



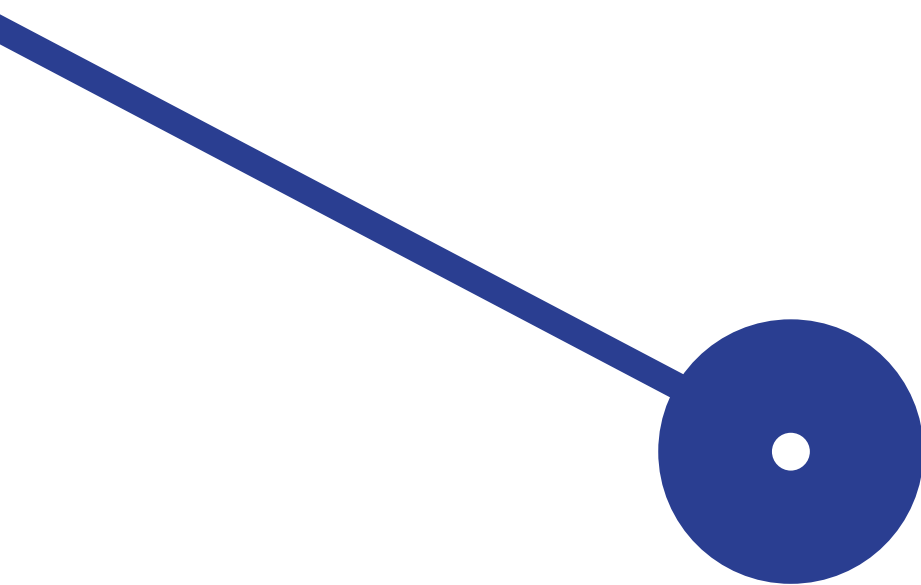
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Isabel Marques Carneiro

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Marques Carneiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

Porto, julho de 2021

Basta imaginar
um pássaro para o aprisionar,
e depois imaginar o ar para o libertar
e imaginar asas para ele voar
e imaginar uma canção para ele cantar.

Manuel António Pina, in. *O pássaro da cabeça*

AGRADECIMENTOS

Findo este percurso tão gratificante e trabalhoso, não podia deixar de agradecer a quem sempre esteve comigo e a quem cruzou o meu caminho durante esta maravilhosa etapa.

Aos meus pais e às minhas avós, obrigada por serem o meu porto de abrigo, por me ensinarem a seguir os meus sonhos e por acreditarem em mim, ao longo de toda a minha vida, mas em particular durante estes últimos cinco anos.

Aos *The Best Ones*, os meus três melhores amigos desde o jardim de infância e para o resto da vida, obrigada por me acompanharem sempre, por serem uma inspiração e um exemplo e por me encorajarem nos momentos de mais cansaço.

Ao meu par pedagógico, agradeço por todas as partilhas, por todas as oportunidades de crescimento em conjunto, por todas as conquistas que vivemos juntas, por todos os momentos de alegria, de tristeza, de *meltdowns*, pelos ensinamentos, mas acima de tudo, por termos sido, durante as tempestades, a âncora uma da outra, unindo forças e seguindo firmes este nosso percurso.

Às supervisoras institucionais, agradeço a orientação, a partilha de conhecimentos e a exigência que tanto contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Às orientadoras cooperantes, obrigada por me receberem de braços abertos, por serem um exemplo a seguir, por serem excelentes profissionais e incríveis seres humanos.

A toda a equipa pedagógica dos centros de estágio, grata por toda a atenção, dedicação e carinho, para com as crianças e para com as estagiárias.

Por fim, agradeço também às crianças com quem tive oportunidade de aprender e crescer tanto, na certeza de que este rumo foi a escolha certa.

Obrigada a todos os que cruzaram este meu caminho.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge enquanto documento final indispensável à conclusão da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) e como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre. Partindo da vertente marcadamente prática da unidade curricular supramencionada, o presente documento escrito resulta da observação, descrição, análise e reflexão acerca das experiências vividas nos dois contextos educativos, onde a componente de estágio da PES se desenvolveu, tendo por base o conhecimento teórico construído no decorrer dos últimos cinco anos, ao longo da licenciatura em Educação Básica, e do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde a criança teve um papel central no desenvolvimento das suas aprendizagens inscritas numa pedagogia de escuta e de participação.

A habilitação para docência de perfil duplo, conferida pelo referido mestrado, reveste-se de uma particular importância, por permitir o contacto com os dois ciclos educativos e o conhecimento dos estádios do desenvolvimento em que as crianças se encontram em cada um destes ciclos, representando uma mais-valia no futuro profissional.

Realça-se, ainda, o trabalho colaborativo entre estudantes, levado a cabo por meio do desenvolvimento da componente de estágio em díade pedagógica, permitindo a constante partilha e articulação de saberes, para uma verdadeira e exímia construção do *eu* profissional de ambos os elementos da mesma. O trabalho colaborativo estende-se aos docentes cooperantes e às supervisoras institucionais que, com a sua vasta experiência pessoal e profissional, orientaram o trabalho desenvolvido pelo par pedagógico ao longo de toda a prática educativa.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Aprendizagem pela Ação; Perfil Duplo; trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This internship report emerges as the final document indispensable to the conclusion of the curricular unit of Supervised Educational Practice (SEP) and as a partial requirement for obtaining a master's degree. Departing from the markedly practical component of the previously mentioned curricular unit, this written document results from the observation, description, analysis and reflection on the experiences lived in the two educational contexts, where the internship component of the SEP was developed, based on the theoretical knowledge built during of the last five years, throughout the bachelor's degree in Basic Education, and the professional master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, where the children had a central role in the development of their learning, enrolled in a pedagogy of listening and participation.

The qualification for dual-profile teaching, conferred by the previously mentioned master's degree, carries particular importance, as it allows contact with the two educational cycles and the developmental stages in which children are in each of these cycles, representing an added value at the future professional.

The collaborative work between students, carried out through the development of the internship component in a pedagogical pair is also highlighted, allowing the constant sharing and articulation of knowledge for a real and excellent construction of the professional identity of both its elements. The collaborative work extends to the cooperating teachers and to the institutional supervisors who, with their vast personal and professional experience, guided the work developed by the pedagogical pair throughout their educational practice.

Keywords: Supervised Educational Practice; Learning through Action; Double Profile; collaborative work.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. O CONTRIBUTO DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DOS PARADIGMAS EDUCATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	13
1.3. ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	21
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	31
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	35
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	39
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	44
3.1. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA VIVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
3.2. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA VIVIDA EM CONTEXTO DE PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	60
METARREFLEXÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
DOCUMENTOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema-síntese dos modelos curriculares na EPE.

Figura 2 – Esquema-síntese das dimensões do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Figura 3 – Esquema-síntese do processo de Investigação-ação vivenciado na Prática Educativa Supervisionada.

Figura 4 – Alunos a construir, em pequenos grupos, os seus telhados sustentáveis, com recurso à ferramenta matemática digital *GeoGebra*.

Figura 5 – Livro digital construído, aberto nas páginas do telhado de um dos grupos de trabalho, criado no *GeoGebra* e respetiva descrição.

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

- 1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- AAAF – Atividade de Animação de Apoio à Família
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AFD – Atividade Física e Desportiva
- CAF – Componente de Apoio à Família
- DL – Decreto-Lei
- EB1 – Escola Básica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- EPE – Educação Pré-Escolar
- Jl – Jardim de Infância
- JZ – Jardim Zoológico
- nº – Número
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PEP – Pedagogia-em-Participação
- PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TP – Trabalho de Projeto
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta-se como o documento epítome da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, agregando, de forma integrada, os conhecimentos teórico-legais convocados para a prática educativa, a contextualização dos contextos educativos e as ações desenvolvidas nos mesmos, durante a componente de Estágio da referida unidade curricular, ao longo do ano letivo 2020–2021, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A apresentação desta produção escrita surge enquanto requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com as normas estabelecidas no Complemento Regulamentar Específico do Curso.

Pretende-se, ao longo do presente documento, abordar o processo formativo desenvolvido, em particular no decorrer da vertente de estágio profissionalizante, ao longo de sete meses, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, que permitiu, na base do trabalho colaborativo, entre os dois elementos do par pedagógico, o aprofundamento de conhecimentos teóricos, a aplicação de metodologias e estratégias diferenciadas, a mobilização de “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ficha de Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, 2020), o desenvolvimento da reflexão crítica, quer individual, quer em grupo, com a colega estagiária, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, com vista à construção do saber profissional docente.

Assim, o presente relatório escrito encontra-se delimitado em três capítulos, redigidos de forma articulada e sequencial, que culminam na metarreflexão final.

Deste modo, o primeiro capítulo intitulado “O contributo da evolução histórica da educação e dos paradigmas educativos para o desenvolvimento profissional docente” encontra-se, também ele, tripartido, incluindo um segmento geral, relativo à evolução educativa e aos paradigmas comuns aos dois níveis educativos, uma secção dedicada às especificidades do contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e a terceira parte focada nas particularidades do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

O segundo capítulo, denominado “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação” inclui, por sua vez, a caracterização geral do contexto educativo onde o estágio se desenvolveu, bem como a descrição particular do contexto de EPE e do contexto do 1º CEB,

terminando com a caracterização da metodologia de investigação selecionada, a metodologia Investigação-Ação.

O capítulo terceiro, designado “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, compreende a narração, análise e reflexão realizada em torno da experiência educativa vivenciada, quer em contexto de EPE, quer no contexto do 1º CEB, sustentadas nas bases teóricas abordadas no primeiro capítulo e nas caracterizações contextuais definidas no segundo capítulo.

A metarreflexão apresenta-se como o culminar de todo o processo autorreflexivo e crítico, desenvolvido ao longo do estágio e da produção do presente relatório. Seguem-se as referências bibliográficas das fontes consultadas, bem como os anexos onde constam as matrizes dos documentos-base utilizados para a planificação e reflexão sobre a ação educativa e, por último, os apêndices que documentam, por meio de registos fotográficos ou escritos, as atividades desenvolvidas nos contextos educativos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Educação é vida, não preparação para a vida.” (Dewey, s.d., citado por Westbrook & Teixeira, 2010, p. 61)

No presente enquadramento teórico e legal será feita uma breve referência ao contributo da evolução histórica da educação em Portugal e dos seus paradigmas educativos, e uma abordagem aos papéis dos principais intervenientes no processo de aprendizagem das crianças (a criança, a família, os educadores de infância e os professores do 1º CEB). No segundo subcapítulo, serão apresentadas as especificidades da EPE e o terceiro subcapítulo é dedicado às particularidades do 1º CEB.

1.1. O CONTRIBUTO DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DOS PARADIGMAS EDUCATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Atualmente, e de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Constituição da República Portuguesa (1976), todas as crianças do nosso país, independentemente do sexo, raça, riqueza, religião ou origem social, têm direito à educação, ainda que a EPE seja de frequência facultativa e apenas os ensinos básico e secundário sejam universais, gratuitos e de frequência obrigatória enquanto a criança ou jovem se encontra em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos). Contudo, nem sempre foi este o cenário em Portugal. A educação sofreu uma evolução histórica, que não pode nunca ser dissociada das diferentes conjunturas políticas dos últimos séculos. É certo que a educação influencia a realidade política, económica, social e cultural de um país, mas é também certo que todos estes elementos influenciam diretamente o livre acesso e o direito à educação.

Nóvoa (2011) refere-se à pedagogia enquanto “terceira margem do rio” que é, por sua vez, o próprio rio. Nos últimos séculos, a educação e as perspetivas pedagógicas viram-se alvos de frequentes avanços e recuos diretamente relacionados com a não identificação da pedagogia como um rio e como a “terceira margem” do mesmo, ao invés, esta foi vista como alvo primordial da luta entre as duas margens do mesmo: “as dicotomias, que fecham, e empobrecem, o debate

educativo” (Nóvoa, 2011, p. 40). Quem tem o papel principal na educação das crianças, a família ou as instituições educativas? Como se ajudam as crianças com dificuldades, criando instituições educativas exclusivas para estas ou integrando-as nas escolas “comuns”? A escola ensina apenas os conteúdos do currículo ou dedica-se também à promoção de valores e competências transversais ao primeiro? (Nóvoa, 2011). E foi assim, que, ao sabor das diversas conjunturas políticas e sociais do nosso país, a “terceira margem do rio” se foi moldando, por entre os obstáculos e desafios, até ao formato que se conhece atualmente. Posto isto, importa referir alguns marcos dessa evolução histórica da educação.

Recuando ao século XII é possível encontrar os primeiros sinais de instituições educativas, ainda que coordenadas e orientadas apenas por elementos clericais e com vista à formação de futuros membros do clero (Mendonça, 2011). Já no século XVI passaram a existir instituições especializadas “destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço” (Mendonça, 2011, p. 4). Foi também neste século que surgiram as primeiras preocupações pedagógicas relacionadas com o sucesso das aprendizagens construídas pelas crianças e jovens. No século seguinte estabeleceu-se a idade mínima de dez anos para iniciar o percurso escolar, contudo as conceções pedagógicas foram-se alterando e, a par com a idealização da criança como “uma tábua rasa em termos de conhecimentos (...) [e um] receptáculo ideal para a aprendizagem” (Mendonça, 2011, p. 4), a idade recomendada para o início dos estudos foi diminuindo gradualmente.

Contudo, só na época contemporânea, por entre as revoluções liberais burguesas do final do século XVIII, surgiram as primeiras políticas educativas transformadoras em Portugal e foi a partir deste período que a educação passou a ser vista como uma ferramenta para a mudança e a ser considerada algo básico e, portanto, acessível à maioria dos indivíduos da sociedade (Loff, 1996). Já as principais mudanças no Sistema Educativo Português chegaram apenas no início do século XIX aquando do Liberalismo, com a homologação da Carta Constitucional de 1826 que garantia o ensino primário gratuito e obrigatório a partir dos sete anos de idade e de livre acesso a todos os cidadãos. Em 1901, e apesar das várias medidas políticas já tomadas até então, a taxa de analfabetismo começava a preocupar o governo, que decidiu promover uma nova reforma na educação, procedendo a uma reorganização estrutural, definindo a existência de quatro classes e a obrigatoriedade da frequência das três primeiras (Mendonça, 2011). Ainda durante a Primeira República, o governo português começou a valorizar a pré-escolarização das crianças, mas apenas como forma de as preparar para o nível educativo subsequente, “a escola primária”.

Contudo, esta preocupação pedagógica quase ficou apenas pelo papel, já que o estado não criou respostas para a educação de infância e apenas surgiram algumas iniciativas privadas, como a criação dos Jardins-Escola João de Deus (Marta, 2015).

Com a chegada do Estado Novo, a educação viu-se alvo de avanços e recuos, fruto do período político conturbado da época. No que concerne aos recuos, emergiu uma “atitude de desprofissionalização do professorado” (Nóvoa, 1995, p. 178), vendo-se, assim, o papel dos docentes desvalorizado e os requisitos para ocupar o seu lugar diminuído. O ensino mínimo obrigatório, que já havia chegado aos cinco anos, voltou a ser de apenas três anos, como durante o período republicano e o governo definiu, na Constituição de 1933, que a educação era uma responsabilidade da família e das instituições educativas oficiais ou privadas, libertando-se do dever de disponibilizar estabelecimentos de educação de infância e escolas em todas as zonas do país e de garantir o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (Mendonça, 2011). Neste período agitado da história do nosso país, a educação e os espaços educativos tiveram um papel fundamental, ainda que aproveitados de forma imprópria, já que as instituições educativas eram utilizadas como meio para doutrinar as crianças e jovens, através da divulgação de propaganda política e inculcando-lhes os ideais salazaristas, ao invés de permitir aos mesmos aprender e desenvolver conhecimentos e competências para a vida (Nóvoa, 1995). Em particular nas respostas educativas pré-escolares, estas sofreram também recuos conceptuais significativos, já que as instituições particulares de atendimento à infância eram as únicas respostas educativas para as crianças em idade pré-escolar, onde a preocupação primordial se prendia com “a função assistencial [que] se sobrepõe à função educativa, sendo fundamental a segurança e a higiene das crianças” (Marta, 2015, p. 27).

Já no que aos avanços diz respeito, em 1964 surge, pela primeira vez, a Telescola em Portugal, com o objetivo de fazer o ensino obrigatório chegar, ainda que de maneira distinta da população urbana, às populações rurais que não conseguiam aceder às instituições educativas nos centros das suas cidades (Mendonça, 2011). É também neste ano que o período de escolaridade obrigatória é novamente alargado, desta vez para seis anos (Loff, 1996). No início da década de 70, quer o chefe de estado, Oliveira Salazar, quer o seu regime político, começavam a perder forças, marcando-se assim, cinco anos mais tarde, o fim de 48 anos de ditadura e a instauração do regime republicano e democrático que perdura até hoje. Com a chegada da democracia, surge também um leque de medidas educativas e é neste contexto que emerge

verdadeiramente a EPE, logo em 1971, aquando da reintegração deste ciclo no sistema educativo oficial (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Logo após o 25 de abril de 1974 começam a nascer várias respostas sociais e estatais de atendimento e às crianças com menos de seis anos, mas só em 1977, com a Lei número (nº) 5/77, de 1 de fevereiro, se define a criação de uma rede oficial pública de EPE, promovendo o desenvolvimento holístico da criança e a igualdade de acesso ao ensino básico (Marta, 2015). Já “em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância” (Vasconcelos, 2000, p. 98).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece um ensino mínimo obrigatório de nove anos e inclui a EPE, ainda que como resposta complementar à educação familiar e facultativa, de acordo com a opção tomada por cada família, relativamente à frequência ou não do jardim de infância, por parte dos seus educandos. Em setembro de 1990, com o Despacho nº 139/ME, de 1 de setembro, criam-se programas curriculares para o ensino básico. Já entre 1995 e 1997 dá-se um renascer da esperança na EPE: criam-se quase 800 salas de Jardim de Infância e em 1997 são publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que, como a própria nomenclatura indica, consistem em referências de apoio à prática educativa dos educadores de infância (Marta, 2015). Nesse mesmo ano publica-se ainda a Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) que define a quem se destina a EPE, o carácter gratuito da mesma e os objetivos deste nível educativo, o papel e envolvimento da família na educação pré-escolar dos seus educandos, a função do estado e das autarquias, a composição da rede de EPE (com base em respostas públicas e privadas) e as normas de financiamento destas instituições educativas. Com a chegada do novo milénio continuou-se o bom trabalho iniciado após o 25 de abril de 1974, no que concerne às políticas educativas. Assim, nas duas últimas décadas, continuamos a assistir a alterações, atualizações, avanços e recuos nas medidas educativas, a par com a evolução política do país. Nos últimos 20 anos assistimos à criação do perfil geral e dos perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e dos docentes do ensino básico e secundário (através dos Decretos-Lei nº 240 e nº 241, de 30 de agosto de 2001), à reformulação dos vários programas curriculares do ensino básico e secundário, à criação de novos documentos orientadores do ensino: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (publicado em 2017) e subsequentemente as Aprendizagens Essenciais das várias áreas educativas (publicadas em 2018), à reformulação das OCEPE, em 2016, e mais recentemente, à promoção da educação inclusiva com a promulgação do

Decreto-Lei (DL) nº 54/2018, de 6 de julho e à conferência de maior autonomia e flexibilidade às escolas na gestão dos currículos educativos (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Após uma contextualização evolutiva da educação no nosso país, importa mencionar que esta não foi alvo apenas de influências políticas. Assim, a educação como a conhecemos hoje, contou também com os contributos conceptuais e técnicos de vários pedagogos, psicólogos, médicos e filósofos que dedicaram longos anos ao estudo do desenvolvimento humano e em particular infantil.

Das várias influências investigativas destes estudiosos, é de salientar o precioso contributo de Vygotsky, com o desenvolvimento da teoria socioconstrutivista e de William Kilpatrick, com a criação do Método de Projeto, também conhecido como Metodologia de Trabalho de/por Projeto(s) que, por sua vez, promove o trabalho colaborativo entre pares e deve ser desenvolvido em pedagogias participativas, que apelem ao papel ativo das crianças no seu próprio processo de construção de aprendizagens.

Começando pela teoria socioconstrutivista de Vygotsky, é importante referir que esta tem a mesma base teórica da corrente construtivista de Piaget, contudo acrescenta-lhe um novo elemento de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Desta forma, o construtivismo do psicólogo e biólogo Jean Piaget define-se como uma teoria psicológica que “descreve o conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento (...) estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (Fosnot, 1996, p.9) e que a aprendizagem resulta do processo de assimilação das diferenças entre os conhecimentos preexistentes na criança e os novos conhecimentos, distintos e divergentes, dando origem então a novas representações mentais e novos modelos da realidade (Fosnot, 1996).

Contudo, Vygotsky, trouxe uma teoria mais completa, igualmente de base construtivista, mas aliando o contexto sociocultural das crianças à definição anterior e defendendo assim que a construção de conhecimento se revela um processo social complexo e influenciado pela conjuntura sociocultural e histórica de cada criança (Silva, 1994 & Pires, 2002, citados por Fontes & Freixo, 2004). Em suma, enquanto Piaget valorizava exclusivamente a psicologia individual da criança e as suas relações sociais, Vygotsky considerava que o contexto cultural e histórico influenciava também a aprendizagem e a construção de conhecimento dos indivíduos, podendo assim, esta última tese ser considerada mais ampla e até complementar da primeira. Vygotsky considerava ainda que o indivíduo e o ambiente envolvente estão em permanente interação e que as crianças desenvolvem conhecimentos e capacidades em contacto e comunicação com o

ambiente, com os pares e com adultos, valorizando ainda o importante papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças e na transmissão de saberes culturais e históricos entre gerações. O psicólogo criou ainda o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que permite verificar 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). Assim, o desenvolvimento real da criança será alcançado através da interação, da proximidade e da aprendizagem desenvolvida em conjunto com os pares e adultos à sua volta, pois só assim a criança poderá aprender, com auxílio, para futuramente ser capaz de realizar a mesma atividade, autonomamente. Importa ainda referir que não existe uma única ZDP por criança, mas “inúmeras zonas que se vão criando em função das tarefas” que esta vai realizando (Fontes & Freixo, 2004, p.18). Vygotsky acreditava ainda que as escolas desempenhavam um papel fulcral na construção de conhecimentos por parte das crianças, enquanto local sociocultural de mediação das aprendizagens (Fontes & Freixo, 2004). Assim, esta teoria tem vindo a orientar a prática pedagógica de docentes dos vários níveis educativos no último século, já que intrinsecamente associadas à teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky surgem os conceitos de pedagogias participativas e de aprendizagem colaborativa, esta última alcançável, através de várias metodologias, como, a título de exemplo, a MTP, à qual se dará particular atenção posteriormente, por ter sido uma das opções metodológica utilizada no decorrer do estágio da Prática Educativa Supervisionada (PES).

