” (I.), “Os planetas estão todos debaixo do sol?” (S.). Este diálogo em grupo

levou a que algumas crianças partilhassem aspetos relacionados com este tema, como por exemplo, a criança (V.) partilhou a viagem tinha feito ao espaço com o seu pai enquanto a criança (B.) referiu que tinha visto na televisão, um lugar em que o “céu tinha muitas cores a mexerem-se”, fazendo referência ao fenómeno da aurora boreal, o que gerou bastante curiosidade no grupo. De forma, a demonstrar e explicar este fenómeno a díade recorreu ao computador com acesso à internet presente na sala, para que as crianças visualizassem e compreendessem o mesmo.

Toda esta informação partilhada e questões foram estruturadas no mapa concetual recorrendo a um papel de cenário que foi afixado posteriormente numa das paredes da sala. Numa primeira fase, as estagiárias registaram o que as crianças pensavam saber e o que gostariam de saber mais, como foi explicitado anteriormente, discutindo de que forma iriam ser realizadas as pesquisas. A construção deste elemento com e para as crianças foi importante pois permitiu que estas acompanhassem e registassem o desenvolvimento do projeto como veremos mais adiante, enquanto desenvolveram outras competências. Na sequência da construção do mapa concetual em colaboração com as crianças (Figura 2), estas tiveram de esperar para dar o seu contributo bem como para que a estagiária o escrevesse permitindo o contacto com o código escrito. Acabando por ocorrer vários momentos em que as crianças demonstravam curiosidade em saber qual era a letra que a estagiária estava a escrever e tentavam também reescrevê-la. Além disso a sua participação ficou registada ao nível da representação gráfica do que estava a ser escrito, uma vez que estas desenharam os vários planetas e elementos como a lua e o sol no mapa concetual.

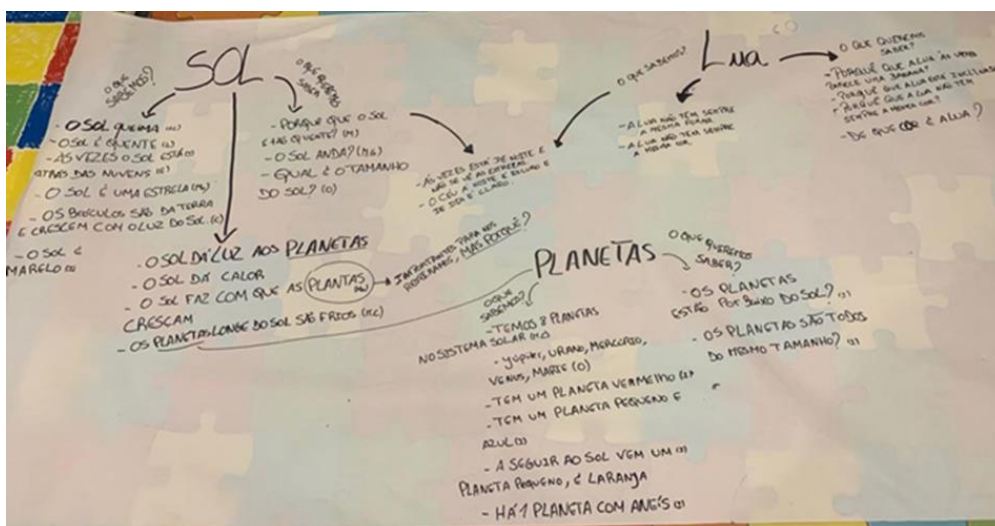


Figura 2 – Mapa concetual acerca do sistema solar realizado em colaboração com a díade.

A fim de encontrarem respostas relativamente às questões que surgiram e ao interesse de explorar esta temática, o grupo decidiu recorrer à internet e a pesquisas em livros existentes na sala e ao livro que foi apresentado pela criança (M.C.). Posto isto, realizou-se uma divisão de tarefas em que cada criança pesquisou acerca de um elemento do sistema solar (planetas, sol, lua, estrelas, nuvens, aurora boreal) de modo a descobrir mais informações acerca do que o grupo pretendia descobrir. Nesta fase, importa referir que as crianças se tornaram interlocutoras entre os dois contextos, a sala e a família, dado que também realizaram pesquisas com os “elementos familiares mais próximos, revelando assim que a criança transmite em casa (...) o que faz e aprende (...) contribuindo para o interesse das famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Deste modo apesar da situação pandémica não permitir a entrada dos familiares mais próximos das crianças na sala continuou-se a privilegiar dentro do possível o papel da família mesmo à distância. A maioria das pesquisas consistiam em desenhos onde as crianças se mostraram fiéis às cores com que os vários planetas aparecem nas imagens da internet e nos livros. Algumas crianças recorreram ainda à escrita de palavras-chave referentes a elementos que existem nesse mesmo planeta, como por exemplo, no caso da Terra, a criança (M.) escreveu terra, humanos, animais, flores. Noutros exemplos, os familiares escreveram a informação do planeta e a criança agiu colaborativamente e ilustrou a pesquisa. Os registos gráficos relativos às pesquisas das crianças com a família foram apresentados ao restante grupo para que ocorresse a partilha de informações sobre o que tinham descoberto e como realizaram as mesmas. Posteriormente as pesquisas foram afixadas na área da biblioteca, contribuindo para dar visibilidade à importância desta área ao longo do projeto e permitir uma revisitação das produções artísticas, tal como é preconizado pelo MEM (Figura 1).

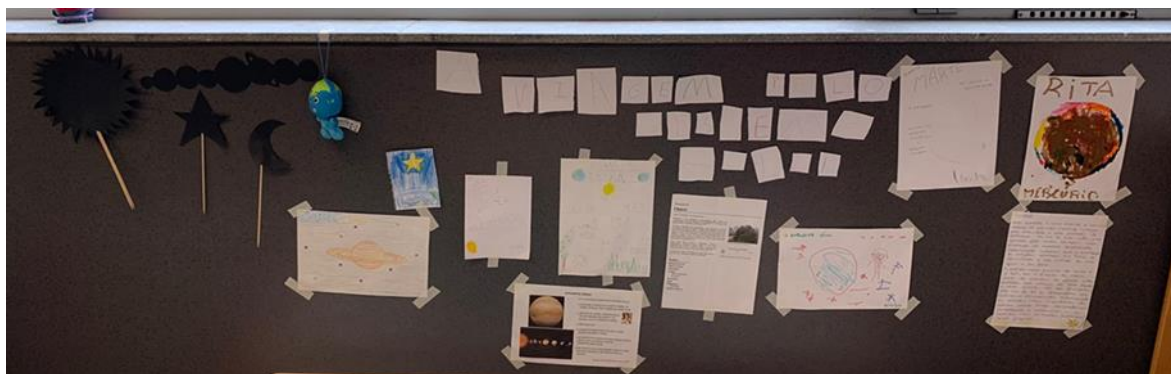


Figura 3- Alguns dos registos gráficos das crianças afixados na área da Biblioteca.

Importa realçar que os registos não foram expostos na sua totalidade em virtude da higienização devido à pandemia do Covid-19, pelo que foi realizada uma seleção dos mesmos juntamente com as crianças.

Ao longo do processo descrito, as crianças demonstraram um grande entusiasmo o que fez despertar a sua curiosidade, o saber ouvir, a importância do desenho e a sua informação, o conhecimento e ou aprofundamento de uma temática do seu interesse, aquisição por novo vocabulário, a noção espacial, a ordem crescente e ou decrescente dos planetas, as noções de mais próximo e de mais longínquo do sol, a noção de grandeza, entre outras. Uma das estratégias foi proposta pela criança (I.) que desde o início revelou estar interessada por saber mais acerca dos vários elementos do sistema solar, mais precisamente sobre o planeta Terra, uma vez que era “o planeta em que ela vivia”. Certo dia a criança (I.) observou algumas caixas de cartão que estavam na sala e propôs à educadora cooperante e às estagiárias a construção dos vários planetas com este material. Após a construção dos planetas, a criança (I.) sugeriu que o grupo poderia também dar “um show de espetáculo aos meninos da sala dois” referindo-se à realização de uma dramatização. Esta afirmação revelou a forte ligação afetiva existente entre os dois grupos das salas de EPE e ainda da dinâmica colaborativa entre as duas educadoras cooperantes da instituição.

Visto que as restantes crianças do grupo se encontravam nas várias áreas de interesse da sala, questionou-se a criança (I.) se queria partilhar a sua sugestão com os seus pares, pelo que esta disse que sim. Após a partilha da sua ideia, apareceram novas sugestões com vista a complementar a sugestão anterior da criança (I.). O restante grupo de crianças propôs assim que além dos oito planetas poderiam também estar presentes outros elementos do universo como o sol, a lua, as estrelas, as nuvens, que já tinham sido discutidos na sala. Neste momento, um elemento do grupo (B.) convocou novamente a partilha dos dias anteriores e sugeriu que na representação teatral poderia existir um astronauta que viajaria pelos vários planetas na sua nave espacial. Assim, o mesmo aconteceu em relação ao fenómeno da aurora boreal que as crianças também o quiseram integrar na dramatização. Além deste, a criança (M.C.) propôs que no final da mesma, o grupo procedesse à apresentação da música “Os Planetas” que tinham aprendido nas semanas anteriores. Assim, de forma a organizar a estrutura da representação teatral, o par pedagógico em colaboração com as crianças e tendo em conta as ideias e sugestões destas, procederam à elaboração e ao registo do roteiro para que pudesse ser consultado sempre que

necessário. Importa realçar que o jogo dramático “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, nas descobertas de si e do mundo, no alargamento das formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Assim a realização dos adereços, da nave espacial e dos elementos do cenário constituíram momentos de aprendizagem que se refletiram no envolvimento das crianças durante as ações, como a pesquisa em livros e na Internet, de informações acerca destes elementos, técnicas ao nível da expressão plástica e ainda o desenvolvimento de competências como a motricidade fina.

Primeiramente, para a realização dos adereços, cada criança escolheu qual era o elemento que queria representar na dramatização. De seguida procedeu-se à elaboração dos mesmos que foram construídos com as crianças recorrendo a diversos materiais e técnicas. Uma vez que a criança (I.) sugeriu a utilização de cartão para a construção dos planetas e dos restantes adereços, privilegiou-se a utilização deste tipo de materiais recicláveis. As pesquisas realizadas permitiram que as crianças concluíssem que os vários planetas possuíam tamanhos diferentes, mas apesar disso recorreram à ajuda da internet para auxiliar na comparação dos tamanhos e construção dos mesmos através da visualização de uma imagem do sistema solar. O planeta Terra foi o primeiro a ser realizado, por concluírem que este era o maior do sistema solar. De modo a auxiliar as crianças a desenhar a forma circular dos planetas foi utilizado um objeto de decoração de ferro que estava presente na sala e possuía vários círculos de diferentes tamanhos. Este objeto foi posteriormente utilizado, juntamente com o planeta Terra, como termo de comparação em relação ao tamanho dos restantes planetas, estabelecendo assim relações entre estes.

O recortar foi uma das necessidades observadas pelo par pedagógico em algumas crianças do grupo, e por isso esta ação permitiu o desenvolvimento da motricidade fina. De forma a auxiliar as crianças com maior dificuldade em recortar, a díade acompanhou a tarefa, pelo que importa realçar que as crianças esperaram pela sua vez para realizar o recorte. Além disso, as crianças com mais independência e autonomia a este nível colaboraram com os seus pares, ajudando-os, demonstrando assim o espírito colaborativo existente no grupo.

Após serem recortados os oito círculos de tamanhos diferentes, procedeu-se à pintura dos mesmos. Numa primeira fase as crianças utilizaram lápis de cera para colorir os seus planetas, mas como o resultado não estava a ser satisfatório, decidiram de forma autónoma recorrer às tintas guache. O facto dos vários planetas possuírem diferentes cores e muitas destas encontrarem-se misturadas levou a que as crianças sentissem dificuldade em recorrer a uma

técnica que as permitisse chegar a esse resultado. Assim, o par pedagógico explicitou a técnica de amassar papel e mergulhar este em tinta, para que as crianças pudessem “carimbar” por cima de uma outra cor e assim obter o resultado das várias tonalidades de cores existentes como por exemplo, no planeta Mercúrio e no planeta Júpiter (Figura 4).



Figura 4– Planeta Mercúrio pintado através da técnica do papel amassado.

Esta técnica gerou entusiasmo nas crianças pois nunca a tinham realizado nas suas atividades de artes visuais. Além disso devido à reduzida variedade de cores em tintas guache, demonstrou-se às crianças várias combinações de cores primárias, permitindo o surgimento de cores secundárias. Esta partilha possibilitou, que durante a PES, a díade observasse que as crianças recorreram inúmeras vezes a esta técnica, sempre que se encontravam na área da pintura. Apesar de alguns elementos do grupo como a criança (L.) apresentar dúvidas relativamente à cor do seu planeta que era o Neptuno, esta procurou ajuda da díade para consultar a internet e esclarecer a sua dúvida, conseguindo de forma autónoma encontrar uma solução para o seu problema pesquisando por imagens do seu planeta. Relativamente aos restantes planetas e aos elementos como as estrelas, as crianças recorreram às mesmas técnicas e materiais dos planetas descritos anteriormente. Importa destacar que as crianças organizaram os vários planetas pela sequência (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno), por ordem crescente, em que estes se encontram no sistema solar após serem desenvolvidas as características de cada um.

A nave espacial (Figura 5) foi o elemento que criou mais expectativa nas crianças do grupo. Previamente à sua elaboração ocorreu um diálogo, onde as crianças foram questionadas sobre como imaginavam o mesmo e que materiais poderiam ser utilizados na sua construção. Mais uma vez, o grupo privilegiou a utilização de caixas de cartão, caixas de ovos e ainda de tampas de iogurte. Estes últimos elementos foram sugeridos pelas crianças para que simulassem os botões de comando existentes nas naves, havendo uma convocação dos conhecimentos prévios acerca da visualização destes elementos. Além disso, demonstraram interesse em colorir a nave de azul e vermelho que foram as cores utilizadas na mesma juntamente com a cor prateada.



Figura 5- Nave espacial realizada com as crianças do grupo.

A construção da nave decorreu em colaboração com as crianças do grupo, rotativamente, para que todas dessem o seu contributo. Numa primeira fase foram coladas cerca de três caixas de cartão para que a nave fosse um pouco mais alta em relação às crianças do grupo. Inicialmente, as crianças sugeriram que estas fossem coladas com fita cola, mas como este material não foi suficientemente forte, recorreu-se à cola quente que foi aplicada pelo par pedagógico. Seguidamente, as crianças decoraram a nave, recortando cerca de quatro figuras geométricas de triângulos que foram colados na parte de baixo e pintados de vermelho e azul tal como as crianças sugeriram. A construção da parte de cima da nave foi um pouco mais complexa uma vez que as crianças não estavam a conseguir o resultado esperado que era um topo mais bicudo. E por isso,

este teve de ser refeito com o auxílio da díade. Por fim, procedeu-se à pintura e à colocação de elementos decorativos selecionados pelas crianças para que a nave pudesse ser utilizada na chegada do astronauta ao espaço e como elemento no cenário da representação teatral. A construção da nave permitiu assim desenvolver competências ao nível das artes plásticas, como a pintura e a colagem e ainda o desenvolvimento da motricidade fina através do recorte. Importa referir que esta construção, levou a que as crianças pudessem pesquisar e saber mais acerca da importância da nave e de qual a sua função.

Após a interrupção letiva do Natal, importa referir que o elemento do grupo (O.) trouxe representações gráficas dos oito planetas, da aurora boreal, do sol, das estrelas e da lua. Mais uma vez, a criança foi o mensageiro da temática do projeto com a família, o que significa que este foi relevante no desenvolvimento das crianças, visto que foram elas próprias que envolveram os seus pais, irmãos e/ou avós. A criança realizou as representações gráficas em folhas de papel branco, colorindo-as com marcadores e realizando-as com diferentes tamanhos, convocando o que observou durante a construção destes elementos para a representação teatral. É de destacar que esta a criança (O.) colou com fita cola, dois ou mais palitos atrás destes desenhos para que pudessem ser utilizados num teatro de sombras tal como o que foi realizado pela díade numa das suas ações desenvolvidas. Este elemento do grupo partilhou as suas representações com as restantes crianças que revelou logo um grande entusiasmo querendo também experienciar e explorar os elementos construídos pelo par. No fim, a criança (O.) demonstrou interesse em visitar o mapa concetual com o restante grupo para que pudesse afixar os seus desenhos no mesmo, completando a informação já existente. Assim as crianças puderam observar e avaliar o que pretendiam saber e os conhecimentos que foram desenvolvidos e construídos, permitindo também à educadora cooperante e ao par pedagógico, uma avaliação contínua entre o mapa concetual no momento e este inicialmente.

Por último, realizou-se a quarta etapa do projeto, a divulgação e avaliação. Nesta fase, as crianças decidiram apresentar o teatro ao grupo de crianças e ao par pedagógico da sala dois, assim como às assistentes operacionais que trabalhavam colaborativamente nas duas salas da EPE. Apesar de surgir a ideia de convidar os encarregados de educação a assistirem à dramatização, não foi possível concretizá-la devido à situação pandémica do Covid-19. A representação teatral foi denominada pelas crianças de “Uma viagem pelo Sistema Solar” e retratava a viagem de um astronauta na sua nave espacial pelos vários planetas do sistema solar, onde este fica a conhecer mais sobre os próprios planetas.

Na apresentação desta dramatização, o grupo teve então a oportunidade de comunicar tudo o que aprendeu sobre os planetas como o tamanho, a cor, a temperatura, se existia vida no mesmo, qual a sua posição relativamente ao sol. E ainda sobre como ocorrem fenómenos como a aurora boreal, qual o papel que as nuvens apresentam, quando aparecem as estrelas, ou seja, a representação teatral constituiu uma forma de socialização do saber, onde no final desta, as crianças tiveram a oportunidade de dialogar com as outras crianças e adultos. Neste diálogo, as crianças responderam as questões feitas pelos pares da sala dois, refletindo e convocando os conhecimentos construídos ao longo do projeto acerca deste tema. Além disso explicitaram como foram construídos os vários adereços, fatos, cenário, visto que estes despertaram curiosidade nos espectadores. No âmbito da fase IV, no final da dramatização, o grupo cantou a música “Os Planetas” acompanhada de uma coreografia, onde as crianças da sala dois foram convidadas a cantar e aprender os vários gestos que acompanhavam a mesma.