Deste modo, as pedagogias participativas caracterizam-se por “produzir a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva” promovendo o “envolvimento [da criança] na experiência (...) [enquanto] um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15) em constante interação com os adultos que as acompanham e observam. A Pedagogia-em-participação (PEP), uma das pedagogias participativas desenvolvida nos últimos 20 anos e promovida na Associação Criança, merece também uma especial menção já que esta assenta em bases democráticas, defende a inclusão e a valorização da diversidade, promove o trabalho colaborativo entre pares e entre crianças e adultos e coloca a criança no centro da ação e da aprendizagem, envolvendo-a sempre nos processos de planificação, execução e reflexão sobre as atividades realizadas, desenvolvendo-se assim, um trabalho “de natureza construtivista, interativa e colaborativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18).

Passando a analisar a MTP, desenvolvida por Kilpatrick no início do século XX, sob a influência e orientação dos ideais progressistas de Dewey, esta destaca-se por valorizar os interesses das crianças, despertar a sua independência, autonomia e responsabilidade, desenvolver o trabalho colaborativo entre pares, promover a realização de atividades com sentido e propósito, contextualizadas e adequadas e fomentar, em todas as etapas da metodologia, o envolvimento e o papel ativo das crianças na construção de aprendizagens significativas (Ribeiro & Felizardo, 2017). O trabalho de projeto revela-se uma metodologia educativa muito vantajosa, já que pode ser realizada em qualquer nível educativo e é tanto mais rico, quanto maior a interação, de qualidade, estabelecida entre as várias áreas do saber. Esta metodologia de trabalho, divide-se em quatro importantes fases: em primeiro lugar define-se o problema a investigar, a pesquisar ou a resolver, verificam-se os conhecimentos prévios existentes e inicia-se o processo de registo de dados; de seguida inicia-se a planificação das ações a desenvolver e o desenvolvimento das mesmas, na terceira etapa dá-se a execução das ideias planificadas e por fim, procede-se à avaliação do desenvolvimento do projeto e à divulgação do mesmo, por exemplo, junto da comunidade educativa (Vasconcelos, et al., 2012).

Como o destacam Dewey, Kipatrick e noutra linguagem Vygotsky, “A aprendizagem, ocorre sempre em função de ações de parceria” (Gambôa, 2011, p. 73), assim, não se pode deixar de mencionar a importância da aprendizagem colaborativa e os benefícios para a criança, a nível do desenvolvimento cognitivo e social. A aprendizagem colaborativa desenvolve-se quando um grupo trabalha em parceria, com o objetivo de alcançar um mesmo fim, todos partilham os saberes que vão construindo e têm voz ativa durante todo o processo (Gambôa, 2011) e, como referem Fontes e Freixo (2004), esta forma de desenvolver aprendizagens traz, também, às crianças algumas vantagens, nomeadamente no que concerne ao aumento da motivação e da autoestima das mesmas, ao desenvolvimento de valores sociais e ao fomento da comunicação e da resolução de problemas, competências essenciais descritas no PASEO. A aprendizagem colaborativa surge ainda, intimamente relacionada com um dos quatro pilares da educação de Delors et al. (1996), o pilar “Aprender a viver juntos” que, por sua vez, é indissociável e inseparável dos restantes três: “Aprender a ser”, “Aprender a conhecer” e “Aprender a fazer”, pois todas estas aprendizagens se tornam mais ricas quando construídas colaborativamente, almejando a partilha de experiências, ideias e conhecimentos, para o alcance de um fim comum.

Assim, após uma breve análise do desenvolvimento histórico da educação em Portugal e dos paradigmas que a influenciaram, ao longo dos últimos anos, urge destacar a positiva evolução

da concepção da criança e das suas competências, observada ao longo dos últimos anos, que revolucionou a educação e as políticas educativas, descartando ideias, metodologias e pedagogias arcaicas e obsoletas e, substituindo-as por construções socioeducativas mais conscientes, livres e ativas, onde as crianças se transformam em protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e os adultos, (família e docentes) são considerados orientadores e mediadores de todo este processo. Em suma, a evolução histórica da educação alterou positivamente a visão que hoje se tem da educação, permitindo aos futuros docentes um olhar mais atento e crítico sobre a sua prática educativa em contexto.

Assim, no seguimento da evolução educativa e paradigmática da educação, abordar-se-ão as atuais visões pedagógicas, fruto deste progresso, que destacam o papel central da criança, na sua aprendizagem, bem como a importância da família nesse processo evolutivo, o perfil docente dos educadores e professores do 1º CEB enquanto profissionais responsáveis pela promoção do desenvolvimento holístico da criança, terminando com a referência ao impacto das transições harmoniosas entre níveis educativos.

Assim, o conceito de “aprendizagem pela ação”, que preconiza o papel central que a criança tem na ação, já que toda a ação é desenvolvida por si, pelos seus pares e pelos adultos, de forma que esta aprenda e construa conhecimentos, surge fortemente associada ao currículo pré-escolar *High/Scope* e é definida por Hohmann e Weikart (2011, p. 24) “como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”. As bases da aprendizagem pela ação opõem-se às pedagogias transmissivas, onde a crença é a de que a criança não tem um papel ativo no seu desenvolvimento e é apenas um mero recetáculo estático de informação e conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Pelo contrário, esta teoria pressupõe, que as crianças são seres com agência, e que é pelo meio dessa agência que vão aprendendo, construindo o seu conhecimento, dando significado ao mundo que as rodeia e refletindo sobre o que observam, manipulam e constroem (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Na aprendizagem pela ação, a criança tem o papel principal em todos os momentos antes, durante e após a ação.

Os adultos que contactam com a criança, principalmente no contexto familiar e educativo, têm também um papel fulcral em todos os momentos deste processo pedagógico. Posto isto, como referido na Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), é no seio familiar que a criança inicia o seu processo de aprendizagem e é posteriormente, no contexto de EPE que a ação

educativa da família é complementada com o trabalho dos educadores de infância e da restante equipa pedagógica.

Assim, quer na EPE, quer no 1º CEB, a família e a instituição educativa devem desenvolver uma relação de estrita confiança e comunicação, dando ambos os seus valiosos contributos nos vários momentos do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A família deve assim, partilhar com o docente responsável pelo seu educando as informações (sobre a criança e/ou sobre o contexto familiar) que considere relevantes para o processo educativo da mesma, “dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 16), atender às reuniões com os docentes e participar nos projetos do grupo, sempre que possível, quer na EPE, quer no 1º CEB.

Passando agora ao papel dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, como referido no início deste capítulo, a sua ação educativa deve orientar-se pelas competências e deveres referidos nos perfis de docência geral e específico, que se encontram estabelecidos, respetivamente, pelos Decretos-Lei nº 240 e nº 241, de 30 de agosto de 2001, pelas OCEPE, pelo PASEO, e pelos demais documentos orientadores teórico-legais que, em conjunto, com a prática constroem os saberes profissionais, num abrangente sentido do saber “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p. 60), numa perspetiva de formação profissional ao longo da vida. Assim, o primeiro decreto define quatro dimensões complementares e que se encontram também intimamente ligadas aos quatro pilares da educação de Jacques Delors: a “dimensão profissional, social e ética” (correspondente ao pilar “aprender a ser”), a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (coincidente com o pilar “aprender a conhecer”), a “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” (equiparada ao pilar “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”) e, por fim, a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (equivalente ao pilar “aprender a fazer”) (DL nº 240, de 30 de agosto de 2001; Delors, et al, 1996). Deste modo, cada uma destas dimensões contempla os compromissos profissionais dos docentes, merecendo especial menção a última dimensão que apela a que os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário realizem uma reflexão constante sobre a sua prática pedagógica, procurando autoavaliar-se e reformular a mesma, no sentido de a melhorar. Já o DL nº 241, de 30 de agosto, determina os perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1ºCEB, sendo que o perfil dos educadores de infância se caracteriza

por definir, uma vez mais, os deveres profissionais dos mesmos, a nível da organização do ambiente educativo, no que respeita ao processo de observação, planificação e avaliação das aprendizagens das crianças e no que concerne à relação que estabelece com as mesmas e à ação educativa que desenvolve com o grupo. Este decreto refere ainda, as áreas do saber que o educador deve desenvolver, integradamente, com as crianças, com auxílio das orientações curriculares existentes para este nível educativo, as OCEPE.

No que concerne ao perfil do professor do 1º CEB, este decreto indica que o docente deve desenvolver, de forma articulada e integradora, o currículo das respetivas áreas do saber (língua portuguesa, matemática, estudo do meio e educação física e artística), promover a inclusão, organizar, planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, valorizar os conhecimentos prévios das crianças, a sua participação ativa e autonomia e desenvolver interações positivas com todos os elementos da comunidade educativa. Assim, importa compreender os deveres profissionais mencionadas em ambos os decretos, para os docentes dos dois níveis educativos, uma vez que a conclusão deste mestrado habilita os seus futuros profissionais com um perfil de dupla docência, podendo vir a desenvolver a sua prática, quer em contexto de EPE, quer em contexto de ensino no 1º CEB. De referir ainda a importância do perfil duplo, que permitirá o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais atenta e contextualizada nos dois níveis educativos, dados os conhecimentos teóricos e práticos construídos sobre e em ambos os contextos, ao longo da formação inicial docente, nomeadamente no que concerne à noção do desenvolvimento da criança em cada etapa e à importância das transições educativas entre ambos os ciclos.

Os educadores de infância, os professores do 1º CEB, a família e os restantes agentes educativos têm também um papel fulcral no apoio às transições das crianças entre níveis educativos. Estes momentos de passagem devem concretizar-se da forma mais harmoniosa e tranquila possível e “para que a continuidade na transição seja eficaz, é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos” (Sim-Sim, 2010, p. 113) manifestando-se uma vez mais a relevância do perfil duplo de docência.

Nas transições entre níveis educativos é importante também que, como em qualquer momento da sua aprendizagem, a criança tenha um papel ativo, sendo-lhe permitido expressar as suas emoções e partilhar as suas expectativas, curiosidades, medos e anseios, relativamente ao novo nível educativo. Assim em particular nas transições EPE – 1ºCEB, quer o educador de

infância, quer a família, devem conversar com a criança acerca da transição e ouvi-la já que “a criança competente e participante ativa, com direito à expressão da sua voz, é capaz de emitir uma opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola” (Oliveira Formosinho & Lino, 2008, citados por Monge & Formosinho, 2016, p. 132). Nos momentos de passagem entre dois níveis é ainda importante que a transição seja vista como uma continuidade entre ambos, ao invés de uma mera mudança entre dois ciclos que operam de forma independente. Importa ainda referir que o nível sucessor deve “complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior (...) atribui[ndo] ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior” (Vasconcelos, 2007, p. 45), ao invés de se aceitar a errónea conceção, segundo Vasconcelos (2007) frequentemente praticada, de que, por exemplo, no caso da transição EPE – 1ª CEB, o primeiro nível deve ser um momento de preparação e antecipação das estratégias e aprendizagens características do nível subsequente. Assim, tal como nos restantes momentos do processo educativo, também durante as transições se devem realizar as adaptações necessárias, de forma a respeitar as necessidades, interesses e ritmos das crianças e é “indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 97). É de salientar que se deve proporcionar à criança, sempre que possível, com o educador de infância ou com a família, a visita ao ciclo educativo seguinte e, quando os dois níveis educativos se localizam na mesma instituição, proceder à partilha de espaços ou recursos, como a cantina ou a biblioteca com o ciclo educativo subsequente, permitindo à criança identificar, aos poucos, as características da etapa seguinte (Lopes da Silva, et al., 2016). Por fim, não pode deixar de ser mencionado o trabalho conjunto e articulado que deve existir entre os docentes dos dois níveis educativos entre os quais se efetiva a transição “evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2009, p. 113; Ribeiro, et al., 2018).

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 constitui “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e o momento de entrada na escolaridade obrigatória. Assim, como refere a Lei-Quadro da EPE, este nível educativo tem

uma particular relevância enquanto contexto que complementa a ação educativa da família, mantendo com esta uma colaboração e cooperação constante, favorecendo “a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro da EPE – Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

É neste contexto educativo que a criança tem contacto e interage com os primeiros adultos e crianças, fora do seio familiar, e é por meio desse contacto com os mais diversos agentes (pais, educador, assistentes operacionais e assistentes técnicos) que o seu desenvolvimento se vai concretizando, incluído numa comunidade educativa que a apoia e auxilia ao longo do seu crescimento (Lopes da Silva, et al., 2016). Na EPE, há também uma relação inerente entre o cuidado e a educação a proporcionar à criança, não se tratando de um contexto onde se assegura apenas o bem-estar da criança e a promoção de momentos recreativos, mas onde se procede também à “disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante [para a criança], [e ao] desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido entre si” (Lopes da Silva, et al., 2016, pp. 8-9). Assim, é indispensável, neste nível educativo, a valorização e o reconhecimento da importância do equilíbrio necessário entre as práticas éticas do cuidar e do educar, tendo em conta os aspetos assistenciais, relacionados com a garantia do bem-estar, higiene e segurança das crianças, mas também os aspetos educativos, relacionados 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).

Para o bom desenvolvimento da criança, e um adequado funcionamento das instituições de EPE, importa também referir as especificidades da profissionalidade docente dos educadores de infância, tendo em conta os aspetos característicos deste contexto educativo e do estágio do desenvolvimento das crianças que o frequentam. Posto isto, o educador de infância, como referido anteriormente, apresenta-se como um elemento ativo do grupo de crianças, mas tem também a função de mediador e estimulador das aprendizagens das mesmas. Como referido acima, este deve ainda cuidar da criança, assegurar o seu bem-estar holístico e educá-la, garantindo, sempre, que desenvolve ações com intencionalidade pedagógica, na base interacionista, “media[ndo] a agência da criança e compreende[ndo] a interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 31). Não obstante, a profissionalidade docente dos educadores de infância não se prende apenas

com a ética do cuidado e da educação, estendendo-se, ainda, ao apelo pela criatividade das crianças, frequentemente reprimida pelos “condicionalismos sociais, culturais, económicos e políticos” (Marta, 2015, p. 137) por meio da criação de “um ambiente que influencie o desenvolvimento das aptidões criativas e a imaginação” (Marta, 2015, p. 139) das crianças.

A profissionalidade do educador de infância caracteriza-se, também, pelos conhecimentos teóricos de base que este construiu e constrói, numa perspetiva de formação profissional ao longo de toda a vida, convocando-os, reiteradamente, para refletir e melhorar a sua prática educativa. Por fim, a identidade profissional dos educadores de infância, caracteriza-se ainda pelos papéis que este desempenha dentro e fora do contexto educativo, com base nas construções individuais, sociais e profissionais do docente, nas quais se cruzam “o Eu, o Nós e o Todos Nós” (Mattos, 2010, citado por Marta & Lopes, 2012, p. 162) e pelas relações colaborativas que este mantém, com os colegas docentes e não docentes, a família e a comunidade (Marta, 2015).

Após abordar as especificidades da EPE e da profissionalidade docente do educador de infância, importa referir o contributo fornecido pelas OCEPE e pelos diferentes modelos curriculares para a EPE, que estiveram presentes na prática educativa, desenvolvida pela tríade pedagógica, ao longo do estágio da PES. Assim, o que se pretende de seguida é efetuar uma compilação das características comuns e divergentes, das várias correntes educativas, de acordo com as vivências do estágio.

As OCEPE, enquanto orientações curriculares para a EPE, apresentam várias das ideias defendidas por grande parte dos modelos curriculares, abordagens pedagógicas ou metodologias de trabalho e, importa referir que, quer este documento, quer os modelos curriculares Movimento da Escola Moderna, High-Scope, Reggio Emilia e Montessori, quer a abordagem pedagógica da PEP e a metodologia de trabalho de projeto, que abaixo serão abordados de acordo com as características desenvolvidas e observadas no contexto educativo, têm como central, a ideia de que a criança é o principal sujeito nas suas ações e aprendizagens. Assim, durante a análise dos vários modelos curriculares serão tidas em conta as diversas dimensões educativas: interações, espaços, tempos e materiais.

Começando pelo modelo do Movimento da Escola Moderna, construído sob os ideais de Freinet e trazido para Portugal na década de 60, por um conjunto de professores revolucionários, este caracteriza-se por salvaguardar vivências democráticas, valorizando a voz da criança, a constituição de grupos heterogéneos de crianças, a existência de instrumentos de pilotagem,

como mapas de registo ou quadros de tarefas, a partilha de saberes e de produções construídas entre pares e a interação e cooperação. Neste modelo, o educador surge como orientador das crianças, auxiliando-as no desenvolvimento dos seus projetos e o espaço educativo da sala encontra-se organizado por áreas de interesse (Niza, 2011).

Passando, de seguida, ao currículo High-Scope, criado nos Estados Unidos da América, pelo psicólogo David Weikart, este defende também a organização do espaço educativo da sala por áreas de interesse. Tem por base a aprendizagem pela ação, valorizando a autonomia da criança e a interação e cooperação que esta estabelece com os pares. O processo educativo neste modelo desenvolve-se sob o mote Planificação-Ação-Revisão, assente numa rotina diária estruturada de forma flexível (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à abordagem Reggio Emilia, desenvolvida pelo italiano Loris Malaguzzi após a Segunda Guerra Mundial, esta preconiza o papel das expressões artísticas para o desenvolvimento da criança e a disponibilização de materiais diversificados e dispostos ao alcance das crianças. Defende a pedagogia das relações, enquanto contributo para a construção de melhores aprendizagens e a existência de “paredes que falam” onde são documentados os projetos, individuais ou de grupo, das crianças e partilhadas as suas produções artísticas (Lino, 2011).

Já na conceção montessoriana, criada pela médica e educadora italiana Maria Montessori, é valorizada a autonomia, liberdade e curiosidade da criança, existindo para isso, tal como no currículo Reggio Emilia, materiais diversificados que se encontram dispostos ao alcance da criança (Montessori, 1972). Nesta abordagem encontramos ainda uma preocupação constante com o contacto com materiais de uso quotidiano e autocorretivos, contribuindo uma vez mais para a independência da criança.

Na prática pedagógica em contexto de estágio encontraram-se ainda aspetos semelhantes aos da PEP, previamente caracterizada no primeiro subcapítulo deste enquadramento teórico e legal, como a conceção da criança como um ser com competência e agência, com o papel central na sua ação e aprendizagem, a visão do educador enquanto organizador do ambiente educativo, observador, ouvinte da criança e documentador das suas aprendizagens e dificuldades e como a perspetiva de que ambos (crianças e adultos) são co-construtores e coatores no processo de construção de aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Com base nestes modelos, desenvolveu-se ainda a MTP no contexto de estágio da PES, tendo em conta, sobretudo, as fases que a compõem, a valorização dos interesses das crianças durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, o apelo à autonomia, independência e responsabilidade da criança e o fomento do trabalho colaborativo entre pares, tão importante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

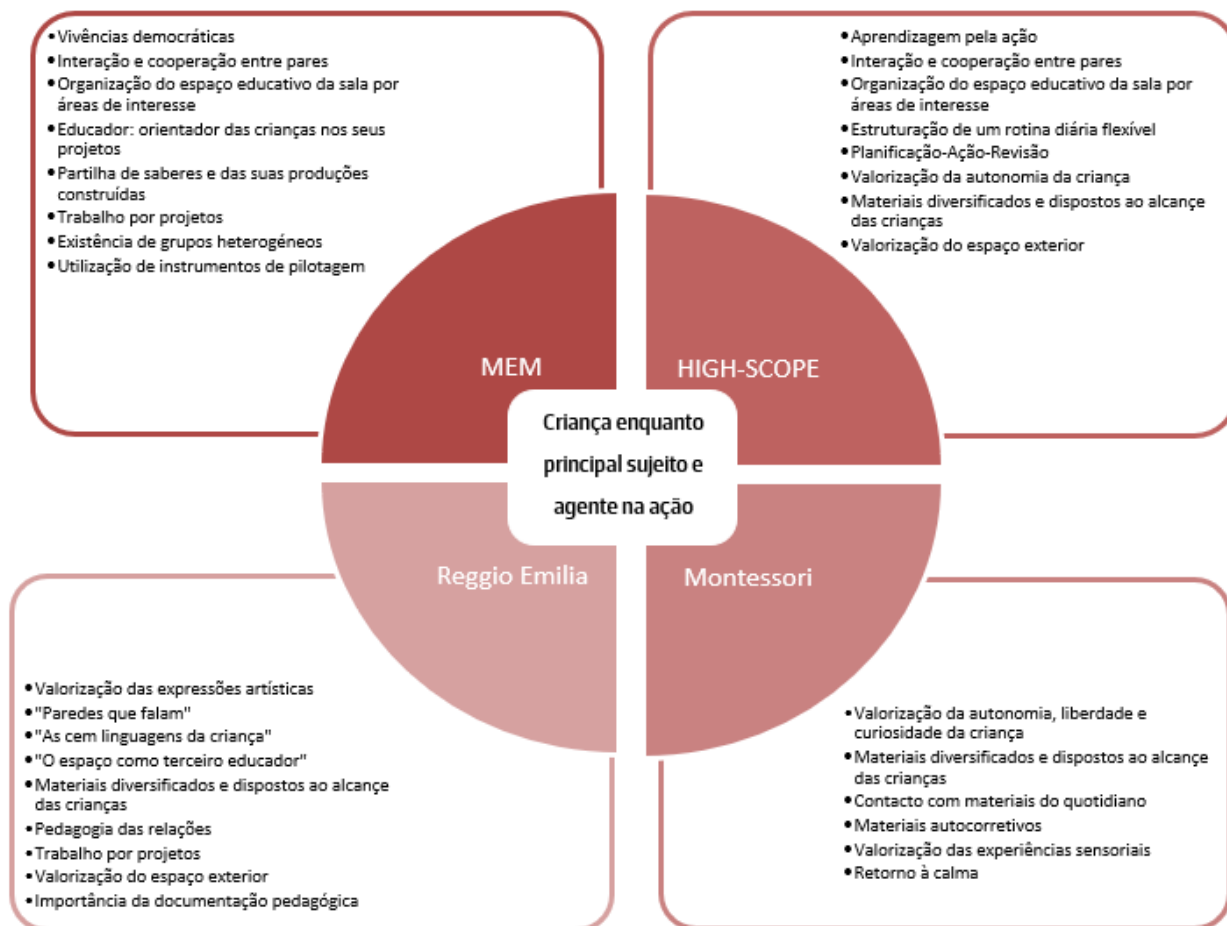


Figura 1 – Esquema-síntese dos modelos curriculares, abordagem pedagógica PEP e metodologia de Trabalho de Projeto (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2011; Montessori, 1972; Niza, 2011; Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011; Vasconcelos, et al., 2012).

Independentemente dos modelos pedagógicos que orientem a prática pedagógica em cada sala de atividades de JI, a principal ação desenvolvida pela criança em idade pré-escolar, é o brincar, uma atividade espontânea fundamental, que as crianças desenvolvem autonomamente ou em parceria com os colegas e que carrega inúmeros significados e potencialidades. As brincadeiras livres das crianças nesta faixa etária revestem-se de um carácter pedagógico já que contribuem para o seu desenvolvimento holístico e para a construção de imensuráveis aprendizagens. Assim, é ultrajante conceber o brincar como uma simples forma de ocupar a criança e entretê-la já que esta se trata de uma “atividade rica e estimulante (...) que se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11).