Nesta fase foram ainda construídos vários puzzles com imagens dos respetivos planetas que já tinham sido visualizadas pelas crianças. Os oito puzzles relativos aos oito planetas pertencentes ao sistema solar foram construídos com cartão (Figura 6) em que as próprias tiveram oportunidade de explorar, reconstruir e de falar acerca do puzzle que construíram. Posteriormente a imagem do planeta foi colada ao cartão e plastificada para que estes não se danificassem tão depressa e de seguida recortada em quatro peças. Estes puzzles ficaram integrados na área dos jogos para que as crianças explorassem cada vez que o pretendessem fazer a par de outros jogos. A atividade foi realizada na sala, onde cada peça foi escondida em vários locais da mesma, mas com visualização e graus de complexidade distintos. Uma vez que a complexidade da localização das peças contribuiu para que as crianças estivessem mais atentas às pistas fornecidas pela equipa educativa e também pelos pares. Importa realçar que durante o jogo “Caça aos planetas”, as crianças foram procurar as várias peças individualmente, mas sempre que observavam algum dos seus pares com dificuldade em encontrar a sua peça, tentavam sempre ajudar. Esta atividade permitiu ainda o desenvolvimento de outras competências como a consciência das posições e as relações dos objetos no espaço, dado que as peças estavam localizadas: em cima da cadeira, debaixo da mesa, dentro do armário. Os jogos de puzzle para além de desenvolverem a lógica, obrigam que a criança observe e manipule as várias peças para que consiga construir a forma do puzzle corretamente. Após a construção de todos os puzzles correspondentes aos planetas, as crianças identificaram e associaram várias características destes devido ao trabalho desenvolvido no projeto. Além disso cada puzzle possuía

o código escrito em letras de imprensa, do nome do planeta em que algumas crianças reconheceram e associaram às letras constituintes do seu nome próprio e também do nome dos seus pares, desta forma “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança permitindo-lhes fazer comparações entre as letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve (...) da mesma maneira” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 70).



Figura 6– Puzzles com imagens ilustrativas de cada um dos planetas do sistema solar.

Nas semanas seguintes da PES, uma vez que os puzzles se encontravam na área dos jogos foi possível observar que sempre que as crianças se dirigiam a esta área, selecionavam estes e exploravam-nos da mesma forma que as estagiárias o fizeram. As crianças esconderam as peças em diversos locais da sala e depois elas mesmas iam à procura, repetindo esta sequência vezes sem conta apesar de algumas vezes terem dificuldade em reencontrá-las. Logo, a realização desta atividade revelou que as crianças identificaram e comunicaram acerca de vários aspetos desenvolvidos na MTP demonstrando que as ações desenvolvidas foram significativas e representaram oportunidades de aprendizagem.

Avaliando o Projeto “Uma viagem pelo Sistema Solar” juntamente com a educadora cooperante, o par pedagógico e as crianças, considerou-se que este permitiu as estas encontrassem respostas para as várias questões integradas inicialmente no mapa concetual. Além disso, foi perceptível o interesse e participação ativa de todo o grupo durante todo o projeto contribuindo para desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

A par do desenvolvimento da MTP analisada anteriormente, decorreram outras atividades que partiram igualmente dos interesses e necessidades apontados pelas crianças e observados pelas estagiárias durante a PES.

A escuta de histórias foi uma das atividades observadas que mais entusiasmo proporcionava às crianças pelo que na semana anterior à interrupção letiva do Natal foi lida a história “O Melhor Natal de sempre!” de Marni McGee e Gavin Scott. De maneira a criar um ambiente mais propício a esta época, as crianças sentaram-se em círculo permitindo que todas visualizassem as ilustrações do livro enquanto escutavam a história. As crianças mantiveram-se bastante atentas devido ao gosto que apresentavam relativamente a este tipo de atividades e também pelo facto de a leitura ter sido realizada recorrendo a tons de voz distintos para cada personagem, contribuindo para captar a atenção e entusiasmo do grupo. No final da leitura, ocorreu um diálogo onde as crianças partilharam o que ouviram e realizaram questões acerca do enredo da história. Esta conversação em grupo permitiu que as crianças chegassem à moral da história que foi um dos motivos pelo qual esta foi seleccionada. Uma vez que a história retrata a vida da ratinha Mili que quando tenta realizar as suas tarefas, acaba por ter de ajudar um dos seus amigos. No final, todos os amigos vão a casa da ratinha agradecer os gestos de carinho e atenção que esta teve com eles. Assim, a história permitiu que as crianças percebessem a importância dos amigos e de ajudar o próximo. A segunda fase desta ação consistiu na elaboração de registos gráficos relativamente à história (Figura 7), onde cada criança registou um momento da história ou as personagens que mais lhe chamaram a atenção. A área da pintura da sala e a realização de trabalhos como pinturas com tinta guache e desenhos foi um dos interesses observados nas crianças e por isso, esta atividade despertou bastante entusiasmo no grupo.



Figura 7- Exemplo de um registo gráfico realizado após a escuta da história infantil.

Um dos outros interesses observados durante a PES que se encontra associado à MTP foi o facto de as crianças observarem que o sol nem sempre se encontra no mesmo sítio, acabando por surgir uma das questões que se encontra no mapa concetual que foi “O sol anda?”. (M.C.) Partindo da experiência e dos conhecimentos prévios, estabeleceu-se um diálogo para que em grande grupo, as crianças confrontassem e partilhassem as suas opiniões, sendo que “o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). De forma a explicitar melhor o movimento de rotação que é responsável pelo facto da luz solar iluminar diferentes áreas do planeta em diferentes horários do dia, com recurso a uma lanterna e a um globo terrestre, a tríade pedagógica reproduziu esse mesmo movimento. Por fim, foi proposto que no dia seguinte, as crianças se deslocassem até ao espaço exterior em diferentes horários do dia e marcassem a sua sombra nesses horários (Figura 8). O primeiro momento ocorreu de manhã durante a ida ao espaço exterior, o segundo momento aconteceu após o almoço e o último ocorreu durante a parte da tarde. Em cada um dos momentos, cada uma das crianças possuía um par que ficaria responsável por contornar a sombra da outra criança recorrendo a um pau de giz colorido. E, por isso era importante que a primeira se mantivesse numa posição fixa. Após terminar o contorno, as crianças trocariam de posições. Importa realçar que algumas das crianças demonstraram bastante entusiasmo durante a ação pedagógica uma vez que quiseram fazê-la mais do que uma vez, com posições corporais diferentes ou até mesmo demarcar as posições de outros pares.



Figura 8 – Sombras marcadas pelas crianças no espaço exterior.

Desta forma, esta atividade promoveu a percepção da movimentação da terra à volta do sol, onde as crianças puderam perceber se a posição influenciava no contorno da sombra ou se neste caso o responsável era o Sol. No primeiro momento, visto que este decorreu durante o horário da ida ao espaço exterior, as crianças da sala dois da EPE mostraram-se curiosas relativamente ao que o grupo de crianças da sala um estaria a fazer. Estas rapidamente explicaram a ação às crianças da sala dois que quiseram também fazê-lo, ocorrendo assim um momento de partilha e de socialização entre as crianças dos dois grupos da EPE. Nos momentos seguintes de registo das sombras, a criança responsável pelo contorno da sombra do seu par, pediu para que este colocasse os pés no mesmo local que colocou durante o contorno do primeiro momento. Esta etapa foi relevante, uma vez que as crianças tiveram uma maior percepção da diferente localização da sua sombra e conseqüentemente do movimento de rotação. Assim, esta ação tornou-se importante para que as crianças percecionassem de uma forma mais concreta o que acontece durante este movimento bem como a razão de nem todos locais serem iluminados pelo sol no mesmo horário.

Refletindo agora sobre uma outra ação desenvolvida no espaço exterior que durante a PES foi um espaço privilegiado, sempre que possível devido à pandemia do Covid-19 e, também, muito impulsionado pela supervisora institucional. Visto que “dessa forma, consegue-se resolver o problema do distanciamento e, ao mesmo tempo, dá-se às crianças a possibilidade de desfrutarem do ar livre e do contacto com a Natureza” (Neto, 2020, p. 25). Durante o tempo no

espaço exterior, a díade privilegiou, muitas das vezes, dinâmicas lúdicas e por isso, neste relatório irá ser analisado o jogo tradicional do lencinho. Neste jogo, as crianças sentaram-se no chão, em círculo, enquanto cantavam. A canção em formato de lengalenga e de tamanho reduzido, levou a que as crianças que não a conheciam, a interiorizassem rapidamente. Além disso, o ritmo da canção criava entusiasmo e expectativa em relação ao momento em que a criança que corria em volta do círculo com o lenço na mão, largaria o mesmo de forma discreta atrás de outra criança. Neste momento é importante que a criança saiba esperar e ao mesmo tempo tenha coordenação óculo-manual entre si e o par que vai deixar cair o lenço ao chão, de modo a saber se foi a criança selecionada. A queda do lenço atrás da criança que se encontrava no círculo faz com que, não só esta, mas também a que o largou, tenham de relacionar a posição do objeto no espaço. Assim, a criança teria de correr atrás do par que largou o lenço e apanhá-lo para que não seja o primeiro a chegar ao lugar e, portanto, torna-se importante orientar-se no espaço seguindo a direção correta até este. Importa referir que a ansiedade de chegar primeiro ao lugar sem que seja apanhado fez com as crianças utilizassem diversas estratégias para que tal não acontecesse, como por exemplo, correr para mais longe. No caso de serem apanhados, o toque da criança que o apanhou era na maioria das vezes bastante rápido permitindo assim que este não tivesse hipótese nenhuma de voltar a fugir. Além disso a dinamização destes jogos sociais é fundamental, visto que através do “uso de regras simples e com a definição de critérios na interação social, em que podem ser reveladas, exploradas e alteradas” (Neto, 2020, p. 38), as crianças entendem que o respeito por estas se torna essencial não só para que não haja conflitos como também permite que as crianças transportem a importância e a valorização das regras de convivência com o outro.

Desta forma, neste relatório foram apresentadas algumas das ações desenvolvidas na PES da valência da EPE, pelo que no relatório do par pedagógico serão analisadas outras ações pedagógicas que surgiram em continuidade das que foram mencionadas neste documento. Importa mencionar que todas as ações desenvolvidas durante a PES no contexto da EPE contribuíram para o desenvolvimento profissional da futura educadora de infância devido ao modo de observar, atuar e conseqüentemente de refletir, que foi evoluindo ao longo de todo o processo pelo trabalho colaborativo entre o par pedagógico, educadora cooperante e supervisora institucional. Todas esta reflexão e modos de agir proporcionaram práticas educativas com um fio condutor e com sentido no desenvolvimento da criança e do grupo. Agora que a formação inicial está a terminar convém referir a importância de continuar a aprender para responder a todas as crianças e a todos os desafios educativos (Marta, 2015, Lopes et al., 2016).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente capítulo descreve a experiência educativa vivenciada no 1º CEB, de uma forma analítica, crítica e reflexiva relativamente ao conjunto de ações desenvolvidas ao longo da PES, com vista à melhoria das ações futuras. A prática pedagógica foi desenvolvida com base nos princípios teóricos-legais descritos no PASEO e nas AE de cada área disciplinar e também nos interesses, necessidades, conhecimentos prévios e dificuldades da turma, de modo a promover um processo de ensino-aprendizagem rico e significativo. É de realçar o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora Institucional para a adequação e evolução das ações educativas. Não obstante toda a prática educativa foi marcada pela valorização da criança, desempenhando um papel central e ativo na construção dos seus conhecimentos, tornando-se assim “co - construtor da sua aprendizagem” e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.17). Desta forma, a flexibilidade curricular esteve sempre presente, possibilitando a inserção das ideias, sugestões, competências e habilidades das crianças, uma vez que estas têm uma participação ativa no seu processo de aprendizagem em tudo o que lhes é destinado (Zabalza, 2001). Uma vez que, tal como já foi referido no capítulo anterior, as crianças pertencentes ao grupo possuem ritmos de aprendizagem diferenciados, o par pedagógico tentou proporcionar oportunidades de aprendizagem assegurando a igualdade “quer no acesso quer nos resultados” sem necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, p.154).

Ao longo da PES, o par pedagógico não se restringiu apenas à observação participante e não participante, mas também à escuta e coadjuvação em vários momentos como no auxílio da resolução de exercícios por parte das crianças e nas ações desenvolvidas pela docente titular de turma. Estes momentos de partilha e de entreaajuda contribuíram para a construção de relações sólidas com todas as crianças da turma e com a professora cooperante, criando condições ao desenvolvimento de ações pedagógicas. Assim, o período da PES no contexto do 1º CEB caracterizou-se por um ambiente de proximidade e de à-vontade, em que o par pedagógico foi muito bem recebido, desde o primeiro dia, não só pelas crianças, mas também pela professora cooperante e por toda a equipa educativa. A organização, dinâmica e vivências experienciadas e observadas permitiram enriquecer a aprendizagem da mestranda ao longo do estágio. Este

aspecto foi fulcral para o envolvimento e proximidade das crianças ao par pedagógico, uma vez que permitiu “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização” e contribui para a construção de laços, bem como para “o apoio constante, contextualizado e atento” nas futuras práticas educativas (Hohmann & Weikart, 2011, p.65).

A observação e escuta das crianças foram dois pilares da formação, uma vez que permitiram “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” (Estrela, 1994, p. 58). A observação permitiu não só perceber os interesses e necessidades das crianças, desafiando a tríade a procurar, selecionar, desenvolver e refletir sobre propostas didáticas cativantes e motivadoras.

Relativamente à escuta, esta tornou-se essencial não só para perceber sugestões e ideias provenientes das crianças, mas também para a promoção de um ambiente pedagógico que promovesse “interações humanizantes, de respeito e segurança, que permitam a participação e comunicação entre todos” (Mesquita, 2014, p. 119). Desta forma, todas as informações obtidas foram analisadas, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e contextualizadas, concebendo o aluno como “a fonte, o iniciador e o protagonista da ação educativa” (Kravtsova, 2009, p.10). Tendo em conta o paradigma socioconstrutivista, as crianças tiveram o papel central na prática, visto que “quando as crianças agem impelidas pelas suas intenções geralmente exibem a energia, entusiasmo e o desejo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.251) tornando as suas aprendizagens significativas.

Na impossibilidade de apresentar e analisar todas as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, serão descritas as consideradas pertinentes e que colocaram a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta a mobilização dos saberes das diferentes áreas do currículo (Roldão, 2005) e desenvolvendo competências e habilidades presentes no PASEO e nas AE. De maneira a proporcionar aprendizagens significativas, durante a PES foi realizada uma aproximação à MTP, uma vez que não foi possível a concretização de alguns elementos constituintes desta metodologia.

Considerando as primeiras semanas da PES, foi possível observar os alunos de forma a perceber os seus interesses e necessidades, permitindo que a tríade pedagógica utilizasse “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Durante a PES foi possível perceber a proatividade, curiosidade e autonomia da maioria das crianças do grupo,

bem como do papel incentivante da professora cooperante. Desta forma, era recorrente as crianças realizarem tarefas autonomamente após a leção de um conteúdo específico ou mesmo espontaneamente acerca de uma temática da sua preferência. Assim várias foram as situações em que os alunos escreviam textos inéditos como pequenos contos, narrativas e também entrevistas que posteriormente eram realizadas aos seus pares. Além da escrita, a utilização das TIC, mais precisamente do Power-Point (PPT), era recorrente, visto que os alunos preparavam apresentações neste formato sobre conteúdos lecionados das várias áreas do saber, como por exemplo, a temática das formas de relevo pertencente à área do Estudo do Meio.

Neste sentido, no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, a unidade didática descrita abaixo descreve todo o processo da mesma, no seguimento das dificuldades sentidas após a apresentação PPT do aluno T., sendo esta o mote para o desenvolvimento da MTP que segundo Vasconcelos et al., (2012) estrutura-se por quatro etapas. Deste modo, a primeira etapa teve como elemento desencadeador do projeto, uma das apresentações realizadas pelas crianças, de onde surgiu uma necessidade que veio a tornar-se uma dificuldade para o grupo de crianças. Durante uma das semanas de observação e colaboração, os alunos realizaram diversas apresentações, em suporte de PPT, sobre uma temática, à sua escolha. No decorrer de uma dessas apresentações, acerca do "Planeta Terra", surgiram algumas dúvidas no que diz respeito à localização geográfica dos continentes e oceanos. Perante esta ausência de um suporte visual, a maioria dos alunos sentiu grande dificuldade em localizar os mesmos, não sabendo responder a algumas questões colocadas pela docente cooperante. Esta observação serviu de ponte de partida para a temática da aula, uma vez que tivemos em conta a dificuldade sentida por alguns elementos da turma ao estabelecer a relação entre aquilo que já tinham aprendido previamente e o que tinha sido apresentado pelos colegas. Desta forma foram desenvolvidas e realizadas várias ações educativas através das quais os alunos desenvolveram inúmeras competências e habilidades relacionadas não só com a formação dos continentes e oceanos como também com a diversidade cultural existente no mundo. Na última fase, foi realizada a divulgação do projeto à família e aos encarregados de educação dos alunos, partilhando via e-mail, os links de acesso às várias apresentações realizadas pelos alunos da turma, para que desta maneira pudessem conhecer e participar nas atividades realizadas pelos seus educandos.

Assim, o recurso utilizado para introduzir e explicitar esta temática, tendo em consideração a observação participante, a escuta e a colaboração com a docente cooperante, já afirmadas acima, foi uma apresentação interativa realizada no Google Slides. Desta forma, a

unidade didática descrita abaixo aborda conteúdos curriculares no âmbito do Estudo do Meio, a formação dos continentes e oceanos, do Português integrando os domínios da leitura e da compreensão de textos e da oralidade, da Matemática no âmbito da leitura de números naturais por ordens e classes e desenvolvendo ainda competências relacionadas com a utilização das TIC e com a Cidadania e Desenvolvimento. O recurso realizado foi uma apresentação no Google Slides em que nesta apresentação o bitmoji criado pelo par pedagógico denominado por “Aurora” vai interagindo e questionando a turma, ao mesmo tempo que explicita a formação de continentes e oceanos referindo a existência de um Supercontinente (Pangeia) e de um Superoceano (Pantalassa) há milhões de anos atrás, como também, os fatores que levaram à divisão desse mesmo continente e à modificação do formato dos vários continentes até aos dias de hoje (Figura 9). Importa referir que a apresentação foi acompanhada com várias imagens ilustrativas e até de *gifs* animados para que facilitasse a compreensão da temática pelas crianças e torna-se a abordagem desta mais dinâmica, contribuindo para o aumento da motivação e interesse dos alunos. É de realçar que antes da demonstração desta apresentação, ocorreu um diálogo entre os alunos e a tríade pedagógica de forma a perceber os conhecimentos prévios existentes acerca desta temática, onde algumas crianças como o V. comentou que há muitos anos atrás o continente era um só, apesar de não saber como este era denominado.