Segundo Neto (2020, p. 43) “brincar é uma linguagem universal”, como tal, todas as crianças devem ter o direito a brincar, por este ser um assunto tão sério e uma atividade tão importante para o desenvolvimento pessoal da criança, a todos os níveis (Silva & Sarmiento, 2018; Neto, 2020). Brincar, pode ser, aos nossos olhos, algo simples, contudo esta atividade corresponde a um “fenómeno permanente e complexo” (Onofre, 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2018) que é para as crianças um acontecimento novo e desafiante. Quando brincam as crianças descobrem o mundo, as pessoas e as coisas, dão asas à sua imaginação e criatividade, criam fantasias e interpretam situações da realidade, à sua maneira, recorrendo frequentemente ao jogo simbólico ou a uma das suas vertentes mais específicas, o “jogo do faz de conta” (Araújo, 2009; Neto, 2020; Silva & Sarmiento, 2018).

Quando se fala da importância do brincar é quase impraticável não abordar também a relevância do espaço exterior para a construção de aprendizagens ao ar livre, por meio da descoberta, exploração e contacto com a natureza e com os elementos naturais que tantas potencialidades educativas possuem. Assim, o espaço exterior deve ser visto como um *continuum* do espaço da sala de atividades do grupo, tendo cada um potencialidades pedagógicas distintas, mas sendo complementares um do outro (Lopes da Silva, et al., 2016). Este espaço, que deve ser amplo e conter elementos naturais diversificados permite a realização de brincadeiras livres das crianças e de atividades estruturadas propostas pelo grupo ou pelo educador. Durante as brincadeiras espontâneas das crianças no espaço exterior é possível, também, que estas observem e manipulem diferentes materiais naturais (terra, pedras, folhas, pauzinhos, ervas, frutas) e animais com características distintas (minhocas, caracóis, borboletas, pássaros, abelhas), que apurem os cinco sentidos e que se movimentem de forma livre pelo espaço,

desenvolvendo competências motoras (Neto, 2020). Assim, o espaço exterior e as suas inúmeras potencialidades foram valorizadas durante a prática educativa da tríade, como se poderá verificar nos capítulos subsequentes deste relatório, aquando da caracterização do espaço externo da instituição educativa onde se desenvolveu o estágio da PES e da descrição das atividades neste realizadas.

Passando agora à questão da avaliação na EPE, importa referir que toda a ação desenvolvida neste contexto é sustentada por dois tipos de avaliação: a diagnóstica e a formativa. Assim, a avaliação na EPE, apresenta-se, segundo a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” em qualquer ciclo da educação, devendo ser ajustado às particularidades de cada um. De acordo com as OCEPE, a avaliação surge então após a observação, a planificação e a ação, não como método de “classificação da aprendizagem da criança (...), [mas sim] centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15).

Deste modo, surge, logo no início do ano letivo, a avaliação diagnóstica, como forma de verificar as aprendizagens prévias de cada criança em particular, e do grupo, na sua generalidade, podendo assim o educador proceder à adequação das suas práticas pedagógicas de acordo com as aprendizagens já construídas pelas crianças e as suas necessidades desenvolvimentais (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Para além da avaliação diagnóstica, existe ainda, na EPE, a avaliação formativa, tendo um carácter formativo e holístico (Portugal & Laevers, 2011). Através desta avaliação, o educador de infância deve “avaliar não só o progresso e as aprendizagens de cada criança e do grupo em geral, mas também a sua própria atitude, considerando a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados” (Portugal e Laevers, 2011, pp. 9-10) e reformulando posteriormente a sua prática pedagógica. Segundo a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, com a avaliação em EPE pretende-se ainda que o educador de infância conheça as crianças e as envolva em todo o processo educativo, enquanto agentes ativos na construção das suas próprias aprendizagens, mas também enquanto sujeitos que têm consciência das suas próprias conquistas e dificuldades e do modo para superar as mesmas. Para além do educador de infância e da criança, são também elementos participantes na avaliação do educando, os seus encarregados de educação e outros elementos da equipa educativa que contactem diretamente com a criança, como os auxiliares,

docentes das áreas das expressões ou da educação especial (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

1.3. ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1º CEB apresenta-se como o primeiro nível de educação escolar, surgindo imediatamente após a EPE e antecedendo o 2.º CEB, níveis com os quais deve estabelecer uma constante articulação. Este nível educativo é composto por quatro anos de escolaridade, sendo gratuito, obrigatório e universal, e destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos e o principal objetivo do ensino no 1º CEB prende-se com “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 5).

Neste ciclo educativo, surge pela primeira vez, o currículo escolar enquanto “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) Contudo, a noção de currículo tem vindo a sofrer uma evolução, a par com a visão humanista da educação e o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino, rompendo com a errónea conceção da escola enquanto espaço de transmissão de conhecimentos. Hoje, com uma renovada visão do currículo, não é apenas pedido aos alunos que construam saberes teóricos. Hoje é pedido aos alunos que, segundo os quatro pilares de Delors, et al. (1996), aprendam a fazer, a ser, a conhecer e a viver com os outros, valorizando competências e capacidades cognitivas, sociais, motoras, linguísticas, tecnológicas e artísticas, facilitadoras da construção de aprendizagens significativas. Para acompanhar esta evolução conceptual do currículo escolar surgiram, também, recentemente, novos documentos oficiais, como o PASEO, criado em 2017, que se apresenta como um referencial teórico, destinado a todos os ciclos do ensino básico e a todas as instituições educativas. Também as Aprendizagens Essenciais, lançadas no ano seguinte, surgiram enquanto “denominador curricular comum”, agregando e sintetizando orientações presentes em vários documentos orientadores do desenvolvimento do currículo no 1º CEB, como os Programas e as Metas das várias disciplinas e

ainda o PASEO, anteriormente referido). A nova visão do currículo emergiu aquando da homologação do DL nº 55/2018, de 6 de julho, perspetivando a melhoria do acesso e sucesso nas aprendizagens para todos os alunos, bem como a preparação dos alunos, “que 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” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2928) tendo em conta a rápida e constante evolução do mundo atual, auxiliando-os na construção de importantes competências e valores para o futuro.

Com a renovada conceção do currículo, enquanto “ instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2929) surge também a questão da responsabilidade de gestão do mesmo, sabendo que, é necessário distinguir, primeiramente, o currículo prescrito, que decorre dos “compromissos educativos que os decisores políticos, numa dada sociedade e num dado momento histórico, consideram ser aqueles que melhor correspondem às necessidades educativas dessa sociedade e desse tempo” (Trindade, 2018, p. 19) e o currículo enquanto prática, definido por Young e Whitty (1977), citados por Trindade (2018), como a interpretação que cada escola faz do currículo prescrito, tendo em conta as especificidades do contexto educativo em questão. Contudo, dentro de cada instituição educativa, surge ainda um outro nível de gestão curricular, concretizado pelo docente de cada turma, que desenvolve a lecionação em regime de monodocência, sendo, como tal, responsável pelo ensino de todas as áreas disciplinares e pela gestão do currículo enquanto prática, adequando-o à sua turma e ao contexto em que esta se encontra inserida, tendo por base a Matriz Curricular do 1º Ciclo (DL nº 55/2018, de 6 de julho) que fornece valores relativos à carga horária semanal de cada componente curricular, atendendo às escolhas das instituições educativas, em função da autonomia, flexibilidade e articulação curricular, que lhes é facultada. Estas três opções permitem às instituições educativas a gestão autónoma e flexível do currículo escolar nacional, com vista à adaptação do mesmo às características contextuais e pessoais da instituição educativa e dos alunos que a frequentam. Em suma, os professores do 1º CEB têm, assim, uma importante tarefa enquanto gestores do currículo, como descrito no DL nº 241/2001, de 30 de setembro, “enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 4º)

existindo, no entanto, limitações na autonomia que lhes é conferida, no âmbito do programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, como referido no Despacho nº 5908/2017.

Não obstante, a profissionalidade do docente do 1º CEB não se encerra na gestão do currículo da sua turma, mas engloba a função de ensinar, não por meio da transmissão de saberes, ou débito de conteúdos programáticos, mas ensinar “acciona[ndo] e organiza[ndo] um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 11). Assim, o professor também não é “um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea” do aluno, mas, ao invés, “é o responsável da mediação entre o saber e o aluno” (Roldão, 2009, p. 23) devendo orientar o aluno no desenvolvimento de capacidades e na construção do seu perfil atitudinal (Arends, 1995). A profissionalidade docente do 1º CEB caracteriza-se, ainda, pela existência de “múltiplas identidades” dentro desta profissão, tendo em conta um determinado “contexto organizacional” que dê sentido aos papéis que desenvolve (António Nóvoa, 2017). Deste modo, o professor é também, segundo António Nóvoa (2017, p. 1108) “reflexivo (...) e investigador, necessitando, segundo Schön (1998), de uma tecnologia educativa que o ajude a fazer mais do que ensinar a treinar e praticar, mas que ajude também os alunos a tornarem-se cada vez mais conscientes das suas capacidades cognitivas. Espera-se ainda, que o docente desenvolva a aprendizagem ao longo da vida, estando a par dos constantes avanços metodológicos, científicos e sociais, para melhor ensinar os conteúdos curriculares e educar os alunos para os valores, os princípios e as competências do PASEO, auxiliando-os no desenvolvimento das competências necessárias para a vida autónoma e independente em sociedade, ao invés de os dotar apenas de conhecimento científico e teórico. A profissionalidade do professor do 1º CEB engloba também a capacidade de integração curricular e de desenvolver o currículo, nunca de modo multidisciplinar, mas, ao invés, de forma pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, de modo que os alunos concretizem aprendizagens significativas e contextualizadas, vendo e aprendendo as várias áreas do saber de forma interligada e articulada entre si. A identidade profissional do docente do 1º CEB caracteriza-se ainda, segundo Quadros-Flores (2016), por se construir a um nível pessoal, social e profissional, partindo do conhecimento de si mesmo, mas também “resultando da socialização ao longo do seu percurso profissional” (Quadros-Flores, 2016, pp 12-13).

Do docente do 1º CEB, é ainda esperado que este desenvolva o espírito crítico e o conhecimento ético necessários à tomada de decisões educativas, quer a nível das escolhas

metodológicas, quer na dimensão social da profissão, no que concerne, por exemplo, à interação com os alunos e a restante comunidade educativa, incluindo, a família.

Tendo em conta a principal função do professor, a de ensinar, este deve fazê-lo de forma ética, justa e inclusiva, devendo, para tal, recorrer à diferenciação pedagógica, medida universal de apoio à aprendizagem dos alunos, de acordo com o DL nº 54/2018, de 6 de julho. Não obstante os múltiplos benefícios desta prática educativa, não se pode deixar de mencionar, o desafio que, segundo Ariana Cosme e Rui Trindade (2012), a diferenciação pedagógica representa para o desenvolvimento da gestão curricular, uma vez que se deve valorizar, na gestão do currículo da turma, as características gerais do grupo, do contexto educativo e do espaço social e histórico em que esta se encontra mas, também, diferenciar as estratégias e metodologias, tendo em conta a diversidade enquanto “factor indispensável de qualidade na educação” (Rodrigues, 2003, p. 100).

Assim, a diferenciação pedagógica representa uma medida universal de inclusão, devendo ser aplicada a todo e qualquer aluno que assim necessite “com objetivo de promover a [sua] participação e a melhoria das aprendizagens” (DL nº 54/2018, de 6 de julho, artigo 8º). Posto isto, as práticas educativas do docente do 1º Ciclo devem promover a diferenciação educativa com vista à oferta equitativa de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, fornecendo, no âmbito da diferenciação multinível (DL nº 54/2018, de 6 de julho), sempre que necessário, ferramentas diferenciadas a cada aluno, ou grupo de alunos, em função das suas necessidades específicas, quer estas representem capacidades cognitivas superiores ou dificuldades de aprendizagem, valorizando “a riqueza da diferença” e permitindo “a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” Gomes, 2001, citado por Henrique, 2011, p. 167).

Assim, a capacidade cognitiva, os ritmos e estilos de aprendizagem e o contexto social e familiar da criança são alguns dos fatores que afetam e alteram a predisposição e a capacidade de aprender de cada aluno. Cabe, deste modo, ao docente analisar cada caso particular e, com base no currículo orientador nacional, proceder às alterações e aos ajustes necessários para que todos os alunos atinjam o seu máximo potencial – a aprendizagem das “competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social, atualmente plasmados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40). Contudo, para a efetiva colocação da diferenciação em prática, por cada docente, dentro da sua sala de aula, surgiu a necessidade de fornecer às instituições educativas e respetivos docentes a autonomia e flexibilidade que lhes permitia gerir o currículo da melhor forma. Nasceu

assim o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), com a publicação do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, onde se definem os níveis de autonomia curricular conferidos às escolas.

Este projeto, de forma geral pretende fornecer às escolas mais autonomia para definirem como pretendem gerir o currículo e de que forma os alunos desenvolvem os valores, princípios e competências presentes no PASEO, articulada e integradamente.



Figura 2 – Esquema-síntese das dimensões do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Adaptado de Oliveira-Martins, et al., 2017).

Deste modo, o DL nº 55/2018, de 6 de julho, define o currículo do ensino básico e secundário, bem como “os 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” do PASEO “independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 1º e artigo 6º).

De forma concreta, no que concerne à autonomia curricular, o PAFC confere às instituições educativas, a liberdade de gestão de vinte e cinco por cento da carga horária da matriz curricular base de cada nível educativo e permite ainda a criação de Domínios de Autonomia Curricular ou novas disciplinas de Oferta Complementar da escola, sempre que pertinente, mas sem alterar as disciplinas da matriz curricular-base ou a carga horária destas.

Já a flexibilidade curricular é pensada a três níveis. O primeiro – relativo à “flexibilidade na gestão curricular”, que permite ao docente gerir o currículo de forma flexível, procedendo, por exemplo, à criação de DACs ou à abordagem das áreas de competência do PASEO, de forma

integrada, colocando o enfoque nas mesmas, e não nas áreas disciplinares a lecionar, ou recorrendo, por exemplo, à interdisciplinaridade, abordando várias áreas curriculares de forma articulada, mas sempre em estreita relação com as competências, os princípios e valores do PASEO (Alves, Madanelo & Martins, 2019). O segundo – relativo à “flexibilidade na gestão autónoma do trabalho docente” que possibilita às escolas, a construção autónoma de equipas educativas que tomam as decisões relativas às práticas docentes, estratégias e metodologias a adotar, formatos de avaliação a utilizar, numa perspetiva do desenvolvimento do trabalho docente em colaboração entre professores (Alves, Madanelo & Martins, 2019). O terceiro e último prende-se com a “flexibilidade na gestão do trabalho dos alunos”, concretizando-se por meio dos DAC, através dos quais se realiza também trabalho interdisciplinar e articulado entre as disciplinas. Neste nível “a equipa educativa (...) decide as técnicas e instrumentos de monitorização e de avaliação a aplicar, de modo a gerar dados e *feedback* sobre os desempenhos em cada disciplina” (Alves, Madanelo & Martins, 2019, p. 354) procurando que as crianças aprendam por meio de metodologias ativas através das quais desenvolverão as áreas de competência do PASEO e aprenderão significativamente.

No que concerne a seleção das estratégias e metodologias a adotar em contexto de sala de aula, esta decisão cabe ao docente da turma, que deve realizá-la em função do currículo-base, das áreas de competência do PASEO e dos objetivos de aprendizagem a alcançar em cada uma das suas aulas. Assim, os recursos didáticos desempenham, quase sempre, um importante papel enquanto meio facilitador da aprendizagem dos alunos. Desta forma, é esperado que o docente, com o espírito crítico, criativo e inovador que lhe é inerente, pondere as potencialidades das diversas ferramentas didáticas que conhece, investigue ativamente para conhecer novos recursos e, por fim, selecione aquele(s) que mais se adequem à aprendizagem que os alunos deverão desenvolver. Os recursos didáticos podem ser analógicos ou digitais, sendo que ambos têm potencialidades distintas que deverão ser avaliadas e pensadas pelo docente. Assim, os recursos analógicos são materiais manipuláveis que permitem uma apropriação de conceitos por meio da exploração concreta e palpável de um recurso físico, dos quais são exemplos os manuais escolares, que revelam poder pedagógico quando utilizados pelo docente, de forma consciente e adequada, funcionando como “guia[s] da aprendizagem” (Rego, Gomes & Balula, 2012, p. 2) e fazendo o “apelo a metodologias activas, cooperativas ou de projeto” (Tormenta, 1996, p. 51), o MAB – *Multi-base Arithmetic Blocks*, os sólidos geométricos, materiais de laboratório para realização de experiências científicas, livros, entre outros que possam, até, ser desenvolvidos e

criados pelos próprios docentes, desde que adequados à faixa etária e às aprendizagens a desenvolver com auxílio dos mesmos. Já os recursos digitais são objetos tecnológicos informáticos, como os *games*, aplicações, plataformas, apresentações interativas, criadas e exploradas com recurso às mais diversas tecnologias digitais, como por exemplo o computador, a *internet* e o quadro interativo, com potencialidades diversas, no que concerne “à valorização de atividades na sala de aula e em espaços alternativos de aprendizagem” (Quadros-Flores, 2016, p. 246) apresentando “um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens (...) e [mostrando] que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” (Quadros-Flores, 2016, p. 247). Assim é possível falar da utilização pedagógica de recursos digitais enquanto “tecnologias ao serviço da educação”, que têm sido alvo de muita pesquisa e investigação nos últimos anos, levando à descoberta, valorização e divulgação das suas inúmeras potencialidades em contexto de sala de aula, por se viver atualmente, num mundo marcadamente digital, onde as crianças estabelecem contacto com recursos tecnológicos desde tenra idade. Por esta razão, o ensino não poderia nunca anular e desvalorizar as experiências e contactos prévios e constantes das crianças com as Tecnologias da Informação e da comunicação (TIC) mas sim, recorrer às mesmas para que, de forma significativa, apelativa e desafiante, as crianças construam as suas aprendizagens de modo contextualizado. Posto isto, a utilização das TIC em sala de aula tem sido alvo de estudo por parte de docentes investigadores, a fim de se perceberem as potencialidades e os entraves da utilização das mesmas. Assim, uns conferem potencialidades, nomeadamente na “grande motivação e o desenvolvimento de capacidades socioafetivas e linguísticas” e de “um grande impacto na aprendizagem (...), na vida académica e pessoal dos alunos” (Flores & Ramos, 2017, p. 195). Contudo, existem também alguns entraves ou resultados menos positivos na utilização das tecnologias, relacionados, sobretudo, com “as lacunas na formação tecnológica do docente, tanto inicial como contínua, quer no uso metodológico em contexto educativo” (Flores, & Ramos, 2017, p. 195). Assim, torna-se crucial colmatar estas lacunas, iniciando-se a transformação diretamente nos programas de formação inicial de professores, permitindo aos docentes a aquisição de competências tecnológicas, bem como a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de boas práticas com recurso às TIC.

Deste modo, é possível compreender que, quer os recursos analógicos, quer os recursos tecnológicos, auxiliam os alunos no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, por meio de metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem pela ação e o trabalho de projeto, sendo a criança, que, de acordo com a premissa socioconstrutivista de Vygotsky, aprende

ativamente, em cooperação com os pares e sob orientação do professor, explorando materiais físicos ou ferramentas digitais, com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Por fim, a avaliação no 1º Ciclo desenvolve-se também em permanente articulação com o PASEO, tendo como principal objetivo, a avaliação das aprendizagens dos alunos, através de várias modalidades, quer a nível interno, quer a nível externo e a “regulação da aprendizagem” (Santos, 2002). A avaliação interna corresponde aos processos avaliativos realizados no seio da instituição educativa para auferir as aprendizagens das crianças num determinado momento do seu percurso educativo no ensino básico e compreende as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa (DL nº 55/2018, de 7 de julho). A avaliação diagnóstica realiza-se, sempre que necessário, para averiguação de 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 tem “carácter contínuo e sistemático”, pelo que deve recorrer à utilização de diversos instrumentos de recolha de informação, dos quais podem ser exemplo, as listas de verificação, as escalas de classificação ou as grelhas de observação (Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994) para que todos os elementos da comunidade educativa possam conhecer a evolução do aluno, no que concerne ao desenvolvimento e construção de aprendizagens “com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). A avaliação sumativa, por sua vez, consiste numa avaliação classificativa onde são valoradas as aprendizagens segundo escalas padrão formais e iguais para todos os alunos.

Já a avaliação externa corresponde a provas realizadas a nível nacional, no ano intermédio ou de final de um ciclo, e engloba as provas de aferição, as provas finais do ensino básico e os exames nacionais (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho).

De salientar que, também em todas as etapas da avaliação, como no restante processo educativo, o aluno deve ter um papel ativo, refletindo sobre o que aprendeu, autoavaliando-se e recebendo a orientação do professor, para a melhoria da sua aprendizagem (Santos, 2002), já que a avaliação se traduz num processo dinâmico, envolvendo alunos, pais e encarregados de educação, com vista à ultrapassagem de obstáculos no desenvolvimento da aprendizagem, levando à efetiva e significativa concretização da mesma.

Assim, ser professor do 1º CEB na atualidade requer um grande e rigoroso saber científico e educativo “assente numa racionalidade prática reflexiva e crítica” (Roldão, 2005, p. 21) e o compromisso de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da vida, em todas as

dimensões em que este se encontra, pessoal, social e profissional, nunca esquecendo o objetivo primordial “da [sua] acção profissional – a aprendizagem do aluno” (Roldão, 2005, p. 18).

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

Neste capítulo foi caracterizado o contexto educativo onde o estágio da PES foi desenvolvido e a metodologia de investigação se lecionada. Num primeiro momento descrevi o contexto de estágio, de uma forma geral e num segundo momento abordei as especificidades dos contextos de EPE e do 1ºCEB. Por fim caracterizei ainda a metodologia de investigação-ação, orientadora do processo investigativo desenvolvido ao longo da prática educativa e vista por Elliott (1991) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18) “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O contexto de estágio apresentava-se como um centro escolar, inserido num Agrupamento de Escolas do Grande Porto, constituído por três centros escolares, uma EB1/JI e uma escola básica e secundária.

O Projeto Educativo (2019-2023) era comum a todas as instituições do Agrupamento de Escolas em que o centro escolar se encontra inserido, e este assume como principal missão a transformação do Agrupamento de Escolas “num espaço de aprendizagem, de interação e de inclusão, onde todos (...) encontrem as condições propícias a uma educação de qualidade” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2019, p. 11). Para isto, foi definido um plano estratégico composto por uma série de medidas assentes na implementação de práticas promotoras do sucesso educativo e de métodos de ensino inovadores, por meio da promoção do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), do incentivo ao uso de materiais, técnicas e instrumentos educativos variados, à adequação dos processos educativos às necessidades individuais das crianças e da organização de atividades cooperativas de aprendizagem e da promoção da integração e troca de saberes.