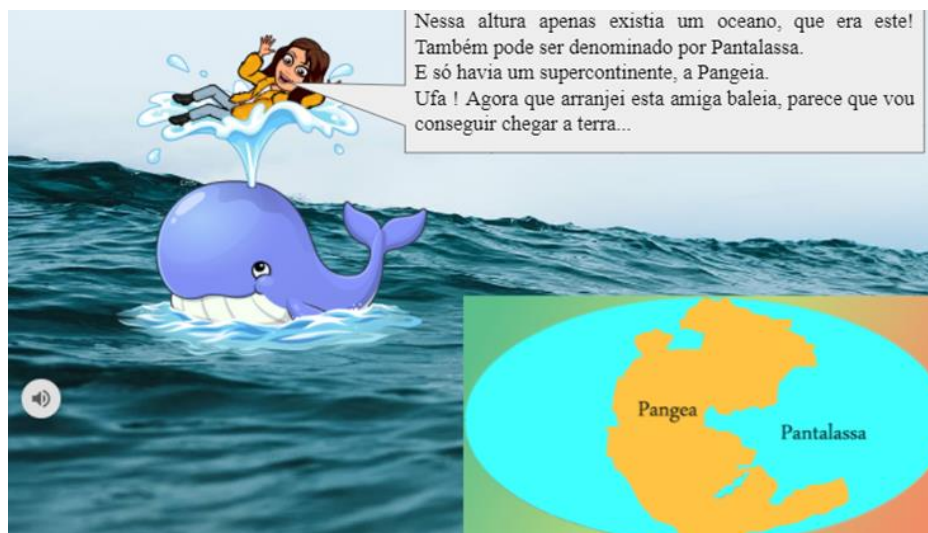


Figura 9- Slide demonstrativo da apresentação realizada no Google Slides com recurso ao bitmoji da Aurora.

De seguida, foi entregue aos alunos uma ficha de registo constituída por três partes: a primeira parte composta por algumas questões de forma a perceber qual os conhecimentos prévios das crianças; a segunda parte formada por questões relacionadas ao visionamento da apresentação; e a terceira parte fornecia espaço para a realização de um esquema-síntese relativo ao conteúdo lecionado durante o Google Slides e pudessem visitar o mesmo sempre que necessitassem.

Durante a apresentação, a "Aurora" incentiva os alunos, pedindo-lhes ajuda ao mesmo tempo que explicita a formação dos continentes e oceanos complementando essas informações com imagens e alguns vídeos. Além disso, durante a apresentação foram realizadas várias questões orientadoras por parte da díade, de forma que os alunos refletissem acerca do que observavam durante o Google Slides.

Face às dúvidas sobre a localização geográfica dos continentes e oceanos e à abordagem do novo conteúdo presente na apresentação supramencionada, após esta realizou-se um jogo didático denominado por "Caça aos Continentes". Na fase de preparação desta construção, o par pedagógico começou por projetar no quadro interativo da sala, uma imagem de um mapa de modo a contornar estes numa folha de papel cenário para que os vários continentes ficassem com um tamanho razoável. De seguida, os continentes foram contornados e coloridos com cores diferentes. Após esta fase, os vários continentes foram recortados e colados em cartolinas da mesma cor, para que se tornassem um pouco mais resistentes e obtivessem maior durabilidade

e mais facilidade no seu manuseamento. De seguida, os vários continentes foram recortados novamente em formato de peças de puzzle.

Finalizada a construção das peças, as mesmas foram colocadas aleatoriamente dentro de sacos de tecido de acordo com o número de grupos necessários para a realização da atividade. Previamente à realização da atividade os sacos que continham peças pertencentes aos vários continentes existentes, foram escondidos em quatro lugares distintos do edifício escolar e selecionados pelo par pedagógico, sendo eles a sala de aula, a sala polivalente, o espaço exterior e o *hall* de entrada. Numa primeira fase a turma foi dividida em cerca de quatro grupos de seis elementos. De maneira a cada um dos grupos encontrar um saco em cada um dos locais supramencionados, foi-lhes fornecido quatro pistas em jeito de adivinha, cuja resposta seria o nome dos espaços onde estariam escondidas as sacas com as peças para a construção do mapa. As adivinhas para além de causarem entusiasmo pela descoberta da resposta das mesmas, contribui para que as crianças interpretassem o que está escrito e realizassem inferências.

É de realçar que este tipo de atividades pedagógicas, como o caso da caça ao tesouro que neste caso denominou-se por caça aos continentes, leva a que o lúdico se torne “um facilitador das aprendizagens que, para além da vertente cognitiva, ajuda ao desenvolvimento social, intelectual e afetivo” (Guerreiro & Sousa, 2016, p. 263), uma vez que as crianças refletem e realizam a atividade em conjunto, agindo colaborativamente e confrontando diferentes pontos de vista bem como a resolução de problemas. Além disso esta atividade permitiu que as crianças trabalhassem em equipa para que atingissem o objetivo enquanto desenvolvem competências das várias áreas do saber articuladas na atividade. Importa também referir que a competitividade entre grupos para que se tornassem o primeiro grupo a encontrar os quatro sacos também esteve presente, levando a que a tríade pedagógica conversasse com o grupo sobre o objetivo principal da atividade que era colaborar entre si. Uma vez que a competitividade pode motivar as crianças a conseguir e a atingir algo, mas por outro lado, pode fazer com que as crianças não compreendam que nem sempre podem ganhar ou atingir o objetivo e que para isso terá que tornar a tentar.

Na fase seguinte, após todos os grupos terem encontrado os quatro sacos, o líder de cada grupo dirigiu-se à mesa colocada no centro da sala de aula e retirou todas as peças dos sacos pondo-as na mesa. Uma vez que cada um dos sacos possuía peças de várias cores, ou seja, dos vários continentes, no final após todos os grupos terem retirado as peças dos sacos, juntou-se todas as peças da mesma cor, de forma a facilitar o processo de montagem do puzzle mais

precisamente daquele continente. Importa referir, que devido às más condições meteorológicas, esta fase da atividade foi realizada no interior da sala de aula, caso contrário a mesma seria feita no espaço exterior, valorizando o mesmo como um espaço pedagógico e permitindo o contacto com a natureza e o ar livre. As crianças desenvolvem competências e habilidades em qualquer espaço desde que este seja dinamizado de forma a fornecer oportunidades de aprendizagem.

Numa terceira etapa após cada grupo, agir colaborativamente na construção do puzzle do seu continente, cada um deles foi colado numa folha de papel A3 (Figura 10) de forma a unir todas as peças e para que estes constituíssem a forma do continente.



Figura 10- Colagem das peças constituintes dos puzzles pelas crianças.

Por fim, após todos os continentes terem sido recortados, as crianças foram questionadas acerca da posição destes no mapa pelo que lhes foi sugerido a utilização do computador da sala para consultar uma imagem do mapa recorrendo à Internet. Após esta consulta, todos os continentes foram afixados num placar de uma das paredes da sala, tal como o nome dos vários oceanos que banham os respetivos continentes (Figura 11). É de destacar o papel relevante que este elemento construído pelos e para os alunos teve durante as restantes aulas dinamizadas pelo par pedagógico, visto que sempre que era realizada alguma proposta didática, os alunos recorriam a este elemento caso necessitassem. Além disso todo o processo, de caça aos continentes, montagem do puzzle e construção do mapa permitiu o desenvolvimento de

competências e habilidades relacionadas com as áreas curriculares, assim como o trabalho colaborativo entre as crianças.

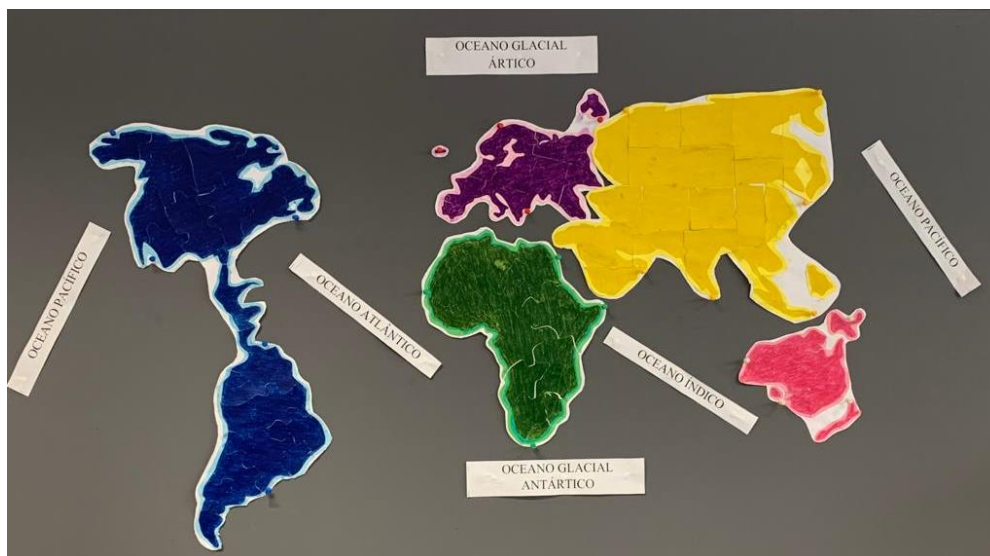


Figura 11- Resultado final do mapa dos continentes e oceanos afixado no placar da sala.