O centro escolar onde a PES se desenvolveu era composto por EPE e 1ºCEB, e encontrava-se localizado numa zona suburbana da cidade do Porto. Foi alvo de uma ampliação e requalificação no ano de 2015 e conta atualmente com duas salas destinadas à EPE, oito salas

para as turmas do 1º CEB e uma sala dedicada ao Centro de Apoio à Aprendizagem, preparado para acolher crianças com Necessidades Adicionais de Suporte. No centro escolar existem ainda espaços verdes exteriores, um refeitório, uma sala de leitura, uma sala polivalente, uma reprografia, o gabinete da coordenação, a sala de professores e oito casas de banho com boas condições de acessibilidade. O corpo docente inclui os educadores e professores. Já o corpo não docente é composto pelos assistentes operacionais. Todos os profissionais, docentes e não docentes, trabalhavam de forma harmoniosa e em completa colaboração. Em particular, o corpo docente de ambos os níveis educativos existentes no centro escolar, trabalhavam colaborativamente entre si, desenvolvendo atividades e projetos em parceria, promovendo a colaboração entre os grupos de crianças da EPE e do 1º CEB, contudo, no ano letivo 2020-2021, esta colaboração viu-se reduzida e foi quase inexistente, devido às restrições implementadas no contexto pandémico, derivado à Covid-19. Assim, na impossibilidade de estender a colaboração ao nível educativo subsequente, como se verá no próximo capítulo, a tríade educativa cingiu as suas parcerias colaborativas apenas ao outro grupo da EPE presente na instituição, uma vez que ambos partilhavam diariamente espaços e materiais, não existindo, assim, impedimento à partilha também de atividades e conhecimentos entre os dois.

A instituição providencia ainda às famílias, no caso da EPE, as Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF), destinadas ao acompanhamento e ocupação dos tempos livres das crianças, antes e após a componente letiva, funcionando de segunda a sexta (inclusive durante as interrupções letivas), entre as 7:30 horas e as 9 horas e ainda entre as 15:30 horas e as 19 horas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo dedicado à caracterização do contexto da EPE, importa referir a abordagem feita às dimensões educativas que compõe o mesmo: a organização do grupo e respetivas interações, a organização do espaço, dos materiais e do tempo letivo, uma vez que é extremamente importante conhecer e observar o contexto, o grupo e as interações para melhor agir junto do mesmo. Esta caracterização contextual foi realizada à luz dos pressupostos teóricos referidos no capítulo anterior, tendo por base a valorização destas cinco dimensões educativas,

encontrada nas OCEPE e nos modelos pedagógicos que orientaram a prática pedagógica da tríade educativa.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual o par pedagógico interagiu e que observou de forma participante, este era composto por 24 crianças (14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino). As crianças do grupo tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos e o grupo apresentava uma grande diversidade ao nível do desenvolvimento cognitivo. Três crianças frequentavam a Terapia da Fala. Na sua generalidade, o grupo era ativo, curioso e interessado. As crianças gostavam particularmente de ouvir, contar e recontar histórias, de realizar experiências, de observar dramatizações e realizar jogo dramático, de celebrar dias festivos (aniversários dos colegas, dia da alimentação, *Halloween*, Natal, Dia de Reis) de realizar atividades que envolvam a matemática, de jogos de expressão motora e de brincar livremente nas áreas de atividade da sala. Relativamente às dificuldades apresentadas pelas crianças do grupo, estas prendiam-se maioritariamente, com a motricidade fina e conseqüentes embaraços na realização de atividades como o recorte, desenho e pintura, com a necessidade de estímulo para a comunicação oral de alguns elementos do grupo, em particular, as crianças mais novas, com a dificuldade em respeitar a alternância de vez nas conversações em grande grupo, apresentada particularmente pelas crianças mais velhas e com a dificuldade na realização da correta lavagem das mãos, tendo sido as mesmas, alvo da atenção da tríade pedagógica quer nos períodos de atividades propostas, quer nos tempos de jogo livre das crianças e, também, nos momentos de higiene.

Não obstante as dificuldades acima elencadas, o grupo participava sempre ativamente nas atividades propostas pela educadora, pelo par pedagógico ou pelos colegas e as crianças entreajudavam-se sempre que necessário, sendo que as mais velhas auxiliavam frequentemente as mais novas em tarefas que estas ainda não conseguiam realizar autonomamente. Foi possível observar que o grupo regista maioritariamente interações positivas quer com os pares, quer com os adultos, existindo apenas pequenos atritos pontuais entre crianças, quando ambas queriam um mesmo brinquedo ou quando uma já não queria brincar mais a um determinado jogo. No geral, as crianças relacionavam-se bem, brincavam em conjunto e desenvolviam projetos em colaboração com os seus pares. A educadora de infância, enquanto adulto responsável pelo grupo preocupava-se com o bem-estar holístico das crianças, orientava e auxiliava-as ao longo do seu desenvolvimento e mediava os pequenos conflitos do grupo. Por fim, também entre o JI e a família existia uma boa relação de comunicação, uma vez que os encarregados de educação respondiam positivamente às questões e solicitações colocadas pela educadora de infância, ainda que esta

comunicação se caracteriza-se por ser mais pontual e por privilegiar, sempre que possível, as conversações à entrada do JI (no momento de recolha das crianças) ou então à distância (via email ou videochamada), dadas as restrições impostas pelo contexto pandémico atual, provocado pela Covid-19.

No que concerne à organização do espaço educativo, o contexto da EPE onde a PES foi desenvolvida era composto por algumas áreas de utilização exclusiva para as crianças do JI, sendo estes: duas salas de atividades, uma casa de banho unissexo, um corredor de acesso ao exterior, um *hall* de entrada amplo (onde eram realizadas as atividades da AAAF) e um espaço externo grande. Em relação ao espaço exterior, convém ainda referir que, segundo Lopes da Silva, et al. (2016), este deve ser visto como um local carregado de potencialidades educativas já que permite às crianças a movimentação e a interação com os pares ao ar livre e ainda o contacto e exploração de materiais naturais diversificados. Assim, o espaço exterior da instituição era constituído por três áreas distintas (a zona onde usualmente as crianças brincavam espontaneamente, a horta, dinamizada pelas crianças, pela tríade pedagógica e pelas assistentes operacionais, e o espaço livre adjacente a esta área e uma pequena floresta com elevada densidade arbórea) onde as crianças brincavam livremente explorando materiais naturais variados, se movimentavam e interagiam com o espaço, os materiais, os pares e os adultos.

No que diz respeito à sala de atividades do grupo, esta representava um espaço amplo onde abundava a luz natural durante grande parte do dia, evitando o recurso à iluminação artificial. A sala encontrava-se organizada por áreas de jogo e de atividade (a área da casinha, a área da pintura, a área da plasticina, a área do desenho, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa e por fim a área dos blocos e construções, denominada pelo grupo de "jogos de manta"). Relativamente à organização do espaço, a díade verificou que esta era passível de sofrer alterações, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, o que só é possível se for realizada uma "reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços (...) [para que estes sejam] desafiadores para as crianças" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26).

É ainda importante referir que existiam produções artísticas das crianças expostas nas paredes da sala de atividades, o que "constitui[a] uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna[va] visíveis tanto para crianças como para adultos" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26) e demonstrava a valorização das criações da criança por parte da educadora de infância. Importa ainda mencionar que a partir de qualquer área de jogo era possível visualizar as restantes, o que permitia às crianças verificar autonomamente quantos

colegas estão em cada área, de modo a perceber se podiam trocar para essa área, quando desejassem e possibilitava ao educador observar as crianças nas suas atividades e brincadeiras.

Relativamente à gestão e organização do tempo, a componente letiva iniciava-se de manhã, pelas 9 horas com o acolhimento das crianças na sala de atividades e a canção dos bons dias. À segunda-feira de manhã, no acolhimento, tinha ainda lugar um momento de partilha dos acontecimentos do fim-de-semana e à terça-feira o grupo tinha Educação Física com uma professora que vem semanalmente dinamizar esta atividade. Nos restantes dias, após os bons dias iniciavam-se novas atividades propostas pela educadora de infância, pelo par pedagógico ou por alguma criança ou dava-se continuidade a alguma previamente iniciada. Findas estas atividades, as crianças realizavam a sua rotina de higiene e lanchavam. Após o momento do lanche marcavam a presença no respetivo mapa e de seguida brincavam livremente no espaço exterior. De seguida realizavam novamente a rotina de higiene e iam almoçar. Quando voltavam do almoço, brincavam novamente de forma livre e espontânea no exterior. Ao início da tarde, regressavam do espaço exterior, repetiam a rotina de higiene, comiam a sobremesa, já na sala de atividades e retomavam-se as atividades iniciadas de manhã e/ou iniciavam-se novas, quer no espaço da sala de atividades, quer no espaço exterior. Terminadas as atividades, as crianças brincavam livremente nas áreas de jogo da sala, até às 15:30 horas, hora a que a maioria dos encarregados de educação ia buscar os seus educandos. Após as 15:30 horas as crianças que tinham AAAF eram encaminhadas para esta componente, que dava resposta às famílias que tinham horários de trabalho incompatíveis com o horário letivo dos seus educandos.

Verifica-se assim a existência de rotinas diárias (momentos das refeições, higiene, brincadeira no espaço exterior e jogo livre nas áreas de atividades) e semanais (diálogo sobre o fim-de-semana, na segunda-feira; e educação física, na terça-feira) que eram conhecidas pelas crianças, permitindo às mesmas saber o “que pod[iam] fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). Contudo, importa também referir que foi possível verificar que, quer a planificação, quer as rotinas são flexíveis e ajustáveis, de acordo com os interesses e necessidades emergentes do grupo, permitindo uma ação mais contextualizada e adequada ao que nos é exigido pelas crianças, em cada momento.

No que toca aos materiais da sala de atividades, estes encontram-se em boas condições, são seguros, diversificados e principalmente os jogos de encaixe, *puzzles* e o jogo *Lógico*

apresentam vários graus de complexidade, sendo assim adequados às diferentes faixas etárias e aos diversos níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças do grupo.

Verificou-se a presença de poucos materiais naturais e reutilizáveis, difíceis ou impossíveis de serem alvos de desinfecções diárias, como as regras de prevenção e combate à Covid-19 assim o exigem, existindo maioritariamente materiais de madeira e plástico nas várias áreas da sala. Os mesmos encontram-se organizados de forma lógica, dispostos em recipientes coloridos e sem catalogação, contudo todas as crianças sabem onde está cada material, objeto ou brinquedo, não sendo necessária a etiquetagem dos mesmos. Grande parte dos materiais está também ao alcance das crianças, contribuindo para a sua liberdade e autonomia. Existem ainda materiais novos, como tintas, colas, jogos, livros, marcadores e lápis para substituição, assim que os antigos terminem ou deixem de estar em boas condições de utilização.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio da PES em contexto de 1º CEB viu o seu início atrasado por 15 dias, devido ao contexto pandémico vivido por força da Covid-19, em particular, por as escolas estarem, à data prevista de início do estágio, em ensino remoto de emergência (Alves & Cabral, 2021), caracterizado. Deste modo, a chegada ao contexto revestiu-se de uma riqueza particular, por ter sido também o dia de regresso, de alunos e professores, ao ensino presencial, após quase dois meses em ensino remoto de emergência, já que permitiu ao par pedagógico observar uma série de acontecimentos, emoções e situações que não seria possível observar se a prática neste nível educativo se tivesse iniciado já no decurso das aulas presenciais.

A componente de estágio da PES, no 1º CEB, desenvolveu-se com uma turma do 2.º ano de escolaridade, composta por vinte e quatro elementos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, dos quais treze são do sexo feminino e onze são do sexo masculino. Todos os alunos da turma iniciaram juntos o seu percurso no 1º Ciclo, no passado ano letivo, pelo que era visível uma boa relação e dinâmica entre todos os elementos da turma, sendo que alguns alunos, inclusive, já pertenciam ao mesmo grupo na EPE.

Uma das alunas da turma foi identificada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e, por este motivo, frequentava, diariamente, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde

recebia um apoio personalizado e especializado de acordo com as suas necessidades. De relevar, contudo, que participava sempre que possível nas atividades da sua turma (DL nº. 54/2018, de 6 de julho) pelo que era aplicada diferenciação pedagógica.

Na turma, outras crianças estavam identificadas por terem NAS, devido a Transtorno do Espectro do Autismo, Epilepsia, Daltonismo e outra, ainda, frequentava a Terapia da Fala. Todas estas crianças encontravam-se, diariamente, em contexto de sala de aula, e não necessitavam de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem, sendo apenas, fundamental o fornecimento de tempo extra para a realização de tarefas, ou um acompanhamento mais próximo e personalizado, durante os momentos de concretização das mesmas. Um pequeno grupo de alunos tinha ainda algumas dificuldades específicas no que concerne à leitura e compreensão de textos, tendo vindo a ser reforçado o trabalho nesta área curricular, com vista a colmatar estas adversidades.

No geral, os alunos da turma caracterizavam-se por serem interessados, empenhados, ativos e curiosos, participando e realizando sempre com entusiasmo as práticas educativas propostas. Como interesses particulares da turma, verificou-se encanto por elementos naturais (animais, plantas, água), a predileção por jogos didáticos interativos e o gosto pelo uso de materiais manipuláveis que auxiliem na construção da aprendizagem. No que se refere às áreas curriculares, na sua generalidade, a turma apresentava bons resultados em todas as áreas, apresentando, todos os alunos, particular desenvoltura na área do Estudo do Meio, e observando-se apenas, algumas dificuldades pontuais e individuais, em Português e na Matemática.

Relativamente às interações, a turma estabelecia relações positivas entre todos os seus elementos e também com todos os adultos responsáveis pertencentes à comunidade educativa (docente titular da turma, auxiliares de ação educativa, par pedagógico, entre outros), tendo-se revelando, sempre, crianças bastante carinhosas e amistosas, para com todos à sua volta e demonstrando, frequentemente, um grande espírito de entreajuda e uma forte capacidade de desenvolver trabalho colaborativo com todos os elementos da turma.

O contacto da instituição educativa, em particular, da docente titular de turma, com os Encarregados de Educação (EE) dos alunos era feito, preferencialmente, via email, quer para envio, pedido ou partilha de informações ou avaliações, sendo que as reuniões presenciais aconteciam, segundo as medidas impostas pela pandemia decorrente da Covid-19, exclusivamente se o EE o requisitasse à professora.

Relativamente à metodologia preferencial, utilizada na sala de aula, a docente titular da turma recorria, habitualmente, aos manuais dos alunos, em formato digital, através da projeção dos mesmos no quadro interativo, contudo, era também frequente, a utilização de metodologias mais interativas e cujo papel central pertencia ao aluno, como a visualização e análise de conteúdos em vídeo, a audição de canções, a realização de jogos dinâmicos e a proposta de atividades no espaço exterior.

No que concerne ao espaço dedicado ao 1º CEB, este era composto por oito salas de aula, por seis casas de banho (duas destinadas às crianças do sexo feminino, duas destinadas às crianças do sexo masculino e duas destinadas aos adultos da comunidade educativa), por um corredor amplo, comum às seis das oito salas de aula existentes e por um espaço exterior, circundante ao edifício principal, onde existia um campo de futebol, dois bebedouros, algumas espécies arbóreas e dois pequenos jogos desenhados no chão.

Em particular, a sala de aula da turma era ampla, recebendo imensa luz natural durante grande parte do dia, o que, seria habitualmente um ponto positivo pois contribuía para a diminuição do consumo de energia elétrica, contudo, revelava-se, frequentemente, no período da tarde, um entrave à visualização de conteúdos digitais no quadro interativo pois, mesmo com os estores descidos na totalidade, existia muita claridade, sendo, por vezes, quase impossível observar-se qualquer projeção. No que concerne às paredes da sala de aula, salienta-se que uma delas tinha uma grande ilustração colorida e as restantes tinham expostos alguns trabalhos individuais e projetos colaborativos dos alunos, bem como a lista de alunos da turma, o horário da mesma e, ainda, diversos instrumentos de pilotagem da várias áreas do currículo (lista dos dias da semana e dos meses do ano, nomes dos termos da subtração, a tabela do 1000, uma fita métrica de papel, o alfabeto, um cartaz denominado “Fábrica das Histórias” e outros dois, acerca dos determinantes e do texto narrativo). No início do estágio da PES as mesas encontravam-se dispostas em filas, partilhando, cada dois alunos, uma carteira, contudo, algumas semanas depois a professora titular da turma propôs a retoma da disposição em “U” (com uma pequena ilha no centro da sala, composta por quatro mesas) já utilizada com a turma no ano letivo anterior, por considerar que este formato era mais benéfico para todos os elementos presentes na sala, crianças e adultos, pois permitia uma melhor visualização de todas os indivíduos e facilitava a circulação pelo espaço. Na sala de aula existiam ainda dois armários onde eram guardados alguns materiais, como folhas brancas, cartolinas, carimbos e as pastas dos recursos de matemática e dos materiais de expressões artísticas, de todos os alunos da turma. Já nas estantes, também

duas, encontravam-se os manuais escolares, livros de fichas e cadernos de todos os alunos da turma, os seus arquivos individuais de trabalhos e projetos realizados, alguns livros e manuais escolares de outros anos letivos, dicionários e materiais diversos. Ao lado das estantes existiam ainda caixas de arrumação individuais coloridas, onde cada aluno poderia guardar os seus materiais adicionais (como lápis de cor e de cera, marcadores, cadernos novos, entre outros). A sala de aula contava ainda com um lavatório e com três recipientes para a reciclagem de resíduos.

Relativamente aos materiais disponíveis na sala de aula, foi possível verificar a presença de diversos materiais analógicos naturais (folhas secas), reutilizados (frascos, latas, caixas de cartão, rolas de cortiça e tampas de plástico), manipuláveis (*MAB – Multi-base Arithmetic Blocks, sólidos geométricos de madeira, cubos de esponja, ábacos de madeira e de plástico, um transferidor e diversos jogos didáticos*), bem como materiais digitais (computador, colunas, quadro interativo, projetor, recetor de sinal de *internet* e sistema de ar condicionado). Na sala existia, ainda, um mapa de Portugal e um planisfério mundial, um rolo de papel de cenário, tintas guache, pinceis, plasticina, palitos compridos de madeira e outros materiais novos, prontos a utilizar se necessário. De salientar que, junto ao lavatório, existia também sabonete líquido, papel e gel desinfetante, para a frequente higienização das mãos, dado o contexto pandémico vigente, em função da doença Covid-19. Assim, na sua generalidade, os recursos didáticos apresentavam-se como importantes ferramentas no auxílio da prática pedagógica desenvolvida, enquanto potenciadores de aulas mais inovadoras e interativas. Assim, procurou-se, durante a prática pedagógica, selecionar e utilizar recursos pedagógicos que promoveram a aprendizagem ativa dos alunos, integrando, de forma articulada as várias áreas curriculares, num ambiente harmonioso e promotor de interações positivas e tendo por base a avaliação formativa das aprendizagens,

No que respeita à componente letiva da turma, esta iniciava-se, todos os dias, às nove horas e terminava às quinze horas, realizando-se um intervalo de manhã, com a duração de trinta minutos, às dez horas e sendo o intervalo do almoço das doze às treze horas. Como rotina semanal externa às componentes do currículo, a turma realizava, ainda, um momento de partilha dos momentos especiais do final de semana, todas as segundas-feiras de manhã, entre as nove as dez horas. Às terças-feiras, entre as catorze e as quinze horas existia ainda uma disciplina de Oferta Complementar, o projeto PEPPA, criado pela Escola Superior de Educação do Porto, em resposta à requisição da Câmara Municipal da Maia, com o objetivo de incluir o Inglês no currículo dos primeiros e segundos anos do 1º CEB, em todas as escolas do município (Cruz, 2021).

Antes das nove e após as quinze horas existiam ainda alguns alunos que frequentavam a Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Enriquecimento curricular (AEC), nomeadamente os programas *CRIA +*, *CRIA ++*, *RELAX* e a Atividade Física e Desportiva (AFD).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação consiste na pesquisa, análise e reflexão acerca de um determinado tema, sendo uma importante tarefa a realizar pelos docentes em contexto educativo, por forma a adequar e melhorar a sua prática.

A investigação-ação apresenta-se como uma metodologia investigativa, frequentemente utilizada, sobretudo em contexto educacional e nos programas de formação inicial de docentes, já que “permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado” (Amaral, et al., 1996, p. 118). Contudo, esta metodologia parece não ter um significado único e consensual entre os investigadores e teóricos, já que vários autores a descrevem de formas diferentes.

A primeira definição, a mais simples, clara e abrangente, é da autoria de Elliott (1991, p. 69) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18), que define a investigação-ação “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” referindo a importância da articulação entre a investigação e a prática, para a melhoria da ação que decorre na mesma. Já Altrichter, et al. (1996), citados por Máximo-Esteves (2008), referem que a investigação-ação se destina a ajudar os profissionais de educação a superar os desafios decorrentes da prática educativa e a inovarem reflexivamente, restringindo aqui a definição de investigação-ação ao contexto educacional e fazendo referência à reflexão, que é também uma fase importante desta metodologia investigativa.

Convém ainda referir que, segundo Coutinho, et al. (2009), a investigação-ação se distingue por ser participativa e colaborativa – já que o investigador é um interveniente ativo no processo que analisa; prática e interventiva – pois o investigador não se cinge à descrição da realidade que observa, mas atua, com o objetivo de alterar algum aspeto dessa mesma realidade; crítica – uma vez que o investigador reflete com vista à mudança numa posterior ação; auto-avaliativa – porque após a ação analisa novamente a sua postura, os vários acontecimentos e reações obtidas; e cíclica – já que este processo, de profunda articulação entre a teoria e a prática, se repete cada vez que existe a possibilidade de reflexão e mudança no contexto.

A investigação-ação tem ainda por base a “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 19), o que possibilita, de seguida, a reflexão sobre um elemento-chave da investigação-ação: a recolha constante de informações através da observação direta, sistemática e participante no contexto.

Esta recolha apresenta-se como o primeiro passo para o desenvolvimento de uma investigação de qualidade, de forma que, conseqüentemente, se desenvolva também uma ação contextualizada e adequada.

A observação, enquanto primeira fase do processo da Investigação-Ação, como se pode verificar na Figura 2, é uma tarefa de extrema importância, já que permite conhecer diretamente os acontecimentos que decorrem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008) e só esta tarefa permitirá ao docente investigador “caracterizar a situação educativa à qual (...) terá que fazer face em cada momento” (Estrela, 1986, p. 135). Particularmente em ambiente educativo, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Assim, verifica-se que a recolha de informações se inicia com a observação do contexto, neste caso educativo, e das suas diversas dimensões.

Após a observação é também importante registar a informação recolhida, com recurso a métodos variados, para que, posteriormente se possa consultar, refletir sobre o que se observou e, de seguida, planificar a ação. Os registos de informação podem ser realizados de diferentes formas. Um dos métodos de registo é o diário de formação descrito por Máximo-Esteves (2008, p. 85) como “um instrumento auxiliar imprescindível (...) [que] permite registar as notas de campo provenientes da observação”. Neste diário podemos escrever notas sobre as necessidades e dificuldades observadas, os interesses das crianças, os comentários proferidos pelas mesmas, ideias de possíveis propostas de atividades, conquistas alcançadas, dificuldades sentidas, entre outras informações importantes para a prática futura, para posteriormente interpretar e refletir acerca dos dados recolhidos e registados no diário de formação, com vista ao desenvolvimento de uma ação futura mais completa, consciente e adequada ao contexto educativo e ao grupo. As narrativas individuais e colaborativas, permitem ao par pedagógico refletir, também, sobre o que observa em contacto com o grupo ou sobre as ações realizadas com o mesmo. Assim, a narrativa individual elaborada por cada elemento do par pedagógico, no decorrer das primeiras semanas do estágio da PES, surge como um documento de registo dos aspetos observados relativamente aos

cinco pilares da ação educativa: o espaço, o tempo, os materiais, a caracterização do grupo e as interações, auxiliando, também, mais tarde, as estagiárias, na produção do presente capítulo do relatório. Já as narrativas colaborativas, construída pela tríade pedagógica, permitem aos três elementos realizar uma reflexão retrospectiva e uma partilha de visões sobre uma ação desenvolvida por cada um dos elementos do par de estagiárias, contribuindo para a sua aprendizagem e para a reformulação de práticas futuras.

O registo fotográfico e/ou em vídeo surge como outro método de recolha de informação que nos permite observar calmamente, num momento posterior à ação, a sucessão dos acontecimentos, as reações das crianças e as suas necessidades, aprendizagens e dificuldades individuais. Em suma, com recurso ao registo audiovisual podemos registar fielmente o que acontece no contexto, num determinado momento, para posterior análise e reflexão sobre o que foi registado, salvaguardando, em todos os momentos, a proteção de dados das crianças, não revelando a sua face ou outros elementos identificativos da mesma, nos registos fotográficos efetuados.

Após a recolha de dados e a reflexão sobre os mesmos, surge então a planificação da ação. Uma planificação que deve conter um fio-condutor, ser flexível e sempre passível de alterações no decorrer da sua implementação na prática, pois trata-se de uma previsão de “possíveis cursos de acção de um fenómeno” (Zabalza, 1998, p. 47). Deste modo, as planificações, em contexto educativo, não devem, nunca, corresponder a planos “rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto” (Zabalza, 1998, p. 55). O mesmo autor refere ainda que, docentes que utilizam modelos de planificação muito precisos e fechados tendem a não aceitar, com tanta abertura, as sugestões das crianças, cingindo-se meramente ao seu plano, algo incorreto, uma vez o educador de infância ou professor deve, sempre, ter em consideração as intervenções das crianças e apelar à partilha das mesmas, enquanto agentes ativos em todos os momentos do seu processo educativo.

Assim, a planificação semanal das atividades no contexto de estágio da PES, era construída, com base numa matriz de planificação semanal, quer na EPE, quer no 1º CEB, pelo par pedagógico, com auxílio das orientadoras cooperantes, recebendo posteriormente a apreciação e sugestões de reformulação e melhoria da supervisora institucional. A planificação semanal era contextualizada e adequada ao grupo, tendo por base as suas necessidades, interesses e conhecimentos prévios e ainda os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das atividades propostas. Este documento escrito dedicado ao planeamento de ações semanais, surge então

como um elemento de registo que deve prever “situações e experiências de aprendizagem [e organizar os] recursos necessários à sua realização” (Lopes et al., 2016, p. 15).

O guião de pré-observação é também uma ferramenta auxiliar muito importante para a realização de uma reflexão aprofundada, no momento que antecede as ações a serem observadas pela orientadora institucional, pois permite a cada elemento do par pedagógico refletir retrospectivamente sobre o motivo que levou ao planeamento de determinada proposta de atividade, descrevê-la, listar os objetivos de aprendizagem a alcançar, definir as estratégias e recursos a ser utilizados, referir possíveis dificuldades sentidas no decorrer da ação e propostas de soluções para as mesmas, terminando com os aspetos mais relevantes a serem observados pela supervisora institucional, que na reunião pós-ação, abaixo abordada em mais detalhe, fornece também o seu *feedback* acerca dos aspetos abordados por cada elemento da díade pedagógica no seu guião, contribuindo com sugestões de reflexão, reformulação e aperfeiçoamento deste documento escrito e das ações futuras.

O momento da ação apresenta-se como a fase seguinte no processo investigativo. Assim, durante a ação são propostas atividades ao grupo de crianças, que tem uma postura participativa e ativa, para que estas possam construir conhecimentos e desenvolver competências cognitivas, motoras e socioemocionais. A ação, contudo, não deve apenas reproduzir fielmente as atividades pensadas e planificadas previamente, deve também contar com espaço para o surgimento de “oportunidades de aprendizagem não previstas” (Lopes, et al., 2016, p. 15) propostas pelas crianças. Neste sentido, a ação e a reflexão não podem, nunca, ser dissociadas. Assim, segundo Alarcão (1996), Schön define três tipos de reflexão realizados em torno da ação, durante ou após a mesma, sendo que a reflexão convocada durante a ação se denomina “reflexão na ação”, já que decorre em simultâneo com esta e não num momento ulterior. Esta reflexão concomitante com a ação permite ao docente investigador pensar sobre o que está a acontecer no momento, permitindo-lhe reformular a sua prática nesse instante, não sendo necessário distanciar-se da ação para pensar sobre ela (Alarcão, 1996).

Já no momento pós-ação, o docente investigador deve ser capaz de refletir sobre os acontecimentos decorridos ao longo da ação e de se questionar “sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (Lopes, et al., 2016, p. 15) nas ações futuras. É nesta etapa que se incluem as reuniões de reflexão pós-ação, entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, um momento de partilha conjunta de pensamentos, ideias e sugestões, com o

objetivo de compreender a ação desenvolvida e aperfeiçoar ações futuras. Esta reflexão pós-ação, designa-se, segundo Schön (s.d., citado por Alarcão, 1996) de “reflexão sobre a ação”, apresentando-se como uma reflexão, separada do momento do desenrolar da prática, durante a qual “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente” (Alarcão, 1996, p. 16).

De acordo com Schön (1992) citado por Oliveira & Serrazina (2002), existe ainda um terceiro tipo de reflexão acerca da ação, que se intitula de “reflexão sobre a reflexão na ação”, sendo deste modo, “uma reflexão orientada para a acção futura, (...) uma reflexão proativa, (...) ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 31-32) apresentando-se como a reflexão que permite ao par pedagógico repensar e adaptar as suas práticas ulteriores.



Figura 3 – Esquema-síntese do processo de Investigação-ação vivenciado na PES (Adaptado de Alarcão, 1996; Máximo-Esteves, 2008; Oliveira & Serrazina, 2002).

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

“A aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19)

O presente capítulo, destinado à descrição das ações desenvolvidas nos dois contextos educativos (EPE e 1ºCEB), surge naturalmente na sequência das duas anteriores secções deste relatório, a primeira onde se invocaram os referenciais teóricos que orientaram a prática pedagógica, ao longo de todo o seu percurso académico, e em particular, durante a prática educativa na componente de estágio da PES e a segunda, onde foram caracterizados, quer a instituição educativa, quer os grupos de crianças, onde ambos os estágios se concretizaram. Assim, neste terceiro e último capítulo proceder-se-á, de forma analítica, reflexiva e crítica, à descrição e análise das ações propostas ao longo do estágio da PES.

Deste modo, a presente secção do relatório encontrar-se-á dividida em dois subcapítulos, o 3.1. e o 3.2., referentes às experiências vivenciadas e às ações desenvolvidas no contexto da EPE e em contexto de 1ºCEB, respetivamente.

3.1. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA VIVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A experiência educativa vivenciada ao longo do estágio da PES, no contexto de EPE traduziu-se num importante contributo para a prática profissional da autora deste relatório, permitindo a construção de aprendizagens de forma contextualizada, através do permanente contacto com um grupo de crianças em idade pré-escolar, ao longo das doze semanas correspondentes à duração do estágio neste nível educativo. Assim, na impossibilidade de descrever, analisar e refletir, no presente subcapítulo do relatório, integralmente, acerca de todas as atividades realizadas com o grupo de crianças no decorrer do período de estágio em EPE, será apresentada abaixo, uma seleção de ações educativas desenvolvidas durante o mesmo. Importa ainda referir que, todas as ações inframencionadas partiram dos interesses, necessidades e aprendizagens prévias demonstradas pelas crianças, ou observadas em contacto com as

mesmas e que o objetivo principal da tríade pedagógica sempre foi abordar todas as áreas do saber, sem exceção, de forma transversal e integrada, apoiando-se nas orientações curriculares para a EPE e nos modelos pedagógicos que orientam a prática das mesmas, nunca desvalorizando as vivências cognitivas, emocionais e sociais de cada criança, mas ao invés, contribuindo sempre para o desenvolvimento holístico das mesmas.

Deste modo, cada elemento do par pedagógico abordará, no seu relatório escrito, três conjuntos de ações desenvolvidas com o grupo de crianças, no decorrer do projeto “Biblioteca da Janela”, sendo que a autora desta produção versar-se-á em três ações desenvolvidas ao longo do mesmo, em particular, a atividade “Não abanem o barco” em torno da obra com a mesma designação, a construção de um livro digital e físico intitulado “O rei que ficou sem coroa”, e ainda sob o momento de registo gráfico acerca do conto “O urso e a Casa dos Livros”, que consistiu na decoração da biblioteca ambulante do grupo e na elaboração de um painel ilustrativo da história ouvida.

O outro elemento do par pedagógico ocupar-se-á da abordagem de três outras atividades inseridas no mesmo projeto, um conjunto de ações desenvolvidas em torno do conto “Monstro Rosa”, a construção de dois dados criativos (um para o conto de histórias e o outro para a realização de pequenos jogos lúdicos) e a leitura dramatizada e interativa, na zona arbórea do espaço exterior da instituição, do conto “O urso e a Casa dos livros”.

Uma vez que todas as ações de seguida abordadas pertencem ao projeto “Biblioteca da Janela”, importa referir, genericamente, as fases que compuseram o mesmo, e as atividades desenvolvidas em cada uma delas. O projeto “Biblioteca da Janela” teve início após a tríade pedagógica observar, reiteradamente, nos momentos de jogo livre nas diferentes áreas da sala, que as crianças não escolhiam com frequência, a área da biblioteca. Assim, a educadora de infância sugeriu a colocação de um tapete no espaço dedicado a esta área, de modo a torná-lo mais convidativo e confortável para as crianças, o que suscitou as primeiras mudanças, e acabou por ser a ação impulsionadora do início do projeto. Assim, a tríade considerou imprescindível ouvir as crianças e as suas perceções acerca do espaço da sala dedicado à biblioteca e ainda aos seus componentes, numa pequena conversa, que correspondeu à primeira fase da MTP, descrita por Vasconcelos et al. (2012) como a fase da Definição do Problema. Neste primeiro momento, as crianças identificaram como principais problemas a reduzida dimensão do espaço-sala da biblioteca, a zona da sala onde esta se encontrava e a arrumação dos livros na estante. Já na

segunda fase do projeto, procedeu-se à criação do Mapa Conceptual do projeto, onde as crianças definiram o principal objetivo do mesmo:

A.R.: Queremos uma biblioteca do tamanho do mundo.

D.M.T.: Ou do tamanho do infinito.

R.S.: Porque o infinito não tem fim.

Nesta fase as crianças referiram ainda aquilo que já sabiam acerca deste espaço da sala e definiram algumas das ações que gostariam de fazer ao longo do projeto, como alterar a localização da biblioteca, a disposição dos elementos que a constituíam (fantocheiro, cesto dos fantoches, mesa e cadeiras, estante com livros) e organizar a estante.

Na etapa seguinte, a fase III do Trabalho de Projeto, foi altura de desenvolver algumas das ações sugeridas pelas crianças, sendo que inicialmente as ilustrações referentes a essas ações eram realizadas pelas crianças e colocadas na coluna do Mapa Conceptual denominada de “O que vamos fazer”, para posteriormente, aquando da sua conclusão, passarem para a coluna “O que já fizemos”. Durante esta fase, foram também desenvolvidas outras ações que foram surgindo, a par com o desenrolar do projeto, por sugestão das crianças ou por proposta da tríade pedagógica, procedendo-se a ajustes, sempre que necessário, nas planificações semanais, para contemplar estas atividades não previstas, mas que iam ao encontro dos interesses ou necessidades do grupo. Assim, nesta terceira fase, as crianças construíram um cartaz ilustrado com as regras da biblioteca enunciadas pelas mesmas (apenas duas crianças podem estar no espaço-sala da biblioteca em simultâneo; devem retirar o calçado para permanecer neste espaço; não devem falar alto nem estragar os livros ou fantoches), promovendo assim vivências democráticas, ao decidir-se as normas do espaço em grande grupo e respeitando todas as intervenções das crianças, e fomentou-se, também, o desenvolvimento do gosto pelo desenho, pouco presente no seio do grupo. Foi, ainda, construído um cartaz com as ações que se podem realizar no espaço-sala da biblioteca, permitindo o alargamento do leque de atividades que as crianças realizavam nesta área, ao invés de apenas explorarem os livros ou realizarem teatros de fantoches, como acontecia inicialmente. Nesta etapa, as crianças concretizaram ainda a alteração do espaço-sala da biblioteca, proposta pelas mesmas na fase anterior, passando esta área para junto da janela da sala de atividades, lugar que viria, mais tarde, a ser o mote para o nome do projeto, modificaram ainda a disposição dos elementos presentes neste espaço e organizaram os livros existentes na estante e posteriormente no cesto das revistas e na biblioteca ambulante, de acordo com as suas preferências. Foi também nesta fase que se desenvolveram as ações que abaixo a autora desta

produção abordará em mais detalhe e aquelas que o outro elemento da díade tratará no seu relatório.

As ações em torno da obra “Não abanem o barco” iniciaram-se na terceira semana de estágio, tendo por base os dados recolhidos pela observação direta e indireta, esta última concretizada por meio de uma conversa informal com a educadora de infância, através da qual ficamos a conhecer melhor os interesses e necessidades das crianças do grupo, que poderiam não ter sido observadas nas primeiras duas semanas de contacto com o mesmo. Não obstante o facto de ter sido das primeiras ações propostas pelas estagiárias, este foi um dos conjuntos de ações mais completos, desenvolvido ao longo de várias semanas, de acordo com os interesses emergentes das crianças, a par com o avanço e o desenrolar das atividades. Assim, a atividade “Não abanem o barco” iniciou-se com a leitura interativa da obra com o mesmo nome, da autoria de Sally Grindley. A seleção desta obra pretendeu dar resposta a um dos principais interesses das crianças, a audição, conto e reconto de histórias, e permitiu ainda abordar outras áreas do seu interesse como os jogos de expressão motora e a matemática, uma vez que o livro possibilita a realização de contagens, a apropriação do sentido de número e a comparação de quantidades, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de competências comunicacionais, artísticas e relacionadas com o conhecimento do mundo ao seu redor, numa perspetiva integradora e transversal de construção de aprendizagens. Também a necessidade de trabalhar aspetos artísticos e motores, foi tida em consideração e desenvolvida nas várias ações do projeto. A proposta de audição desta história, surgiu após o levantamento de ideias, em grande grupo, acerca do espaço-sala da biblioteca, da sua organização, materiais e potencialidades, com a intenção de incentivar a dinamização da biblioteca da sala, através da leitura de um livro que posteriormente seria colocado na estante da mesma, enquanto elemento motivador e impulsionador da mudança e do desenvolvimento de interesse por este espaço da sala. Assim, a obra conta a história de um gato que decide ir de barco à festa de aniversário do seu amigo Burro Cenoura e, antes que possa abandonar a margem do rio, vai recebendo vários pedidos de grupos de animais que gostariam de ir consigo, de barco, para a festa do burro. A leitura da obra foi feita de forma interativa, entre o livro e as crianças, permitindo que o grupo observasse as ilustrações de todas as páginas do mesmo e, compreendendo o carácter previsível dos diálogos entre os animais à medida que todos vão pedindo ao gato para entrar no seu barco e, assim, respondessem, junto com o felino, aos restantes animais “Podem entrar, mas por favor, não

abane o barco". Após a leitura, as estagiárias propuseram ao grupo a partilha de ideias acerca da história ouvida, orientando, quando necessário, com algumas questões acerca das personagens existentes, e a sequencialidade dos acontecimentos, realizando, deste modo, uma suave transição para o momento seguinte, no espaço exterior, durante o qual deveriam convocar estas informações.

O primeiro jogo realizado no espaço exterior, consistiu num desafio de caça às imagens, relativas aos conjuntos de animais que surgiam na história, permitindo às crianças deslocarem-se livremente pelo espaço, numa busca atenta pelas mesmas. Aquando do levantamento das imagens que haviam sido encontradas, algumas crianças não tinham encontrado nenhum cartão, contudo, estavam igualmente envolvidas e entusiasmadas com a atividade que decorria, à exceção de uma criança que, ao verificar que o jogo já teria terminado e ela não tinha encontrado nenhum cartão, se sentiu frustrada, por não conseguir responder ao desafio lançado. Prontamente, a tríade solicitou à criança em questão, que explicasse o que estava a sentir e, após ouvi-la, esclareceu que vários colegas também não tinham encontrado as imagens, pois não havia um cartão para cada criança, tentando tranquilizá-la. Ao verificar que os colegas que também não tinham encontrado cartões não estavam tristes com essa situação, a criança, com auxílio de alguns companheiros, processou as suas emoções, e, ao seu ritmo, recomeçou a demonstrar interesse pela atividade e pela proposta seguinte.

Assim, importa ainda referir que, na primeira atividade, existiam cartões duplicados de cada grupo de animais, possibilitando que a ação seguinte se realizasse em dois pequenos grupos. Já numa segunda atividade, foi então proposto a cada pequeno grupo de crianças, que contassem quantos animais existiam em cada cartão das personagens e que, de seguida, dispusessem os mesmos, no chão, de acordo com a ordem pela qual as personagens iam surgindo no conto, desenvolvendo, assim, a comunicação entre pares, o conhecimento do mundo, por meio da identificação dos animais existentes na história, o raciocínio lógico e outras competências matemáticas, como a correspondência termo a termo entre os números ordinais (relativos à ordem pela qual surgem os conjuntos de animais) e os números cardinais (relacionados com o número de elementos que compõem cada conjunto de animais) e, ainda, a construção de uma linha mental dos números, comparando as grandezas dos vários conjuntos e ordenando-os de acordo com as mesmas (Lopes da Silva, et al., 2016). Ainda no espaço exterior, um dos pequenos grupos realizou um terceiro jogo, de expressão motora, relacionado com o modo de locomoção de

cada um dos animais presente na história, emergente do interesse de alguns elementos, demonstrado ainda durante a segunda atividade, e beneficiando do tempo de que ainda dispunham, uma vez que os dois pequenos grupos estavam a dedicar tempos diferentes à segunda atividade, respeitando assim os ritmos e interesses emergentes das crianças de cada grupo.

Na mesma semana, a tríade propôs às crianças, a construção do seu animal favorito da história em massa de sal. O grupo procedeu então a uma breve votação em grande grupo, de modo a perceber-se qual o animal eleito por cada criança e qual o mais escolhido pelo grupo, na sua generalidade, contando os votos recebidos por cada animal. De seguida dividiu-se o grupo em cinco pequenos grupos, permitindo o envolvimento de todas as crianças em cada fase do processo de criação da massa, facilitando aos adultos um acompanhamento mais próximo, em cada grupo e, uma vez mais, possibilitando o respeito dos ritmos de desenvolvimento de cada conjunto de crianças. Assim, a tríade começou por enunciar orientações mais gerais e, de seguida, cada elemento da mesma juntou-se a um ou dois dos pequenos grupos de crianças para as auxiliar, de forma mais próxima, no processo de execução da experiência científica da construção massa de sal. Em cada grupo, foi possível observar a intervenção e o entusiasmo de todas as crianças, quer no momento de medição das quantidades de cada ingrediente, quer na fase de mistura e envolvimento dos mesmos, até formar, finalmente, uma massa consistente. Contudo, observou-se em alguns grupos, crianças que não se sentiram à vontade ao manipular a mistura dos ingredientes, quando esta ainda não se apresentava como uma massa homogénea e consistente, o que levou o par pedagógico a crer que, para algumas crianças, aquela tenha sido uma das primeiras experiências sensoriais de contacto com materiais de texturas semelhantes, que estas tenham aversão às texturas dos ingredientes apresentados ou à sujidade causada pela mistura de elementos. Já na fase seguinte todas as crianças participaram ativamente, construindo o seu animal. Importa ainda referir que, no decorrer da atividade, a tríade verificou que, antes da construção do animal, todas as crianças passaram por uma fase de exploração livre da massa, ao seu ritmo, prosseguindo depois para a construção do seu animal favorito da história, através da qual se desenvolveram competências múltiplas, como as vivências democráticas, aquando da distribuição das tarefas pelos elementos do pequeno grupo durante a execução da massa de sal, a motricidade fina, durante a preparação e manipulação da mesma, a exploração sensorial e, ainda, competências matemáticas diretamente relacionadas com a contagem e as medições dos

ingredientes. Os animais construídos foram colocados no forno para cozer a massa e pintados pelas crianças. Posteriormente foram, ainda, levados, pelas mesmas, para casa, dando assim a conhecer à família, uma das atividades desenvolvidas pelo seu educando.

Retomando o interesse das crianças pela audição, conto e reconto de histórias, e o particular agrado e satisfação com que realizaram as anteriores ações desta atividade, a tríade propôs ao grupo a realização de um teatro representativo da obra “Não abanem o barco” e sua posterior apresentação aos colegas da outra sala do JI. A sugestão foi bem recebida pelas crianças e procedeu-se então à iniciação da preparação do teatro. Assim, numa primeira etapa selecionou-se, em grande grupo, uma ilustração do livro, que incluísse todas as personagens da obra. De seguida fez-se ainda o levantamento das personagens e restantes funções necessárias à produção teatral, e cada criança selecionou o animal que gostaria de representar ou a função que gostaria de desempenhar na apresentação do teatro. Assim, foi possível desenvolver ações simultâneas, em pequenos grupos, procedendo-se à transposição da ilustração do livro para o grande plano, através do desenho e pintura em papel de cenário, e concomitantemente, iniciando-se o processo de construção dos adereços representativos de cada animal ou os instrumentos simbólicos dos sons existentes na obra, permitindo ambas as ações, que as crianças desenvolvessem atividades numa área na qual demonstram mais dificuldades, as artes visuais, em particular, a pintura, o desenho e o recorte. Posteriormente construíram-se, ainda, outros elementos para o cenário, como a frente de um barco e a cerca da quinta do Burro Cenoura. Nos últimos preparativos para a apresentação da peça teatral as crianças procederam ainda à simulação da dramatização, por forma a relembrar e identificar os momentos em que surgem na história e as deixas do animal ou função que representam na obra e, realizaram ainda, os convites pictóricos para os colegas da outra sala do JI assistirem ao seu teatro, entregando-os, posteriormente, aos mesmos. A apresentação do teatro e os momentos de preparação do mesmo permitiram às crianças o desenvolvimento de uma série de competências cognitivas, linguísticas, artísticas e motoras, como o fomento da comunicação oral (verbal e não verbal), aquando do proferimento das falas dos personagens e da reprodução das onomatopeias características dos sons produzidos pelos diferentes animais, a promoção da sensibilidade estética e da motricidade fina, durante a criação e construção dos seus adereços e dos elementos do cenário, o incentivo ao trabalho colaborativo entre pares e, concomitantemente, a autonomia de cada criança e ainda o desenvolvimento do imaginário da mesma.