Finalizada a construção colaborativa deste elemento, foi proposto aos alunos que se dirigissem ao computador presente na sala e pesquisassem o número de habitantes de um país à sua escolha. Após esta pesquisa, o grupo registou o nome do país e o respetivo número de habitantes para que procedesse à sua leitura por ordens e de seguida, por classes. Desta forma, os alunos para além de desenvolverem competências matemáticas ao nível da leitura de números, ficaram a conhecer a densidade populacional de alguns países.

No seguimento desta unidade didática, surgiram várias outras propostas que tiveram como objetivo esclarecer alguns interesses, necessidades e curiosidades dos alunos, realizando-se assim uma aproximação à fase II da MTP.

Desta maneira, durante um diálogo após a montagem do mapa mencionado, as crianças constataram a enorme diversidade cultural existente na sala de aula, uma vez que algumas crianças afirmaram que os pais da criança A. eram da Ucrânia, a criança V. e A. eram do Brasil, percebendo que os seus pares tinham raízes familiares em locais como Moçambique, Ucrânia, Marrocos, Paraíba e Minas Gerais. Após esta percepção, foi dinamizado um trabalho de pesquisa realizado em grupo em que a turma foi dividida em seis grupos de quatro elementos, sendo de destacar que em cada um dos grupos existia um líder e um dos elementos tinha origem ou raízes familiares do país do qual iriam pesquisar. É de realçar, o destaque fornecido à realização de

trabalhos de grupo durante a PES com as devidas precauções devido à pandemia Covid-19, uma vez que esta dinâmica era muito pouco frequente. Desta forma, foram proporcionados momentos de aprendizagem ricos e diversificados, promovendo a convivência democrática, a entreatajuda e a cooperação. De forma a introduzir a próxima atividade que irá ser descrita e devido ao sucesso e entusiasmo demonstrado na apresentação do Google Slides supramencionada, o par pedagógico recorreu novamente à bitmoji “Aurora” que proporcionou uma nova aventura ao grupo de alunos. Desta vez a apresentação realizada na plataforma Genially recorrendo à bitmoji (Figura 12), levou a que os alunos viajassem juntamente com a mesma e conhecessem os vários amigos da Aurora que se encontravam em vários países, mais precisamente, nos países que constituíam a diversidade cultural presente no grupo. Este recurso para além de proporcionar uma forma diferente de introdução da atividade, permitiu o contacto com uma nova plataforma digital inovadora que os alunos nunca tinham contactado e que futuramente poderiam vir a explorar e a utilizar. A presença da “Aurora” também foi muito importante, uma vez que causou entusiasmo, motivação e curiosidade em relação ao que iria surgir.



Figura 12- Slide demonstrativo da apresentação no Genially, “A Viagem da Aurora”.

Neste Genially, importa realçar que os vários amigos da “Aurora”, para além de encontrarem nos vários países cuja cultura está presente no grupo, estes vão demonstrando alguns costumes e tradições próprios da cultura em questão como a alimentação, o vestuário, monumentos e locais importantes desse país, entre outros. Desta maneira, esta mini narrativa

narrada pela “Aurora” para além de interagir com os alunos, estimula o contacto com vários elementos culturais presentes nas ilustrações.

No final desta apresentação a “Aurora” e as amigas pedem ajuda à grupo de alunos para saberem mais acerca da cultura de cada um dos países. Assim, para a realização desta atividade foi fornecido a cada um dos grupos um guião de pesquisa que descrevia os passos para a realização da mesma assim como os links dos sites de onde as crianças retirariam a informação pretendida e que posteriormente seria registada na ficha de registo referente ao país que iria pesquisar. O guião de pesquisa para além de se tornar fundamental no decorrer da atividade, revelou-se como um método para que as crianças navegassem na internet de forma segura. A ficha de registo tal como o nome indica constituiu a forma de os alunos registarem as respostas às questões pretendidas através da consulta da internet, tais como o continente a que pertence o país em questão, o oceano que o banha, a capital, a língua oficial, o número de habitantes, o clima, o fuso horário e ainda curiosidades como pratos típicos e alguns costumes e tradições. Esta ficha de registo termina ainda com uma imagem da bandeira do país para que as crianças a pudessem colorir com as cores da mesma. Para realizar a pesquisa, foram fornecidos pela tríade pedagógica, alguns *tablets* requisitados pelas mesmas e também utilizados os computadores portáteis de alguns dos alunos (Figura 13).

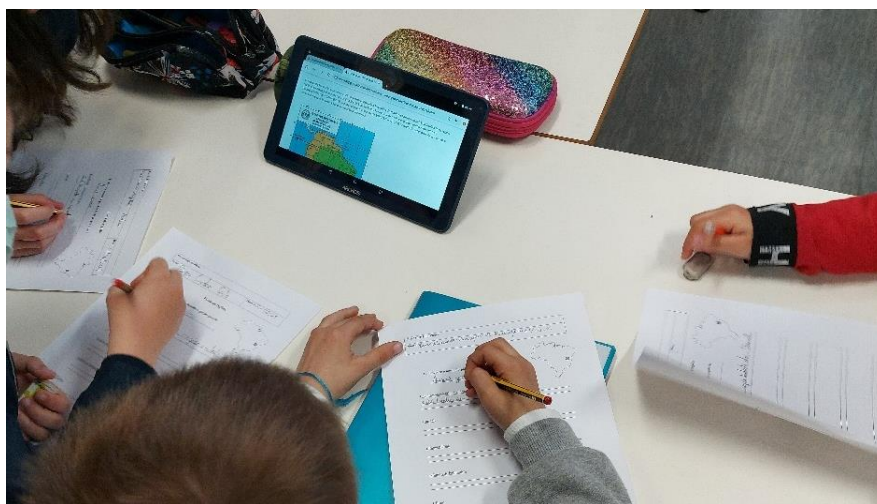


Figura 13– Crianças a realizar as pesquisas e a preencher o guião do país em questão.

Após o preenchimento das fichas de registo cada grupo procedeu à apresentação das respostas encontradas para as questões do guião de pesquisa, dando a conhecer os elementos culturais que ficaram a conhecer durante o trabalho de pesquisa. Alguns grupos para além de

pesquisarem os tópicos descritos na ficha de registo, acrescentaram algumas curiosidades que acabaram por encontrar durante a pesquisa, demonstrando o interesse e motivação que tiveram durante a atividade. Após todas as apresentações terem sido realizadas foi entregue a cada um dos alunos um certificado por terem ajudado a “Aurora” nesta missão de saber mais sobre a cultura de cada país, causando bastante entusiasmo e contentamento nos alunos.

Importa ainda relevar que o facto de os países selecionados para a realização das pesquisas pertencer às raízes culturais dos alunos e também de familiares levou à existência de uma carga afetiva durante todo o processo de aprendizagem, uma vez que estavam a pesquisar e a saber mais sobre si próprios, sobre os seus amigos e sobre a sua família estimulando sentimentos, emoções e a partilha de experiências e saberes que irão favorecer os momentos de aprendizagem. Além disso a realização do trabalho de pesquisa em grupo levou a que determinados elementos constituintes dos mesmos tivessem de gerir e resolver os seus conflitos, adquirindo competências essenciais para a vida em sociedade. A formação dos grupos foi realizada previamente pela tríade pedagógica, permitindo a junção de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e diferentes ritmos de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem cooperativa no desenvolvimento da ZDP. Em que as crianças partilham o que sabem, as suas dificuldades e receios, adquirindo conhecimentos através de uma “experiência partilhada” (Seifert, 2002, p.37).

Tal como já foi descrito no capítulo II, a díade conhecia os interesses e motivações das crianças, uma destas era a escrita de histórias inéditas. Em associação a este interesse e à motivação demonstrada após a realização deste trabalho de pesquisa, a turma foi organizada novamente em grupos, para que em cooperação criassem uma história recorrendo aos elementos pesquisados acerca dos vários países. Esta atividade constituiu uma ação pedagógica em que “as crianças e os adultos aprendem e ensinam” (Hohmann & Weikart, 2011, p.216), uma vez que nestas histórias estiveram presentes elementos culturais que os alunos exploraram durante as pesquisas, permitindo que os restantes grupos conhecessem mais sobre o país em questão. E para além disso, a partilha e leitura das histórias em voz alta para o restante grupo, após estas estarem totalmente realizadas, permitiu que tanto os colegas como a tríade pedagógica pudessem dar sugestões com vista a melhorar o enredo da história. A realização desta atividade pedagógica promoveu o desenvolvimento do domínio da escrita e compreensão de textos e contribuiu para a colaboração das crianças pelo que tiveram de confrontar ideias e dialogar entre si. Os diálogos durante a realização das atividades também constituíram momentos de

aprendizagem para díade, uma vez que existiam “experiências sobre as quais as crianças queriam falar, com pessoas que as escutassem e estimulassem” ((Hohmann & Weikart, 2011, p.525), como a partilha de costumes e tradições presentes na vida familiar.

Ao longo da PES, as TIC apresentaram um papel fundamental na educação uma vez que contribuíram para o efeito positivo nos alunos e conseqüentemente nas aprendizagens levando a que “estes adquiram competências digitais, sociais e cognitivas” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011, p. 402). Salienta-se, assim, o contacto com várias plataformas digitais como o Google Slides e o Genially tal como foi supramencionado, bem como a realização de ações pedagógicas elaboradas nestas mesmas plataformas.

Não obstante, uma vez que as crianças possuíam o hábito de realizarem apresentações em formato PPT, autonomamente, a díade optou pelo Google Slides como espaço de partilha online que permite a realização de apresentações intuitivas, interativas e com várias ferramentas como a inserção de imagens animadas, sons, animações nos textos e nas imagens, entre outros. Note-se que os alunos aprenderam a usar a ferramenta pelo que estimula a capacidade de literacia digital. Esta capacidade é atualmente importante dado que “no futuro, teremos cidadãos e cidadãos muito mais capazes na adopção de novos perfis profissionais promovidos pelas TIC” (Codesido, 2007 citado por Quadros Flores & Escola, 2009, p. 84), uma vez que a sociedade está em constante evolução e os alunos “serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2929).

A realização da atividade iniciou-se pelo registo no caderno diário de todos passos a concretizar para a construção da apresentação tal como decorreu com a criação de avatares. A realização destas apresentações (Figura 14) permitiu não só aprender a manipular uma nova ferramenta, o Google Slides, como também aplicar alguns conhecimentos prévios que as crianças possuíam relativamente ao PPT, uma vez que estas ferramentas são parecidas em alguns aspetos. Após a realização das apresentações com as histórias inéditas de cada grupo, os alunos optaram por colocar ilustrações, animações e até algumas curiosidades do país em questão tal como aconteceu com a realização dos guiões de pesquisa. Este último ponto demonstrou a empolgação dos vários grupos na realização destes tipos de trabalhos.



Figura 14 – Alunos a pesquisarem imagens para a sua apresentação no Google Slides.

A criação do avatar da “Aurora” que foi aparecendo ao longo de todas as apresentações realizadas pela díade, na abordagem de vários conteúdos, demonstrou-se como um recurso importante para a motivação e envolvimento dos alunos durante a apresentação. Assim, os avatares revelaram-se “personagens com as quais as crianças se identificam e permitem uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 68). Esta proximidade com o avatar fez com as crianças demonstrassem interesse em realizar o seu próprio avatar. Desta forma, a sugestão das crianças de criarem o mesmo foi incorporada na atividade da realização da apresentação no Google Slides.

A criação dos avatares pelas crianças (Figuras 15 e 16) sob orientação do par pedagógico e da professora cooperante, realizou-se num site online pelo que de maneira a auxiliar as crianças no processo foram descritas as várias etapas para a realização do mesmo, em que as crianças transcreveram as mesmas no seu caderno diário. Para a realização do avatar, este site permitia a escolha de vários elementos como o tom de pele, formato do cabelo, roupa, cenário, onde as crianças observaram atentamente os seus pares e selecionaram os elementos mais parecidos com estes, fazendo com que as crianças percecionassem não só a forma de como são vistas pelos pares, mas também como se vê a ela própria. Levando a que esta atividade se revelasse mais um momento de convivência democrática e de confronto de ideias, visto que nem sempre se encontravam em concordância. Esta personalização do personagem estimula a criatividade, mas

também a mobilização de saberes no âmbito das TIC nomeadamente na utilização do recurso pedagógico para a criação e construção de avatares.



Figuras 15 e 16 – Alunos a construírem o seu avatar e resultado final do avatar da criança C.

Após o término das apresentações, cada um dos grupos procedeu à divulgação e apresentação das mesmas à turma, demonstrado todo o trabalho realizado durante a fase de desenvolvimento, mas também na concretização da apresentação. Além disso as apresentações em Google Slides deram a conhecer a cultura de cada país de origem dos seus colegas levando a que os seus pares ficassem a conhecer um pouco mais sobre si e as suas origens, e também colocassem questões sobre a cultura em questão. A fase de divulgação não se restringiu apenas ao grupo de alunos, mas também à família de cada uma das crianças através da partilha dos links de cada uma das apresentações. Desta forma, os familiares dos alunos visualizaram todo o trabalho realizado pelos alunos que foram partilhando a realização do mesmo durante a componente letiva tal como irá ser descrito de seguida.

Assim, importa realçar o papel da família das crianças na realização desta atividade, onde é de destacar o ambiente de respeito e apoio mútuo entre os dois contextos. Foram várias as vezes em que a partilha de informações das crianças com os familiares sobre o trabalho desenvolvido em ambiente de sala de aula levou a que estes mesmos participassem nas atividades. Um dos exemplos disso mesmo ocorreu quando a criança R. Como tal, a criança R. num

dos dias após a atividade anterior descrita trouxe a “capulana” da sua avó para o ambiente de sala de aula para que os seus colegas ficassem a conhecer ao vivo e a cores este elemento cultural africano que foi discutido e observado ao longo da apresentação. Outra das situações ocorreu quando a mãe do A. após visualizar a apresentação do seu filho através dos links disponibilizados aos pais, sugeriu algumas modificações na apresentação relativa à Ucrânia, o seu país natal. Estas situações demonstram a importância que a família tem ao longo do processo educativo das crianças, mas também a riqueza da relação no processo de aprendizagem, assim a afetivamente demonstrada que torna o conteúdo curricular com significado e sentido para as crianças.

Analisando retrospectivamente as ações desenvolvidas em contexto, considera-se que os alunos estiveram sempre no centro do desenvolvimento das atividades e no centro do processo de ensino-aprendizagem, visto que estas foram dinamizadas partindo dos interesses e necessidades dos alunos. Importa referir que durante todas as unidades didáticas pretendeu-se abordar conteúdos de várias áreas do saber, de maneira articulada e interdisciplinar e promovendo o desenvolvimento de diversas competências do PASEO, valorizando também a utilização das TIC e do espaço exterior.

Por fim, é de destacar o papel crucial do trabalho colaborativo e do processo reflexivo entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, uma vez que estas “desempenharam um papel relevante na aprendizagem do saber profissional” (Ribeiro, 2017, p. 88) através da partilha de opiniões, experiências e conselhos com vista a melhorar as ações pedagógicas.

METARREFLEXÃO

A realização da Prática Educativa Supervisionada redigida no presente relatório assinala o momento final da formação inicial da mestranda, que possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas com a dimensão pessoal, profissional, ética e reflexiva em colaboração com as crianças, par pedagógico, orientadoras cooperantes e ainda com as supervisoras institucionais.

Desta forma, torna-se fundamental analisar e refletir, com um olhar retrospectivo, crítico e reflexivo, todo o percurso desenvolvido na PES ao longo de cinco anos, que envolveu a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e que culmina com a aquisição de competências e saberes fulcrais para a profissionalidade docente. Assim, ser educador/ professor é um desafio constante e uma responsabilidade imensa devido ao papel que a educação apresenta na sociedade.

Ambos os níveis educativos permitiram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais para a futura prática profissional de caráter duplo, tendo em conta o desenvolvimento holístico da criança. Realçando o papel das metodologias de aprendizagem ativa e colaborativa em concordância com os interesses e necessidades de cada criança, em que o docente tem um papel mediador em que estimula as crianças a serem ativas e as principais responsáveis na construção do seu próprio conhecimento através de oportunidades de aprendizagem criativas e significativas.

Destaca-se também o desenvolvimento das competências investigativas e reflexivas pela Metodologia de Investigação-Ação que serviu de base para todas as práticas educativas como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), tendo em consideração as vivências e aprendizagens de cada criança.

Desta forma, de acordo com a Ficha de Unidade Curricular da PES (2020) os objetivos desta unidade curricular passam por mobilizar saberes científicos, pedagógicos, culturais e didáticos (Ribeiro, 2020) relevantes para a preparação, desenvolvimento e reflexão da prática educativa e para a construção da identidade profissional dos princípios destacados nas quatro dimensões que integram o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário (Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) e o perfil profissional específico da futura docente (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). A identidade

profissional de docente de perfil duplo possui a vantagem da tomada de consciência e conhecimento da especificidade e das características de cada nível educativo, tanto da EPE como do 1º CEB, permitindo o desenvolvimento de estratégias e ações educativas adequadas a cada um dos contextos.

Por conseguinte, o trabalho colaborativo entre a mestranda e os vários agentes educativos esteve sempre presente ao longo de toda a PES com vista a uma prática reflexiva com o objetivo de serem desenvolvidas ações educativas adequadas e de qualidade bem como a permissão de uma aprendizagem constante da mestranda.

Além disso, uma vez que a PES surge no âmbito do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta a unidade curricular é constituída pelas orientações tutoriais geridas pelas supervisoras institucionais de cada nível educativo de forma a auxiliar na preparação da prática pedagógica, pela componente de estágio e pelos seminários que permitiam a reflexão conjunta com a restante turma fundamental para o processo de formação da mestranda.

Olhando retrospectivamente para o percurso realizado é possível constatar que todas estas componentes da PES, contribuíram para a melhoria no desenvolvimento da prática educativa através do contacto com ambos os contextos educativos, a EPE e o 1º CEB, permitindo enfrentar imprevistos, desenvolver a capacidade de comunicar com as crianças, agir colaborativamente que neste caso constituiu-se pelo trabalho colaborativo entre a tríade pedagógica e também desta com as supervisoras institucionais. Importando destacar a importância do processo de supervisão, nomeadamente da PES como forma de experienciar, enriquecer e melhorar as ações educativas, tendo em conta os *feedbacks* e os momentos reflexivos com as supervisoras institucionais contribuindo para o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Desta forma foi possível a construção de “uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidades, incertezas e complexidades da prática docente” (Ribeiro, 2011, p.4). Desta maneira, um docente reflexivo é “aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões” (Alarcão, 2007, p. 10). Esta postura marcou presença durante toda a PES, como uma estratégia para desenvolver e melhorar e adequar as ações pedagógicas em ambos os contextos educativos, salientando os benefícios da reflexão individual e conjunta.