No dia da apresentação teatral, as estagiárias orientaram os momentos de preparação que antecederam o teatro, tentando, contudo, intervir apenas se necessário, pois as crianças haviam tido um papel ativo em todos os momentos do projeto até então, e neste não deveria ser exceção. Não obstante o desempenho das crianças na apresentação aos colegas, as estagiárias, compreenderam, mais tarde, numa reflexão retrospectiva e em conjunto com a educadora cooperante e a supervisora institucional, que ambas realizaram uma má previsão e gestão do tempo e do grupo, tendo o momento final, após a apresentação teatral, ficado um pouco desconexo e desalinhado da atividade antecessora e das restantes ações do projeto.

Após esta atividade, e retomando um interesse emergente, mencionado por uma das crianças do grupo, na semana anterior, que se revelou apelativo e cativante também para as restantes crianças, o par pedagógico propôs a construção de barcos de papel e a sua posterior decoração. Procedeu-se assim à organização do grupo em pequenos grupos, permitindo uma orientação e auxílio mais individualizados e ajustados ao ritmo das crianças, à medida que se iam realizando as dobragens do barco em *origami*, desenvolvendo assim competências como a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a concentração e a memória. De seguida, as crianças decoraram livremente os seus barcos de papel e os mesmos foram expostos, suspensos em cordel, na entrada da sala de atividades.

De referir ainda, que após alguns dias, a mesma criança que havia sugerido a construção de barcos de papel, propôs a realização de uma corrida com os mesmos, lembrando uma atividade que havia realizado, nas atividades extralectivas proporcionadas pela instituição, na pausa letiva de verão. Assim, esta corrida de barcos de papel foi realizada, já associada a uma outra obra que o grupo estava a abordar nesse momento (“Monstro Rosa”), sobre a qual o outro elemento do par pedagógico se irá debruçar na sua produção escrita, que continha também, um barco de papel. As estagiárias propuseram assim, ao grupo a realização de duas experiências distintas, com recurso a barcos de papel, a primeira, realizada no espaço exterior, que consistia na corrida de barcos de papel sugerida por uma criança do grupo, e a segunda, levada a cabo na sala de atividades, acerca da flutuação de objetos na água.

Passando agora à criação do livro “O rei que ficou sem coroa”, concretizada por todo o grupo, importa contextualizar o seu surgimento. Aliado a um dos grandes interesses das crianças, a audição, conto e reconto de histórias, a tríade pedagógica apresentou ao grupo uma ferramenta educativa que contribui para a promoção da comunicação oral e da criatividade pelo meio do conto

de histórias, os dados ilustrados criados para este fim e posteriormente propor ao grupo a criação do seu próprio dado de contar histórias, contribuindo também para a dinamização do recém reorganizado espaço-sala da biblioteca, acrescentando-lhe um objeto produzido pelas crianças. Assim, a ideia da criação do livro surgiu durante a atividade de apresentação e exploração dos dados de contar histórias estruturados e previamente existentes. Neste momento observou-se um elevado interesse e curiosidade, por parte de vários elementos do grupo, em experimentar os dados e a mecânica de jogo a estes associados. Deste modo, iniciou-se um período de exploração livre, seguido da exemplificação e explicação da mecânica do jogo que consiste em lançar o dado, verificar qual a ilustração presente na face que ficou voltada para cima e dizer uma frase que incluía essa mesma palavra. De seguida, todas as crianças demonstraram curiosidade em experimentar e manipular o dado. Posto isto, após verificar que todas compreenderam a mecânica do jogo e estavam até a dar seguimento às frases previamente ditas pelo colega, a tríade sugeriu a passagem os dados, à vez, por todas as crianças, desafiando o grupo a criar, em conjunto, uma história da sua autoria e apresentando também a possibilidade de, posteriormente, a transformar num livro físico e digital.

Assim, os dados foram passando por todas as crianças do grupo e cada uma criou uma frase, dando continuidade à história iniciada pelos colegas. Concomitantemente, a tríade educativa registou as frases proferidas pelas crianças para mais tarde se proceder à criação do livro, se as crianças assim o desejassem.

Após a criação da história foi então apresentada a possibilidade de a transformar num livro físico e digital, ideia bem recebida pelo grupo. Além disso, importa referir que a criação da história "O rei que ficou sem coroa" e a sua posterior passagem para os formatos de livro físico e digital não era um conjunto de atividades previamente planificadas, contudo dado o entusiasmo e interesse demonstrado pelas crianças, face à ação proposta, esta foi facilmente incluída na planificação da semana em questão e continuada nas planificações subsequentes. Após a criação da história, nos dias ulteriores, em pequenos grupos, cada estagiária auxiliou as crianças, quer na gravação da frase dita por si na história, quer na elaboração da ilustração relativa à mesma. Cada criança contribuiu, ainda, para a construção da capa do livro, fruto do trabalho de todo o grupo, com uma pequena ilustração de algum elemento da história e escreveu ainda o seu nome na lista de autores do livro, promovendo a iniciação da abordagem à escrita e o reconhecimento do seu nome, de forma espontânea e informal.

Após a construção dos elementos constituintes do miolo do livro, foi a altura de verificar o que já tinha sido realizado, as gravações e as ilustrações, e de fazer um jogo de identificação que consistia em visualizar as ilustrações de todas as crianças e descobrir o seu criador, promovendo o reconhecimento das suas próprias produções artísticas e dos trabalhos dos colegas. A tríade propôs ainda um outro jogo de identificação, desta vez auditivo, que consistia em ouvir a frase gravada por cada criança e desvendar o seu autor. As crianças do grupo, na sua generalidade, demonstraram um grande entusiasmo aquando da proposta desta segunda atividade, por considerarem que seria um desafio interessante descobrir quem tinha emitido as produções orais ouvidas, contribuindo também para o reconhecimento da sua própria voz e das vozes dos colegas, enquanto produção concretizada por meio de um conjunto de movimentos musculares do corpo (Lopes da Silva, et al., 2016). O entusiasmo e interesse manteve-se até ao final da atividade, uma vez que, em conjunto, conseguiram responder positivamente ao mesmo, identificando corretamente todos os autores das frases gravadas.

De seguida, questionou-se ao grupo o que faltava na capa do livro, uma vez que já tinha sido realizada a ilustração conjunta para a mesma, ao que as crianças responderam que faltava o título da história. Desta forma, a tríade educativa propôs o levantamento de sugestões para o título do livro, e após ouvir e registar todas as ideias das crianças no quadro da sala, sugeriu que se procedesse à votação do mesmo, por meio do levantamento do braço, uma vez que as crianças foram demonstrando, ao longo da conversação em grande grupo, a sua preferência por dois dos títulos sugeridos, sendo mais proveitoso referir cada título e propor às crianças que levantassem o braço na sugestão da sua preferência, promovendo, assim, as contagens em voz alta e as vivências democráticas no seio do grupo. O título vencedor foi “O rei que ficou sem coroa”, dando assim o nome à história do grupo.

Posteriormente, as estagiárias imprimiram e encadernaram o livro em formato físico e levaram-no para o grupo, permitindo às crianças explorar livremente o mesmo e colocá-lo, de seguida, no espaço-sala da biblioteca. No mesmo dia apresentaram às crianças o seu livro em formato digital e a educadora de infância procedeu ao envio do mesmo para os encarregados de educação, via email, através de um ligação de partilha, para que, na impossibilidade de estes visitarem o contexto e manipularem o livro em conjunto com o grupo, devido às restrições impostas pelo contexto pandémico, o envolvimento da família e o acompanhamento de um dos projetos das crianças não se perdesse, e para que pudessem, em casa, ler e explorar o livro com

os seus educandos. O livro "O rei que ficou sem coroa" foi ainda apresentado pelas crianças, em formato físico e digital, aos colegas da outra sala da EPE existente na instituição, no momento de divulgação do projeto da "Biblioteca da Janela".

Após a criação da história com os dados inicialmente levados pelas estagiárias, as mesmas, em conjunto com a educadora, propuseram também às crianças, a construção de dois tipos de dados, o que permite contar histórias, e um outro que permitiria realizar jogos diversos. Assim, as crianças manifestaram interesse em construir os dois tipos de dados, contudo, ficaram particularmente encantadas com a sugestão do cubo dos jogos, por se apresentar como um objeto desafiante e interativo, repleto de potencialidades, comparativamente ao dado das histórias, que contém apenas essa mesma possibilidade. No dado de jogos, após a sugestão de construção do mesmo, por parte da tríade educativa, decidiu-se, em grande grupo, e de acordo com as sugestões das crianças, que existiriam seis jogos ou desafios rápidos, um em cada face do mesmo, sendo, então, o dado composto por uma face que propõe o conto de uma pequena história, uma face com um papel espelhado que indicaria que a criança devia ir ao espelho e referir algumas características suas ou, quando jogado em grupo, responder a questões dos colegas sobre o que via no espelho, uma face que sugere a realização de um momento de dança, uma face que propõe que se cante uma canção, uma face que desafia à enunciação de duas palavras que rimem e por fim, uma face com papel autocolante preto, semelhante a um quadro de ardósia, onde as crianças poderiam fazer desenhos com giz, para que os colegas descobrissem o que foi desenhado. Após a construção do livro das crianças foi ainda proposta uma atividade musical de interpretação, denominada "A brincar no castelo", diretamente ligada com a história criada, uma vez que as estagiárias sugeriram a adaptação da versão original da canção para que esta referisse alguns dos elementos presentes na história do grupo. Assim as crianças sugeriram substituir os elementos previamente existentes na canção, pelos que apareciam na sua história, selecionando a coroa, o cogumelo e o cavaleiro, e ao longo da canção foram, também, sugerindo gestos ou movimentos relacionados com os elementos escolhidos.

Numa última reflexão retrospectiva, é possível compreender que a atividade de criação do livro "O rei que ficou sem coroa", começou por ser uma ação não planificada, mas que a longo prazo se verificou muito enriquecedora, para o grupo, a vários níveis. Assim, a nível social, as crianças desenvolveram, principalmente, o trabalho colaborativo com os pares a interajuda, ao construir uma história comum a todos os elementos do grupo, com os mais crescidos e desenvolvidos a

nível da comunicação verbal, a mostrar-se disponíveis para ajudar as crianças mais novas e/ou que ainda verbalizam poucas palavras a pronunciar a sua frase. O desenvolvimento da comunicação oral, foi também uma constante que se verificou, ao longo da atividade, sobretudo, em algumas crianças mais tímidas, que dificilmente davam o seu contributo nas conversações em grande grupo e que o fizeram espontânea e eficazmente nos vários momentos desta ação, mas, em particular, no momento inicial da criação da história em conjunto. A nível emocional, foi possível notar um reforço do sentido de pertença, já presente em todas as crianças do grupo, mas fortalecido ao desenvolverem uma produção literária conjunta. Por fim, o entusiasmo, a curiosidade e a satisfação demonstradas pelas crianças nos vários momentos da atividade representaram um sinal positivo e uma manifestação de interesse pelas ações que desenvolveram.

Ainda inserida no projeto da “Biblioteca da Janela”, surgiu, entre a tríade pedagógica, a ideia da criação de uma biblioteca ambulante, com o intuito de, a partir de uma visão mais geral, dar continuidade à dinamização deste espaço da sala de atividades, e, em particular, apresentar uma tentativa de resposta ao objetivo inicialmente definido pelas crianças no Mapa Conceptual do projeto que se prendia com o desejo de ter uma biblioteca maior, “do tamanho do mundo” ou “do infinito”, “porque o infinito não tem fim”, como referiam algumas crianças, no diálogo já acima referido. Deste modo, a proposta de atividade da biblioteca ambulante, já há algum tempo pensada pela tríade, não poderia ser apresentada às crianças sem uma contextualização prévia. Foi então que surgiu, por descoberta e sugestão da educadora de infância, a obra literária “O Urso e a Casa dos Livros” da autoria de Poppy Bishop, que, para além de se relevar uma fábula maravilhosa, com belíssimas ilustrações, cumpria também o propósito de realizar a contextualização prévia à biblioteca ambulante, já que, de um modo muito conciso, a obra conta a história de um conjunto de animais que certo dia encontra um livro na floresta e decide procurar a casa do seu dono, o urso, que no final cria uma biblioteca, à porta de sua casa, para partilhar as suas leituras com os restantes animais.

A atividade que antecedeu a decoração da biblioteca ambulante e a ilustração de um painel ilustrativo da obra na planificação semanal, foi então a leitura dramatizada e interativa do conto acima referido, concretizada pelo outro elemento do par pedagógico, no espaço exterior arbóreo da instituição, onde surge a sensação de que se está numa pequena floresta, como na história que iria ser ouvida. Assim, a colega começou por propor às crianças a audição da história, sugestão

que estas receberam com entusiasmo e animação. De seguida, dirigimo-nos para o espaço exterior, onde, inicialmente, ambas as ações iriam decorrer. A leitura iniciou-se e, com recurso a pequenos animais construídos a partir de materiais naturais ou reciclados, a colega estagiária foi realizando as ações da história, convocando as crianças a entrar na mesma, apelando à sensação de que estas se encontravam dentro do conto, a acompanhar todos os acontecimentos, e ao mesmo tempo, permitindo-lhes explorar o espaço onde se encontravam, os elementos naturais lá presentes e os recursos físicos por si construídos. Após a leitura interativa, houve lugar para a recolha das impressões e ideias das crianças acerca da história, permitindo, de seguida a realização de uma transição harmoniosa entre as duas atividades. Contudo, e sabendo que a planificação semanal deve ser flexível e passível de ajustes, em todas as dimensões que a compõem, devido às condições meteorológicas adversas que se avizinhavam, a segunda atividade teve de ser transferida para o interior da instituição. Assim, com o auxílio das assistentes operacionais, verificou-se que o espaço polivalente se encontrava disponível, transportaram-se os materiais para o novo espaço e realizou-se a transição para o mesmo.

Já neste local, a segunda atividade, da responsabilidade da autora do presente relatório, teve então início. Começando por indagar as crianças acerca do que tinha ocorrido no final da história que acabavam de ouvir, foi possível realizar a conexão entre os dois momentos, explicando ao grupo, que tal como aconteceu no conto, em que o urso criou uma biblioteca no exterior de sua casa para partilhar as suas leituras com os amigos animais, também as estagiárias e a educadora de infância haviam pensado que seria interessante que o grupo tivesse a sua própria biblioteca ambulante, passível de ser transportada para o espaço exterior, ou para a outra sala de atividades do JI, promovendo assim a partilha das leituras com as crianças do outro grupo da EPE. As crianças concordaram e dividiu-se então o grupo, em dois pequenos grupos, que realizariam concomitantemente os seus registos gráficos, em duas zonas e dois tipos materiais distintos. Uma das zonas de registo continha então pincéis, tintas guache de várias cores e um carrinho de madeira reutilizado, previamente oferecido pela educadora de infância e pintado com tinta acrílica branca, pela estagiária responsável pela atividade. A outra zona tinha também à disposição das crianças os pincéis, as tintas guache e ainda um painel de papel de cenário, afixado na parede. Em ambas as zonas foi proposto às crianças que registassem as suas partes ou elementos favoritos da história em que haviam participado anteriormente, sendo que a dada

altura trocariam de lugar com os colegas, de modo que todo o grupo desse o seu contributo artístico em ambas as produções.

Um dos objetivos desta atividade, prendia-se como referido acima, com a dinamização do espaço-sala da biblioteca e com a resposta à necessidade apresentada pelas crianças, de ter uma biblioteca maior, e que saísse das “fronteiras” da sala de atividades do grupo, para a outra sala do II e para o espaço exterior da instituição, valorizando a continuidade educativa e as potencialidades pedagógicas de ambos os espaços. Além disso, pretendia-se também, com esta atividade, dar resposta a uma outra necessidade observada no seio do grupo, permitindo que as crianças, estabelecessem, de forma natural, agradável e apelativa, contacto com duas áreas artísticas pouco atrativas para a maioria do grupo, o desenho e a pintura.

A disponibilização de pincéis com diferentes espessuras, em cada um dos espaços, permitiu ainda às crianças o desenvolvimento de duas competências de motricidade fina, a precisão na pintura do carrinho, aprimorada com o recurso aos pincéis menos espessos, e a pintura em grande escala no papel de cenário, conseguida com os pincéis mais grossos.

A autora do presente relatório e também responsável por esta atividade, encontrava-se, inicialmente, preocupada e apreensiva com o nível de desenvolvimento do conceito de orientação e visualização espacial das crianças, estando, por isso, receosa que algumas crianças ocupassem todo o espaço em branco, quer no carrinho, quer no painel, não deixando zonas livres para as intervenções artísticas dos restantes colegas. Contudo, ao recuar e libertar-se dessa preocupação, observou que as crianças eram capazes de, sem auxílio, verificar o espaço que ocupavam e aquele que deixariam disponível para os colegas, permitindo-lhes assim, desenvolver livre e autonomamente competências matemáticas frequentemente utilizadas na pintura, como a orientação e visualização espacial.

Foi também, quando a autora deste trabalho escrito se libertou das inquietações acima referidas, que pôde, finalmente, observar a tranquilidade e a calma que as crianças sentiam e transmitiam durante a atividade, e a envolvimento total das mesmas, nas produções artísticas que realizavam, tendo em todos os momentos da ação, um papel central e dinâmico. Assim, durante esta proposta, a responsável pela orientação da mesma, foi, gradualmente, passando de um estado apreensivo para um estado de sossego interior, mostrando-se assim disponível para auxiliar as crianças, se necessário, mas “não se intrometendo e influenciando as produções que

estas construíam, respeitando, deste modo, as suas competências e ritmos individuais, pois só assim poderão descobrir o mundo através do prazer” (Silva & Sarmiento, 2018, p. 47).

Terminada a atividade, a biblioteca ambulante foi colocada na sala de atividades do grupo e, concluiu-se que a biblioteca da sala era então, do tamanho do mundo, por poder ser transportada para vários espaços do JI, e até, futuramente, fora do contexto pandémico, para espaços comuns do centro escolar, ou até externos ao mesmo, como, por exemplo, para a zona verde do parque natural existente em frente à instituição educativa. O painel ilustrativo da história “O Urso e a Casa dos Livros” foi ainda afixado na entrada do JI, para contemplação e apreciação, quer por parte dos colegas da outra sala da EPE, quer pelos pais e/ou encarregados de educação das crianças.

Apesar das condições meteorológicas adversas nas semanas subsequentes não permitirem o transporte da biblioteca ambulante para o espaço exterior da instituição, as crianças, na semana seguinte, ao realizar a organização da estante dos livros, no espaço-sala da biblioteca, não deixaram a biblioteca ambulante de parte, e decidiram colocar dentro desta alguns dos seus livros de pesquisa sobre animais, o espaço e o Mundo. Também na última fase da MTP, as crianças apresentaram todos os elementos da “Biblioteca da Janela” aos colegas da outra sala do JI, inclusive a sua biblioteca ambulante, demonstrando o seu funcionamento e os livros nela existentes.

A quarta e última fase da MTP correspondeu ao momento de avaliação do projeto, onde numa conversa em grande grupo se fez um ponto de situação do projeto, com base no mapa conceptual do mesmo, verificando-se se a proposta inicial do projeto foi cumprida, quais as competências conquistadas pelo grupo, quais as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto e as atividades que ainda se poderão concretizar mais tarde, procedeu-se ainda a uma votação para a seleção do título do projeto, de acordo com várias sugestões das crianças do grupo, tendo vencido com maioria absoluta o nome “Biblioteca da Janela”. Por fim, realizou-se a divulgação de todo o projeto, aos colegas da outra sala do JI, convidando-os a visitar a sua biblioteca renovada e os seus novos elementos (dados e livro elaborado pelas crianças da sala), dada a impossibilidade de o apresentar junto do nível educativo seguinte ou da família, de acordo com as normas de combate à pandemia Covid-19, em contexto escolar.

Por fim, importa referir as aprendizagens e competências desenvolvidas pelas crianças, ao longo de todo o projeto, em particular, durante as três atividades descritas e analisadas acima

e mencionar a importância destas experiências educativas para a construção dos saberes docentes da autora deste relatório escrito, enquanto futura educadora de infância.

Deste modo, com o desenrolar do projeto da “Biblioteca da Janela”, foi possível observar um crescente gosto das crianças por este espaço-sala e pelas atividades que ali se podiam realizar, surgindo assim, o sentimento de que o objetivo a que a tríade se propôs, de dinamizar e impulsionar esta área, foi cumprido, sabendo, contudo, que o projeto “Biblioteca da Janela” e as inúmeras potencialidades e possibilidades de exploração e dinamização deste espaço não se encerraram aquando da saída das estagiárias do contexto. Numa análise retrospectiva, a díade verificou também, que as crianças mais tímidas e menos participativas começaram, progressivamente, a desenvolver a sua comunicação oral, inclusive, denotamos uma evolução admirável na interação, envolvimento e comunicação oral, ainda que não verbal, de uma criança que verbalizava apenas pequenos vocábulos como “sim”, “não”, “pai”, “mãe” e “avó/avô” mas se foi mostrando, lentamente, mais participativa nas atividades, pretendendo partilhar as suas ideias e opiniões, e interagindo, cada vez mais, e de forma mais positiva, com os restantes colegas. Também as artes visuais, em particular as atividades de recorte, desenho e pintura, inicialmente descartadas pelas crianças, passaram a ser, gradualmente, incluídas nas suas opções de jogo livre, permitindo-nos assim contemplar as maravilhosas produções artísticas das crianças, valorizando assim, as “cem linguagens da criança”, prezadas pelo modelo pedagógico de Reggio Emilia e a importância da exposição das obras de arte das crianças nas paredes da instituição, característica do MEM.

Por fim, no que respeita à iniciação da construção do “eu” profissional da redatora desta produção escrita, no decorrer da formação inicial de docentes, e enquanto futura educadora de infância, foi crucial e indispensável vivenciar este conjunto de experiências educativas em contexto, permitindo a constante articulação dos saberes teóricos construídos ao longo dos últimos cinco anos de formação, com as ações observadas e vividas num contexto educativo, sob a orientação de duas profissionais, a educadora cooperante e a supervisora institucional, que em todos os momentos auxiliaram o par pedagógico na socialização profissional, na reflexão crítica acerca das ações planificadas e desenvolvidas e, ainda, na construção de saberes contextualizados e cada vez mais completos.

3.2. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA VIVIDA EM CONTEXTO DE PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este último subcapítulo versará sobre a experiência educativa vivenciada no 1º CEB, partindo-se de uma abordagem analítica, crítica e reflexiva de um conjunto de ações desenvolvidas no decorrer do estágio no ciclo educativo supramencionado. O estágio em contexto de 1º CEB desenvolveu-se ao longo de onze semanas, durante as quais o par pedagógico teve a oportunidade de desenvolver observação participante, cooperação com a docente titular da turma e intervenção em contexto, propondo atividades diversificadas à turma. Assim, foram vários os conteúdos que, de forma interdisciplinar, foram abordados, partindo dos interesses e necessidades dos alunos, bem como dos objetivos e competências descritos no PASEO e nas Aprendizagens Essenciais de cada área disciplinar.

Posto isto, e sendo inconcebível a descrição e análise de todas as atividades desenvolvidas pela tríade educativa com a turma, abaixo serão descritas e analisadas de forma crítica e reflexiva, três atividades realizadas em contexto.

Assim, desenvolveu-se, numa das primeiras semanas em contexto do 1º CEB, uma unidade didática, sustentada, numa metodologia ativa, com base no trabalho de projeto, realizando-se um “Um percurso virtual com os animais” atendendo às características individuais das espécies, tendo por base a temática dos animais e o conteúdo curricular Os seres vivos do meio local. De salientar que, esta unidade didática, ainda que desenvolvida antes do início do trabalho de projeto da turma acerca da sustentabilidade ambiental, teve por base o anterior projeto desenvolvido pelo grupo, com a díade que acompanhou a turma no semestre anterior sobre a proteção das espécies e do ambiente, relevando a abordagem à sustentabilidade, como estratégia pedagógica para a tomada de consciência da necessidade de regeneração dos ecossistemas face ao uso abusivo de recursos finitos e conseqüente destruição dos *habitats* naturais de vários animais, bem como da proteção das espécies em vias de extinção.

Nas semanas subsequentes, já incluído no TP que a díade propôs à turma, elevou-se, efetivamente, a sustentabilidade ambiental, discutindo questões da importância do vento e da água e olhando para a origem dos materiais, nomeadamente as tendências atuais dos telhados sustentáveis.

Assim, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto deu-se continuidade ao projeto de turma percebendo a conceção de sustentabilidade, tendo sido este o mote para o desenvolvimento do projeto “Sustentavida”, assim denominado pela turma. Posto isto, e seguindo-se a organização faseada do TP, estruturada em quatro etapas, segundo Vasconcelos, et al. (2012), numa primeira fase definiu-se o problema a investigar que partiu de duas questões-problema “O que é a sustentabilidade?” e “Como podemos ser sustentáveis?”, a partir das quais, em grande grupo, se debateu a origem etimológica da palavra sustentabilidade, realizando um brainstorming acerca do conceito e aquilo que este engloba, refletindo sobre o esquema criado e compreendendo assim o significado deste termo. Na segunda fase, dedicada à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, realizou-se um mapa conceptual de registo das respostas à primeira questão e registou-se, em lista, as ideias da turma em resposta à segunda questão-problema. Numa terceira fase do TP foram realizadas várias ações, através das quais os alunos desenvolveram práticas sustentáveis e amigas do ambiente: a) reutilização de materiais e objetos, b) a plantação de uma espécie floral e a sensibilização da comunidade escolar para a poupança de recursos do planeta Terra. Por fim, na quarta etapa do TP foram retomadas, numa conversa em grande grupo, as atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto, avaliando desta forma o desenrolar do mesmo, e acrescentando-se, ainda, no mapa conceptual do projeto, construído em formato digital na plataforma *Padlet*, novas propostas de possíveis ações que os alunos gostariam de desenvolver no âmbito do projeto. Ainda nesta fase, foi feita a divulgação do projeto à família e aos encarregados de educação dos alunos, através da partilha, via email, do endereço de acesso ao *Padlet* elaborado pela turma, para que estes ficassem a conhecer algumas das atividades realizadas pelos seus educandos.

Assim, importa antes referir que nas duas primeiras semanas em contexto, o par pedagógico realizou observação participante e colaboração com a docente cooperante, integrando-se gradualmente nas dinâmicas da turma e assimilando, com auxílio de uma grelha de observação, as características do contexto, do grupo, das interações, dos espaços, dos tempos e dos materiais. Esta observação foi completada, posteriormente com uma entrevista informal à orientadora cooperante, no sentido de obter informações relevantes sobre questões não observáveis diretamente, reunindo, assim, os dados necessários ao desenvolvimento contextualizado e adequado da sua prática educativa. A unidade didática que se descreve abaixo decorreu no seguimento da abordagem de um novo conteúdo de Estudo do Meio, os animais

selvagens e domésticos, na semana anterior, e consistiu na realização de um percurso virtual com vários animais, abordando-se conteúdos curriculares no âmbito do Estudo do Meio – características distintivas dos animais (locomoção, alimentação, reprodução, revestimento e ambiente onde vivem), do Português integrando domínios da leitura e escrita, da compreensão de textos e da oralidade, da matemática integrando números racionais não negativos, da Expressão Motora com deslocamentos e equilíbrios e desenvolvendo ainda competências relacionadas com a utilização das TIC e com a Cidadania e Desenvolvimento. Pretendia-se que o percurso se revelasse motivador para os alunos, pois sustentou-se numa pedagogia por desafios que valorizou a articulação curricular e a resolução de problemas. “O que distingue os animais?” foi uma questão desafio que conduziu a um olhar atento e curioso sobre as várias características distintivas dos animais. Assim, no sentido da compreensão do tema, as crianças começaram a pensar nos animais considerando o seu revestimento (“Há animais que têm pelo, mas outros têm penas e outros até têm escamas” – aluna J.) bem como a sua locomoção (“Os animais andam de maneira diferente. Os peixes nadam, os pássaros voam, o cão anda”). A reflexão sobre o tema conduziu à leitura de um pequeno texto narrativo denominado “Não há como a nossa terra”, retirado da obra de Nicola Baxter, intitulada “Histórias de animais em 3 minutos”. A leitura foi realizada, num primeiro momento, individualmente e em silêncio, para que os alunos estabelecessem um primeiro contacto com o texto e ao seu ritmo lessem o mesmo. Num segundo momento, foi proposta a leitura em voz alta e em grande grupo, sendo que a turma anuiu imediatamente, pois tinham um particular gosto por atividades de leitura conjunta e da troca de leitor realizada a cada frase ou parágrafo, estratégia que estimulava todos os alunos a estar atentos para, caso fosse a sua vez, retomar a leitura onde o colega anterior havia terminado. De seguida, verificaram-se as palavras desconhecidas dos alunos, prática já frequentemente realizada na turma, após a leitura de um texto, adotando uma estratégia também já utilizada regularmente pela docente cooperante no contexto, que consistia em levar os alunos, por meio da aprendizagem ativa e do trabalho colaborativo, a descobrirem em conjunto o significado da mesma, quer recorrendo à origem etimológica da palavra ou a palavras semelhantes do seu conhecimento, ativando e invocando, assim, os conhecimentos prévios dos alunos. Após este momento foram colocadas, oralmente, algumas questões de interpretação à turma, acerca das personagens presentes na história, dos locais onde estas estiveram e das suas características, bem como dos motivos pelos quais a personagem principal, o urso Paulo não se sentiu bem nos

locais que visitou ao longo do seu percurso. De seguida, iniciou-se efetivamente o percurso, com o surgimento de um ícone de um mapa e de uma mensagem, num diapositivo da apresentação *PowerPoint* criada para o efeito, enquanto recurso virtual que se pretendia motivador e estimulador das aprendizagens dos alunos, tendo em conta os seus interesses, comunicando aos alunos que tal como o urso Paulo, também a turma iria realizar uma viagem ao longo das várias estações presentes no mapa, propondo assim a construção de aprendizagens ativas, pelo total envolvimento dos alunos em todos os momentos do percurso.

Assim, tal como na história, iniciou-se o percurso no Polo Norte, onde vivia o urso Paulo. Importa referir, que todas as falas produzidas pelos animais ao longo do percurso, surgiram sob a forma de balões de fala escritos, que a turma lia, autonomamente e em conjunto, e que os desafios propostos por cada animal surgiam no seu respetivo diapositivo da apresentação *PowerPoint* projetada, sendo que a cada desafio era dada a resposta, por cada aluno, à vez, no quadro interativo, e, por todos os alunos, em simultâneo, no seu guião individual de registo dos desafios, previamente fornecido pelo par pedagógico às crianças. Nesta estação, o urso colocou à turma um desafio acerca dos ambientes em que vivem os diferentes animais da história (ele mesmo, as suas amigas gaivotas e os peixes coloridos). Rapidamente a turma replicou que o urso vivia na terra, as gaivotas no ar e os peixes no mar. Já após uma pequena conversa, os alunos identificaram corretamente os ambientes dizendo que o urso vive num ambiente terrestre, as gaivotas em ambiente aéreo e os peixes em ambiente aquático, levando o par pedagógico a compreender que esta característica não era desconhecida da turma e que já havia, em anos anteriores ou contextos diferentes, sido abordado a mesma. Procedeu-se então, ao registo, dos ambientes em que vivem os três animais referidos, optando pelo uso de uma tabela de dupla entrada, por facilitar a captação e interpretação da informação nela contida (Medeiros, 2013), composta pelos nomes dos animais e os espaços em branco para colocação do respetivo ambiente.

Seguidamente, o urso Paulo passou para a segunda paragem, que correspondia à praia. Neste local, uma gaivota colocou a seguinte questão à turma “Porque é que o urso Polar sentiu calor quando veio à praia?” levando a turma a, autonomamente, descobrir e mencionar a característica seguinte, o revestimento do corpo dos animais. Os alunos referiram que se devia ao seu pelo grosso, que lhe fazia imenso calor num local quente como a praia, mas que o ajudava a proteger-se no ambiente frio onde vivia, no Polo Norte. De seguida, questionou-se a turma acerca

de outros revestimentos que conheciam, e realizou-se o segundo desafio proposto pela gaivota, que consistia num jogo de associação de uma seleção de seis animais distintos ao seu respetivo revestimento corporal. Ainda nesta paragem, a gaivota propôs à turma a realização de um conjunto de tarefas de aplicação de conhecimentos, no manual de Estudo do Meio, a fim de se verificar a construção da aprendizagem e averiguar possíveis aspetos que precisassem de ser reforçados, e de seguida procedeu-se à correção das tarefas em grande grupo, com recurso ao manual digital do aluno.

Na terceira paragem, a quinta, surgiu um agricultor, que questionou a turma sobre o motivo de as galinhas porem ovos, chegando-se assim, ao modo de reprodução dos animais e distinguindo-os em ovíparos e vivíparos. De seguida o agricultor lançou à turma um desafio matemático, uma vez que precisava de distribuir os alimentos pelos seus animais da quinta, recorrendo às frações. Pensou-se na inclusão deste conteúdo matemático, uma vez que foi observada, na semana anterior, uma dificuldade generalizada da turma, na compreensão do conceito de fração. Assim, pretendia-se, com a colocação destes dois desafios matemáticos, abordar novamente as frações, para que os alunos, por meio da resolução de problemas em conjunto, conseguissem compreender o conceito de fração e a representação fracionária.

Após esta estação surgiu no diapositivo seguinte uma mensagem a propor aos alunos a realização de um jogo. Esta ação foi pensada para ser realizada no espaço exterior, pela sua amplitude e liberdade, contudo, devido às condições climatéricas, e porque, segundo Leite (2010) a planificação é flexível e suscetível de alterações, a atividade foi adaptada e desenvolvida na sala de aula. Assim, a atividade consistiu num jogo de identificação, onde as crianças tinham cartões com nomes de animais ou com verbos relativos a modos de deslocação dos mesmos, sendo, de seguida, questionado à turma quais as crianças que tinham um cartão com o nome de um animal para que, à vez, cada uma se deslocasse à frente da sala e representasse por meio de mímica o seu animal. Feito isto, os alunos que tivessem consigo um cartão relativo a modos de locomoção deveriam prestar atenção aos gestos e movimentos realizados pelo colega, e considerando que tinha consigo o modo de deslocação do animal representado, deveria dizer o animal que o colega representava e o respetivo verbo relativo ao modo de locomoção do mesmo. À medida que a dinâmica se desenvolvia, cada aluno registava também, autonomamente, no seu caderno diário, o animal representado e o seu respetivo modo de deslocação.

No dia seguinte, retomou-se o percurso virtual, avançando para a estação seguinte, a selva, onde surgiu o Leão lançando à turma o desafio de descobrirem de que se alimentam os três animais que surgem no diapositivo seguinte. Deste modo, as crianças foram, numa primeira instância, referindo os alimentos que cada animal comia, passando de seguida a uma pesquisa online para confirmar se os alimentos por si colocados eram, de facto, aqueles que os animais consumiam e, num terceiro momento, o par pedagógico introduziu os termos científicos adequados à classificação alimentar dos animais (herbívoro, carnívoro e omnívoro).

De volta à primeira estação, o Polo Norte, surge novamente o urso Paulo que convida os alunos para um novo desafio matemático, através do qual se pretende proceder à revisão e sistematização de conceitos previamente abordados – figuras geométricas, polígonos e não polígonos. Assim, foi fornecido a cada aluno um desafio impresso, com esboços de três animais distintos e com duas linhas, uma para a colocação do seu nome e a outra para a colocação do nome do polígono desenhado no seu interior. De seguida, pediu-se a três crianças que, à vez, retirassem de um saco, um cartão com as instruções para o preenchimento de cada animal, sendo que cada cartão tinha uma descrição, para que os alunos descobrissem o polígono ou não polígono a desenhar no interior de cada animal.

No final desta proposta, surgiu novamente o urso que propôs à turma a realização de uma visita virtual ao Jardim Zoológico (JZ) de Lisboa, para que ficassem a conhecer melhor alguns animais e as suas características, bem como as principais missões do JZ e o trabalho desenvolvido pelo mesmo, para a proteção de espécies ameaçadas. De referir que o par pedagógico efetivou uma tentativa de agendamento de uma visita virtual em direto, contudo após contactar o serviço educativo do JZ, este informou que as visitas virtuais por marcação e videoconferência já não estavam a ser efetuadas, mas aconselhando a visualização de uma visita virtual pré-gravada por um guia do JZ e disponibilizada pela instituição, na plataforma de vídeo *YouTube*. A turma assentiu com bastante entusiasmo à proposta da visita virtual gravada e ao longo da visualização do vídeo foram feitas várias paragens para permitir aos alunos a partilha de curiosidades ou para responder a dúvidas emergentes dos mesmos. Assim, propôs-se ao grupo a visualização e análise de uma visita virtual, enquanto estratégia pedagógica que visava o uso das TIC ao serviço da educação, em particular a plataforma de partilha de vídeos *YouTube*, enquanto recurso didático que “possibilita um envolvimento efetivo dos alunos em torno daquilo que se pode chamar de

aprendizagem digital, (...) promovendo a colaboração [e a] interação” (Rodrigues, et al., 2017, p. 54).

Por fim, o urso Paulo informou a turma da chegada ao fim da sua viagem e deixou uma pequena mensagem a sugerir que, após a conclusão do percurso, cada aluno deveria conseguir ser imbatível no jogo de Bingo interdisciplinar que, como forma de sistematização das aprendizagens, se realizaria de seguida. Como previsto, o entusiasmo foi notório e o clima de euforia na sala de aula foi imediato, pois a turma apresentava, na sua generalidade, um enorme gosto pelos jogos lúdicos e interativos, quer analógicos, quer digitais e o jogo surgiu então como resposta a este, que era um dos seus interesses. Assim, foi entregue a cada aluno o seu guião de registo do Bingo, composto por dezasseis quadrados (doze para colocação das respostas e quatro com pequenas ilustrações), dentro dos quais a criança deveria colocar a sua resposta a cada questão retirada do saco dos cartões, bem como um carimbo para marcação das respostas corretas. Após o registo individual da resposta no seu guião, era verificada, em grande grupo, a resposta correta, e caso o aluno tivesse acertado deveria, então, carimbar o quadrado da sua resposta. A dinâmica repetiu-se até que terminassem as questões no saco, e assim, alguma criança dissesse “BINGO” por ter todos os quadrados preenchidos corretamente. Assim, a promoção de um ambiente lúdico revela-se um “facilitador das aprendizagens que, para além da vertente cognitiva, ajuda ao desenvolvimento social, intelectual e afetivo” (Guerreiro & Sousa, 2016, p. 264). Além disso, a realização de atividades de jogo permite ainda o desenvolvimento da autorregulação, enquanto capacidade de gerir os seus sentimentos e emoções, contribuindo para a autonomia do aluno e para que o mesmo tenha um “papel ativo e construtivo nos processos e produtos autonomizantes de aprendizagem” (Piscalho & Veiga Simão, 2014, p. 73). Durante esta unidade didática pretendia-se abordar conteúdos de várias áreas do saber, de forma interdisciplinar e articulada, e promover o desenvolvimento de diversas competências do PASEO, valorizando, ao longo de toda a ação, a tecnologia ao serviço da educação, bem como o espaço exterior e as suas potencialidades enquanto área adjacente e contígua da sala de aula.

O segundo conjunto de atividades, que seguidamente se apresentará, inseriu-se na terceira fase do TP “Sustentavida”. Assim, no decorrer desta unidade didática foram abordados conteúdos de Estudo do Meio, Português, Cidadania, Matemática e Artes Visuais, de forma articulada, desenvolvendo-se as ações, em torno do vento, enquanto ar em movimento, da celebração do dia da Terra e da poupança de um recurso natural, a água. Assim iniciou-se uma

abordagem de orientação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) do vento, com vista ao desenvolvimento da literacia científica e pensamento crítico dos alunos (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2012), por meio do estabelecimento da relação entre os conteúdos científicos, aliado ao uso de recursos tecnológicos, para melhor compreender um problema social existente. Esta unidade didática abarcou, entre outras propostas, a realização de uma atividade de base STEAM, potenciando assim a transdisciplinaridade, integrando conhecimentos e conteúdos de várias áreas curriculares, que se traduziu na construção de um modelo em pequena escala de um aerogerador, com o objetivo de levar a turma a compreender, entre outros aspetos, como se processa a transformação do vento em energia eólica nos grandes aerogeradores e o porquê da sua colocação em pontos de elevada altitude.

Assim, partiu-se da colocação do desafio inicial “O que é o vento?” à turma, que impulsionou o debate em torno desta questão. Após a conversação em grande grupo, envolvendo toda a turma, os alunos foram desafiados a construir, em trabalho colaborativo, um pequeno exemplar de um aerogerador, com alguns materiais de uso quotidiano (rolha de cortiça, cliques, cartão, régua, pedaço de madeira) e materiais elétricos (motor DC, secador e amperímetro). Como ponto de partida, foi entregue a cada aluno um texto instrucional para orientação da atividade experimental, uma vez que a estrutura deste tipo de texto havia sido previamente abordada, invocando-se, deste modo, os conhecimentos prévios dos alunos, para a atividade em decurso. Os alunos procederam à leitura individual do texto e de seguida propôs-se aos mesmos, a realização uma breve reflexão acerca do texto lido e a criação de um conjunto de hipóteses sobre o que iria acontecer na atividade experimental, para posterior registo escrito, destas informações, no relatório da atividade experimental, preenchido em grande grupo. De seguida, os alunos verificaram, em conjunto, com recurso ao texto instrucional os passos da experiência científica, e concretizaram a montagem do dispositivo, com recurso aos materiais disponibilizados. Finda esta etapa, os alunos procederam à testagem do dispositivo, com auxílio de um secador, que simulava o vento existente nos locais onde são construídos os aerogeradores, e de seguida mediu-se a voltagem produzida pelo aerogerador, colocando a fonte de ar a várias distâncias do mesmo, de forma a abordar, de forma breve e simplificada uma nova unidade de medida (amperes). Seguidamente, retomou-se a questão inicial, dando a resposta à mesma, e passou-se à realização de um outro conjunto de breves atividades experimentais, a fim de conhecer algumas

propriedades do ar, terminando com a referência à importância deste recurso natural, e da sua preservação.

Deste modo, no dia seguinte, procedeu-se à transição entre recursos naturais, passando-se para a abordagem à água, dando particular destaque à importância deste recurso para o planeta Terra e para a sobrevivência de todos os seres vivos que nele habitam.

Assim, a aula iniciou-se com a colocação da questão “Se existe tanta água no planeta, porque é que é tão importante poupá-la?” com o objetivo de estimular o debate acerca da quantidade de água potável, disponível no estado líquido e própria para o consumo humano, existente no planeta. Ainda em conversação, foi partilhado com a turma, que naquele dia se celebrava o dia da Terra, estabelecendo-se uma ponte entre a importância da água e a relevância da celebração deste dia, uma vez que a água representa um recurso natural que a Terra fornece aos seres vivos, e que os humanos, com frequência, gastam sem consciência, excessivamente. Durante este segundo momento de diálogo foi, então, indagado à turma, quais os motivos que justificavam a existência desta data, tendo sido registadas as respostas dos alunos numa nuvem de ideias, no quadro branco da sala, recolhendo e incluindo assim o contributo de todos os alunos. Assim, alguns alunos responderam que o planeta é muito importante “porque nos dá materiais, abrigo e recursos naturais” e que por isso “devemos protegê-lo, para não ficarmos sem um lugar para viver”.

Após uma primeira abordagem ao dia da Terra, passou-se, de seguida, à leitura de um excerto da obra “A menina gotinha de água” de Papiniano Carlos, presente no manual digital de Português, projetado no quadro interativo. Numa primeira instância, identificaram-se e analisaram-se, em grande grupo, os elementos paratextuais da obra (título, ilustrações e autor) que pudessem auxiliar na descoberta do conteúdo da obra, e procedeu-se também à classificação da obra quanto ao tipo textual, neste caso, poético. De seguida os alunos realizaram leitura individual silenciosa, passando-se de seguida, à leitura em grande grupo, verso a verso, sendo que pela ordem em que se encontravam sentados na sala, os alunos deveriam ler um verso cada um. O recurso à leitura em voz alta, seguida do diálogo em grande grupo seguido, recorrendo ao texto a ler em formato físico (em papel) e digital (projetado no quadro interativo da sala), pretendia respeitar os estilos de aprendizagem dos vários alunos, recorrendo a vários suportes, de modo a adequar-se aos vários alunos com canais de aprendizagem distintos: auditivo, visual, leitura e escrita e cinestésico (Schmitt & Domingues, 2016). Esta pequena atividade acabou por atingir um

resultado inesperado, uma vez que ao fim da realização de duas leituras completas, a dinâmica de leitura selecionada estava a decorrer de forma surpreendente e a turma pediu para a repetir numerosas vezes, uma vez que todos os alunos estavam atentos ao momento em que deveriam ler o seu verso, a ler de forma proficiente, tendo, por isso, sido verificada a realização de uma leitura exímia, por parte de todos os alunos da turma, “com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido do texto” como previsto nas Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano (Ministério da Educação, 2018, p. 8). Após a leitura do texto, foram realizadas as tarefas de compreensão do mesmo, de modo individual, recorrendo à página ao lado do poema, no manual do aluno e procedendo-se, de seguida, à verificação das respostas, em grande grupo, com recurso ao Manual Digital no quadro interativo. Ao início da tarde, foi retomada a questão dos recursos da Terra, em particular, a água, convidando a turma a refletir sobre a capacidade de esta se renovar ou não, estabelecendo a ligação com um vídeo que se visualizou de seguida, na plataforma educativa do município, acerca da quantidade de água potável existente no planeta e sobre a escassez da mesma. Após a observação do conteúdo visual, foi proposta a realização de uma pequena reflexão acerca desta problemática e o par pedagógico convidou os alunos a realizar, em grande grupo, uma listagem, por ser um método de registo de informação de fácil interpretação, de ações e estratégias que auxiliem na poupança de água. Finalizada a listagem, os alunos transcreveram a mesma para o seu caderno diário para conservarem o registo da atividade.