Assim, analisando o que foi referido anteriormente, a experiência formativa da PES em ambos os níveis educativos bem como o processo de transição permitiu o desenvolvimento de competências cruciais em relação à habilitação para o perfil duplo de docência, visto que possibilitou a experientiação da mudança entre os dois níveis educativos de forma articulada e adequada. Destacando a relevância de valorizar cada criança, realçando o cuidado e a atenção em proporcionar um ambiente securizante para que possam ser oferecidas oportunidades de aprendizagem que permitam o desenvolvimento das suas competências e habilidades, recorrendo também a metodologias e a recursos diversificados. O docente deve assim desenvolver a prática pedagógica tendo por base a compreensão, a afetividade e a confiança mútua, construindo um ambiente seguro e de bem-estar.

Não obstante, não pode deixar de ser mencionada a situação vivida por conta da pandemia da Covid-19 e das normas implementadas pela DGS, uma vez que influenciou vários momentos da prática educativa, inclusive o contacto com os encarregados de educação e familiares das crianças em relação à divulgação dos projetos realizados, o desenvolvimento de atividades pedagógicas fora do recinto escolar ou até mesmo a realização de visitas de estudo. Posto isto, todas as dificuldades sentidas, tentaram ser colmatadas com o objetivo de melhorar a prática pedagógica, sendo de realçar a importância de valorizar a aprendizagem ao longo da vida, tal como foi referida no capítulo I deste documento.

Para além disso, não se pode deixar de referir algumas fragilidades que se fizeram sentir na PES, tal como o medo, ansiedade e insegurança no início desta, relativamente a falhar e não proporcionar atividades adequadas e interessantes que proporcionassem aprendizagens significativas nas crianças que se veio a refletir na preocupação de fazer mais e melhor ao longo da prática docente. As planificações também se revelaram como um verdadeiro desafio, tanto na sua realização como no seu cumprimento relativamente aos tempos propostos, evidenciando-se assim a importância da mesma ser flexível. Ainda assim, estas dificuldades foram sendo ultrapassadas ao longo da PES com a ajuda da díade, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais através dos seus conselhos e ensinamentos.

Concluindo, a mestranda considera que toda a PES contribuiu para a construção da identidade profissional, permitindo o contacto com ambos os níveis educativos numa postura crítica e reflexiva com o objetivo de aprender e evoluir diariamente com a prática pedagógica, uma vez que a formação inicial contribuiu para a construção de um *eu* profissional que se vai

desenvolvendo, pela convivência social, até ao final da vida (Marta, 2015) levando ao constante enriquecimento e melhoria da prática pedagógica que decorrerá ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola* (pp. 217-235). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Amaral, M.J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*, (pp. 89-122). Porto Editora.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). DOCUMENTO DE TRABALHO DOS SERVIÇOS DA COMISSÃO: Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas. Disponível em: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

- Faria, A. C. E., Lima, A. C. F., Vargas, D. P. O., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. C. E. (2012). Método Montessoriano: A importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, 12, 2- 20.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. (2ª edição). Instituto Piaget.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 47-77). Porto Editora.
- Glaserfeld, E. (1996). *Construtivismo Radical: Uma Forma de Conhecer e Aprender*. Instituto Piaget.
- Guerreiro, C. & Sousa, M. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.) *1º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 263-270). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (5.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. In *Descobrir Vigotsky*. *Revista Noesis*, (77), 9-10. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares- *Educação Unisinos*, 16(1) 87-92. doi:10.4013/edu.2012.161.09.

- Lino, D. (2011). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Loff, M. (1996). As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da Obrigatoriedade Escolar, 1910-1974. In E. L. Pires (Orgs.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. (pp. 11-77). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Macedo, J. (2013). A preparação das aulas. Em J. Cardoso, *O Professor do Futuro* (pp. 145-187). Editora Guerra & Paz.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendonça, A. (2011). Evolução da política educativa em Portugal. <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 116-136.
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição Entre Ciclos Educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto Editora.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-159). Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1995). A "Educação Nacional" (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica. In A. Escolano & R. Fernandes (Edits.) *Los caminos hacia la modernidade educativa en España y Portugal(1800-1975)* (pp. 175-203) Fundación Rei Afonso Henriques.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*(166), 1106-1133.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). (4.ª Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinsk, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pinto, M. (2005). Sobre Educação não-formal. In *Cadernos InEducar*, p.1-7. Lisboa.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e Limites*. Relógio d' Água.
- Post, J., Hohmann, M. & Figueira, C. (2011). Educação de bebés em infantários. Fundação Gulbenkian.
- Quadros Flores, P., Escola, J. & Delgado, P. (2009). A Identidade Profissional Docente na era digital. Em: *Investigar, Avaliar, Descentralizar-Actas do X Congresso da SPCE*. Instituto Politécnico de Bragança.

- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. (2013). A identidade profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1º CEB na região do Porto. Em J. Raposo-Rivas, M. Figueira & F. Aires (Orgs.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (EDS), 1º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (PP. 195-203). Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadros-Flores, P., Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com Avatares na Prática Educativa Supervisionada. In *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: Quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da inteligência artificial* (pp. 885-894). Universidade do Minho.
- Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*, (pp. 129-138). AEPEC.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa* (2º ed.). Texto Editora.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.) III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas (pp. 324-333). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, E. & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. In REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, 6, 70-75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.

- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In, L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13–26). Edições Almedina.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In. P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 75–84). Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Seifert, K. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 15– 48. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. Em T. Sarmiento, F. L. Moreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39–52). Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Tormenta, J. (1996) *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância- 1º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, 44–46.
<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). Trabalho por projectos na educação de infância. In T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias* (pp. 6–25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viseu, F. & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: Um estudo de caso com professores de Matemática. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 1138-1663.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860>.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). ASA Editores.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e Ciência. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e Ciência. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Constituição da República Portuguesa, 1976. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas. Diário da República Eletrónico. Disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Decreto de aprovação da Constituição, de 10 de abril. Diário da República nº 86/1976- I Série. Presidência da República: Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A-5569-5572. Ministério da Educação e Ciência. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A-5572-5575. Ministério da Educação e Ciência. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República nº 165/2006, Série I de 2006-08-28. Assembleia da República. Lisboa. Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 3/2008, Série I de 2008-01-07. Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129/2012, Série I de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014 – 1.ª série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014, Série I de 2014-12-12. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e primeira alteração ao Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, determinado a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º Ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República nº 65/2016, 1ª Série- 1123.1127. Educação. Lisboa. Terceira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, 1ª Série-2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, 1ª Série-2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho nº 139/ME/90, de 1 de setembro. Diário da República nº 202/1990– 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Aprovação dos novos planos curriculares do Ensino Básico e Secundário.

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República nº 128/2017, 2ª Série–13881–13890. 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 de 2017–2018.

Despacho nº 6944–A/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018–07–19. Educação– Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Ficha de Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (2020).

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986– I Série– 3067–3081. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/1977, de 1 de fevereiro. Diário da República nº 26/1977– I Série – 3067–3081. Assembleia da República. Criação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar.

Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997– I Série – 670–673. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005, Série I–A de 2005–08–30. Assembleia da República. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Projeto Educativo do Agrupamento (2019–2023).

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité Português para a UNICEF. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

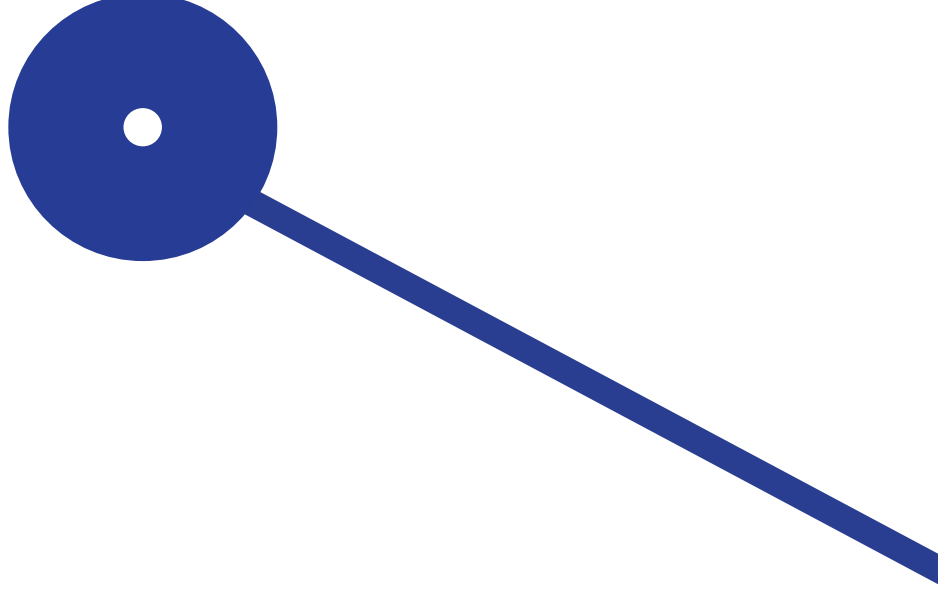
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Leonor Pinto da Silva