Como momento de aplicação dos conhecimentos, foi proposta à turma, o desenvolvimento de duas atividades, concomitantemente, acerca das temáticas abordadas ao longo daquele dia. Assim, foram dadas as instruções para o trabalho a desenvolver e distribuiu-se a turma por três espaços distintos, onde realizariam as atividades propostas, e finalizada a primeira tarefa, realizariam a permuta entre espaços para a realização da segunda proposta. Deste modo, um pequeno grupo deslocou-se para uma sala de apoio, outro situou-se no hall de entrada da instituição e o terceiro grande grupo ficou na sala de aula. Assim, os dois primeiros grupos foram convidados a, com recurso à ferramenta digital de design gráfico *Canva*, elaborarem um infográfico acerca da água, dando liberdade aos grupos, para, em colaboração e diálogo, decidirem que temática concreta, sobre este recurso, pretendiam abordar. Já o terceiro grupo encontrava-se a construir um cartaz de sensibilização do Dia da Terra, sob o mote “Se eu fosse o planeta Terra ...”.

Na primeira tarefa, dedicada à elaboração do infográfico pretendia-se que os elementos dos grupos desenvolvessem a capacidade de trabalho colaborativo, bem como uma série de competências do PASEO, como o domínio da linguagem e textos, do pensamento crítico e criativo, do relacionamento interpessoal e da sensibilidade estética e artística (Oliveira-Martins et al, 2017). Assim, cada grupo começou, com auxílio de cada estagiária, por selecionar a temática que pretendiam abordar, sendo que as escolhas dos quatro grupos foram: a poupança da água, a importância da água para o ser humano e para os seres vivos e a poluição da água. Posteriormente os infográficos foram impressos para afixação nas paredes da instituição educativa e partilhados, em formato digital, na plataforma educativa do município, acima referida.

Já o grupo que se encontrava na sala de aula começou por recortar pequenos balões de fala de papel e, num desafio de escrita criativa, registar dentro do mesmo, o que diria aos humanos se fosse o planeta Terra. Após esta atividade o grupo dedicou-se também à pintura do esboço do planeta, apelando-se aqui aos seus conhecimentos prévios acerca do espaço ocupado pelo mar e por terra no globo, manifestando, como se refere nas Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais (2018, p. 9), as “capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos”, bem como à sua sensibilidade estética e artística na pintura desses mesmos elementos. Finda a atividade, todos os balões de fala foram fixados em torno do planeta Terra, formando o cartaz de divulgação do dia da Terra que foi afixado no *placard* presente no hall de entrada, contíguo a seis das oito salas de aula do 1º CEB, como objeto de sensibilização da comunidade educativa para problemáticas como a poluição e o gasto excessivo de recursos do planeta, sugerindo, ainda, atividades concretas de cuidado com o ambiente como a colocação do lixo nos recipientes indicados para o efeito, a utilização de transportes públicos coletivos e a poupança da água.

Como finalização desta unidade didática foi ainda proposta a realização de um quiz interdisciplinar, com recurso ao website de criação de ferramentas educativas *Wordwall*, tendo em consideração o interesse da turma por jogos interativos e a necessidade de consolidar os conhecimentos construídos ao longo dos dois dias em que se desenrolou este conjunto de atividades.

A terceira unidade didática, desenvolveu-se ainda na terceira fase do projeto da turma, e consistiu na proposta de imaginação, planeamento, criação e descrição de telhados sustentáveis,

envolvendo, de forma integrada, todas as áreas disciplinares (Estudo do Meio, Matemática, Português, Cidadania e Desenvolvimento, TIC e Artes Visuais).

Assim, partiu-se de um conteúdo de Estudo do Meio, os materiais naturais ou artificiais, para que as crianças ficassem a conhecer, numa primeira instância, a origem dos materiais que utilizam no seu quotidiano. Para tal, iniciou-se a proposta com a leitura do livro *A origem dos Materiais – Natural ou Artificial?*, de Núria Roca, inserido no Plano Nacional de Leitura, recomendado para exploração no 2.º ano de escolaridade, acompanhada de um guião de compreensão textual, construído a partir das sugestões presentes na brochura *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*, desenvolvida em 2007, por Inês Sim-Sim, no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português do Ministério da Educação.

Como atividade de pré-leitura, foram verificados os elementos paratextuais da obra, e preenchida a primeira parte do guião de compreensão textual, dedicada à exploração antes da leitura. Após a leitura da obra, em grande grupo, alternando entre leitor a cada página, procedeu-se à realização das restantes tarefas do guião de compreensão textual, dedicadas à realização no momento de pós-leitura, contendo uma tabela de dupla entrada para autorreflexão e verificação do nível de compreensão individual do texto, seguindo-se questões em formatos diversos (resposta aberta, preenchimento de espaços na frase e de células de uma tabela e associação de imagens) para interpretação do conteúdo da obra.

Desta forma, abordou-se a temática dos materiais naturais e artificiais, refletindo, ao longo da realização das tarefas do guião, acerca da proveniência das matérias-primas que originam os objetos do quotidiano e fazendo ilações, em estrita associação com o projeto da turma, sobre a maior sustentabilidade dos materiais naturais, diretamente disponibilizados pela natureza, que pressupõem a utilização de menos recursos na sua extração, produção e/ou transformação, contrariamente aos materiais artificiais, que nos seus processos transformativos gastam mais recursos do planeta, o que, por sua vez, se traduz, também, em custos mais elevados do produto final. De seguida, como forma de aplicação dos conhecimentos construídos, foi proposto à turma, a realização das tarefas alusivas a esta temática, presentes no manual escolar (de Estudo do Meio), que “pode ser utilizado juntamente com os outros materiais curriculares”, em “articulação com materiais manipuláveis ou tecnológicos” tendo em vista o “diversificar [d]os processos de trabalho” (Pires, 2009, p. 1297) desenvolvidos em sala de aula.

Posteriormente, com um desafio inicial instigante, trazido por meio de um personagem em forma de avatar animado, a engenheira Marta, simulou-se um diálogo com a turma, previamente preparado, com base na questão “Será que os nossos telhados têm impacto na sustentabilidade ambiental?”, já que uma aprendizagem baseada em desafios na resolução de problemas “potencia oportunidades de raciocínio e o desenvolvimento de competências” (Quadros-Flores, et al., 2018, p. 66). Assim, num olhar curioso sobre os telhados em programa previamente preparado, que mostrou a evolução dos mesmos do passado ao presente e tendências futuras instigou-se o desenvolvimento de várias competências do PASEO, como a reflexão crítica e argumentativa, o pensamento criativo e o saber científico, técnico e tecnológico, fazendo também uso da sua competência comunicativa enquanto expunham os seus pontos de vista (Oliveira-Martins, et al., 2017).

A observação estimulou a reflexão sobre as funções dos telhados colhendo opiniões sobre as diferenças entre os materiais utilizados na sua construção, bem como os formatos das telhas. Destarte, os alunos foram convidados a, com recurso ao computador da sala de aula, pesquisar telhados do passado e registar, numa apresentação PowerPoint previamente construída pelo par pedagógico, as imagens referentes aos mesmos, verificando-se, concomitantemente, os materiais de que eram construídos os telhados, bem como a reflexão do motivo da utilização de tal material. A realização da pesquisa permitiu às crianças ler, selecionar informação credível e útil, guardá-la e de seguida aplicá-la, desenvolvendo competências no âmbito da literacia digital e da alfabetização na atualidade. Por sua vez, a análise das pesquisa permitiu verificar que as telhas no passado eram, muitas vezes, feitas de materiais naturais, por vezes menos resistentes, e que existiam perto da zona onde a habitação era construída, pela dificuldade no transporte dos mesmos.

Repetiu-se o processo para a pesquisa e registo dos telhados do presente, e seguidamente, questionou-se a desafiou-se a turma acerca dos materiais de que são feitas as telhas atualmente. Através de uma atividade de *brainstorming*, estratégia pedagógica frequentemente utilizada em contexto de desenvolvimento de trabalho colaborativo por permitir a integração do “contributo (...) de todos os elementos de um grupo” (Coutinho & Junior, 2007, p. 108), os alunos foram sugerindo vários materiais e, simultaneamente, um elemento do par pedagógico foi registando as suas respostas numa nuvem de ideias, incluída na apresentação PowerPoint acima referida, dando oportunidade a todas as crianças para participar, expressando

as suas ideias, o que levou à obtenção de um resultado mais completo e rico, pela partilha e colaboração entre pares. Os materiais referidos pelos alunos englobaram canas, neve, palha, argila, madeira, metal e pedra, tendo sido, de seguida, analisados um a um, verificando-se a função e razão de cada tipo de material. Assim, excluíram-se as canas e a neve, pela sua diminuta utilização no nosso quotidiano, mas percebeu-se a razão de tal referência através da contextualização da sua utilização. Num guião que se disponibilizou aos alunos no sentido da promoção de uma aprendizagem com autonomia e focada na criança que faz, propôs-se o preenchimento de uma tabela, referente a alguns dos materiais utilizados na construção de telhas previamente mencionados pelas crianças, a sua classificação, enquanto material natural ou artificial, bem como o registo da matéria-prima que lhes deu origem, tendo sido sugerido e acrescentado à tabela, pelas crianças, um novo material, o vidro, retomando-se assim o conteúdo abordado no dia anterior e ativando os conhecimentos das crianças acerca da origem e sustentabilidade dos materiais, para a atividade seguidamente proposta.

Assim, após a visualização de telhados do passado e do presente, construídos a partir de diferentes materiais, desafiou-se a turma a imaginar os telhados do futuro, colocando-os na posição de engenheiros e propondo a criação de telhados sustentáveis e amigos do ambiente. Esta atividade permite não só uma reflexão crítica com sentido e significado por ser real, como também por invocar a consciência do presente para imaginar o futuro. Então, numa primeira fase e considerando as crianças como pequenos arquitetos do ambiente, foi pedido aos alunos que projetassem os seus telhados, de forma individual, num pequeno esboço, recorrendo ao desenho e pintura, no seu caderno diário. Finda esta etapa foi apresentado à turma, um conjunto de imagens de telhados sustentáveis, já existentes na atualidade, compostos, por exemplo, de telhas fotovoltaicas, para captação de energia do sol e conversão da mesma em energia elétrica, ou revestidos por jardins, para poupança do espaço útil no solo e aproveitamento do topo da casa, que, noutra circunstância, estaria, à partida, vazio e como tal, sem utilidade. Neste momento, foi explorado o significado de fotovoltaico/a e debatido, em conjunto, o motivo para aqueles telhados serem considerados sustentáveis, retomando-se assim, o desafio inicial e verificando que os telhados podem efetivamente ter impacto na sustentabilidade ambiental. Assim, foi lançado um novo desafio aos alunos, consistindo, um olhar crítico sobre o que desenharam e a construção de uma nova proposta de um telhado sustentável, agora em pequenos grupos de três ou quatro elementos, com recurso à plataforma digital matemática *GeoGebra*, pois “há necessidade de

inovar os modos de educar a geração digital” (Quadros-Flores, Flores, Ramos & Peres, 2019, p. 886). Com auxílio de um guião de exploração era esperado que os alunos o desenvolvessem na referida tecnologia. Contudo, verificou-se que um guião orientador nesta tarefa não estimulava a criatividade. Assim, realizou-se, *in medias res*, um momento de reflexão-ação, tal como definido por Schön, e procedeu-se à alteração da prática, suspendendo-se o uso do guião e libertando-se, assim, a criança para explorar livremente a ferramenta considerando a sua capacidade crítica e criativa. Esta capacidade e outras, necessárias na concretização da tarefa, como o relacionamento interpessoal, a sensibilidade estética e artística, bem como o saber científico, técnico e tecnológico, puderam então ser desenvolvidas, pelos alunos, de forma ilimitada e irrestrita.

Assim, os alunos utilizaram e exploraram livremente as funcionalidades da aplicação, procedendo à construção do seu telhado inovador com recurso às ferramentas de construção de: retas, segmentos de reta, polígonos, polígonos regulares, círculos, semicírculos, colocação de texto e aplicação de cor nas imagens.



Figura 4 – Alunos a construir, em pequenos grupos, os seus telhados sustentáveis, com recurso à ferramenta matemática digital *GeoGebra*.

No final da construção dos telhados, alguns grupos apresentaram os mesmos, à turma, numa pequena comunicação oral, dizendo os materiais idealizados para o telhado, os tipo(s) de telha que o constituíam bem como as funções das mesmas em articulação com um telhado

sustentável e amigo do ambiente. Os resultados mostraram que os alunos compreenderam o conteúdo abordado, demonstraram interesse pelo mesmo e empenharam-se na realização da tarefa, desenvolvendo, de forma integrada várias Áreas de Competência do PASEO, como o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, a sensibilidade estética e também o saber científico, técnico e tecnológico, uma vez que as produções das crianças foram verdadeiramente inovadoras e extraordinárias uma vez que incluíram telhas fotovoltaicas para transformação da energia solar em energia elétrica, telhas isoladoras de som, para eliminar o ruído proveniente do exterior no interior da habitação, claraboias para permitir a entrada da luz solar na casa, contribuindo para a redução do uso de iluminação artificial. A imaginação das crianças conduziu a outros ambientes referindo também anexos para armazenamento de ferramentas e materiais, campos de futebol para aproveitamento do espaço livre, e ainda, jardins, piscinas, tanques e reservatórios para armazenamento e reaproveitamento da água da chuva, bem como canalizações para redirecionamento da água da chuva para os sistemas de autoclismo das várias casas de banho da moradia. Posteriormente, os alunos foram ainda desafiados a nomear o seu telhado e descrevê-lo, por escrito, em conjunto, incluindo as suas funções e os materiais de que este seria feito. Esta atividade de escrita, sustentada numa ilustração criada pelas crianças e num tema por elas investigado, refletido, argumentado e criado facilita o processo cognitivo e criativo, mobilizando saberes do domínio da leitura e escrita, empregando, em particular, segundo Barbeiro e Pereira (2007) a sua competência compositiva, crucial para a tomada de decisões ao longo da atividade de composição textual, que irão “desde a forma como vai organizar a informação no texto (...) até à escolha entre duas ou mais palavras ou expressões que pode utilizar numa determinada passagem do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16). Estas duas tarefas culminaram na construção de um livro digital, cujo link de acesso foi posteriormente divulgado aos pais e encarregados de educação dos alunos, incluindo as imagens dos telhados de todos os grupos, bem como as descrições, por si feitas, dos mesmos, dando assim a conhecer, à família o projeto desenvolvido, em sala de aula, pelos seus educandos, e a todos os elementos da turma, o trabalho dos restantes grupos de colegas. Enfim, foi retomado o desafio inicial da aula, concluindo,

em conjunto, que efetivamente os telhados podem ter um impacto positivo na sustentabilidade ambiental.

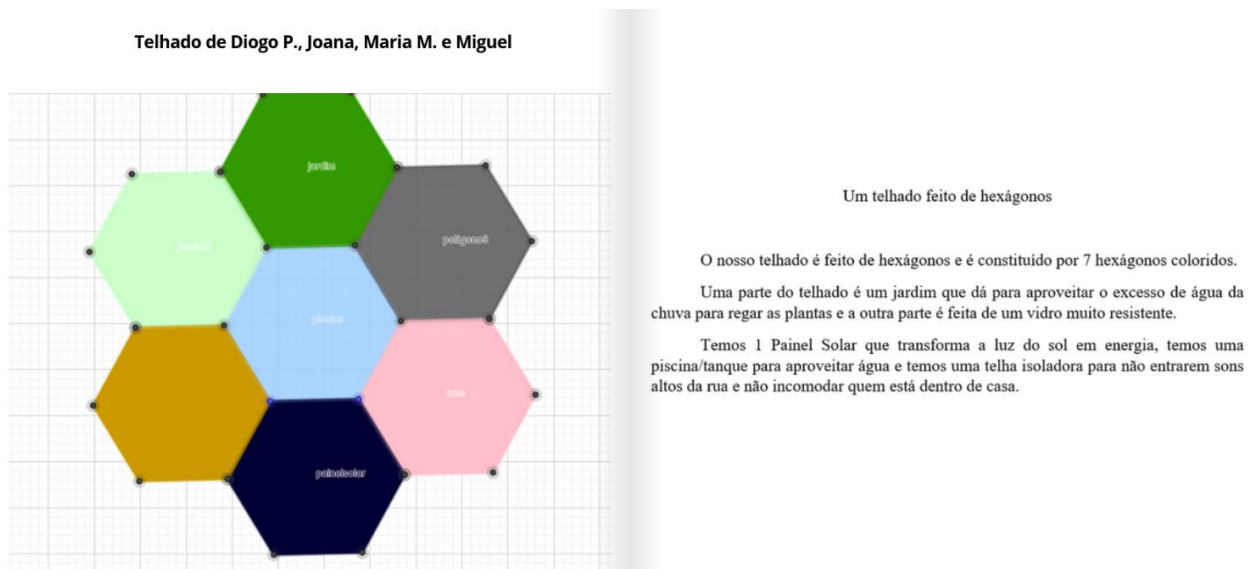


Figura 5 – Livro digital construído, aberto nas páginas do telhado de um dos grupos de trabalho, criado no *GeoGebra* e respetiva descrição.

Numa análise retrospectiva das ações desenvolvidas em contexto, considera-se que, com base da teoria da aprendizagem pela ação, colocando, em quase todos momentos, os alunos no centro do desenvolvimento das atividades e segundo as conceções de Ausubel, grande parte do grupo realizou aprendizagens significativas, construindo o conhecimento por si mesmo, aprendendo a aprender e aplicando os conceitos construídos noutros contextos do seu quotidiano (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinsky, 2002), tendo por base a avaliação formativa, enquanto método preferencial para o pensar e repensar da prática educativa, em função das necessidades específicas dos alunos.

De salientar ainda, a importância do processo reflexivo, quer em díade, quer em colaboração com as docentes cooperante e supervisora, sobretudo na última intervenção observada, que se revelou profundamente transformador, no que concerne à aprendizagem do grupo de alunos, que foi mais profunda e livre, e das estagiárias, que observaram e registaram o impacto das alterações implementadas, no restante decurso da aula e as potencialidades da mesmas, vivenciando, assim, uma prática pedagógica mais enriquecedora e completa.

METARREFLEXÃO

Finalizada esta etapa do percurso da autora deste relatório escrito, bem como a redação do mesmo, é premente agora a realização de uma breve reflexão final, com um olhar retrospectivo e atento, sobre a prática desenvolvida no decurso da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada.

Assim, urge, em primeira instância, refletir sobre as características inerentes à construção da profissionalidade docente do educador e do professor do 1º CEB, perspetivando, sempre, a realização de um trabalho capaz de promover o desenvolvimento holístico das crianças que educa, tendo por base metodologias de aprendizagem ativa, colaborativa e adequada às necessidades e interesses individuais das mesmas.

No âmbito do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge então a PES, enquanto unidade curricular tripartida, composta pelas orientações tutoriais, lecionadas pelas supervisoras institucionais de ambos os níveis educativos, que auxiliam as estudantes na preparação da sua prática pedagógica, pela vertente de estágio, desenvolvida nos contextos educativos com protocolos de cooperação com a Escola Superior de Educação, e pelo seminário, enquanto espaço de reflexão e análise conjunta da prática dos vários pares pedagógicos. Assim, de acordo com o predisposto na Ficha de Unidade Curricular da PES (2020) os objetivos desta UC passam, entre outros, pela mobilização de conhecimentos diversos na preparação, desenvolvimento e reflexão acerca da prática educativa, pela construção da identidade profissional e pela capacidade de pensamento e ação em contexto educativo, garantindo a inclusão de todos no processo de aprendizagem.

Posto isto, num olhar retrospectivo, é possível afirmar, que todas as componentes da PES, contribuíram igualmente, para o desenvolvimento e melhoria da prática educativa desenvolvida em contexto, promovendo o estabelecimento de contacto com os dois níveis educativos para os quais o mestrado habilita a docência, o trabalho colaborativo entre ambos os elementos do par pedagógico e o desenvolvimento da competência reflexiva e investigativa, com vista à proposta de atividades adequadas aos grupos de crianças com os quais desenvolveu a sua prática. Também a transição entre a EPE e o 1º CEB, efetuada no decorrer da PES, se revelou importante para a formação enquanto futura docente com habilitação de perfil duplo, uma vez que permitiu experienciar a mudança entre níveis educativos, tal como as crianças a experienciam e tendo sido

vivenciada de forma harmoniosa e articulada, convocando, em cada contexto, os saberes a este inerentes.

A prática educativa em contexto, foi também muito importante, por permitir convocar e desenvolver os saberes teóricos pedagógico-didáticos construídos ao longo da licenciatura e do mestrado, e aprofundar o conhecimento das características e dos níveis de desenvolvimento das crianças nas faixas etárias com as quais se estabeleceu contacto durante o estágio.

Neste âmbito, privilegiaram-se, na prática educativa em ambos os níveis educativos, as cruciais inspirações da teoria socioconstrutivista de Vygostky, os princípios da Pedagogia-em-Participação, os ideais de trabalho colaborativo, o recurso à metodologia de projeto baseada em Kilpatrick, conceção da aprendizagem pela ação, que coloca a criança no centro do processo educativo, e em particular na EPE, os modelos pedagógicos que a influenciaram.

Numa reflexão retrospectiva, foi ainda possível desenvolver uma aprendizagem com sentido, em concordância com os quatro pilares de Delors, et al. (1996), aprendendo a ser, a conhecer, a fazer e a viver com os outros e orientar as crianças com quem contactou, para a igual construção destas quatro importantes aprendizagens. Neste seguimento, refletindo sobre o desempenho tido no estágio, é possível referir que as características gerais e individuais dos dois grupos e das crianças que o compunham foram respeitadas e valorizadas, que foram propostas atividades que respondessem aos seus interesses e necessidades, numa ótica de convocação dos conhecimentos prévios das mesmas, e da abordagem das temáticas de forma contextualizada e interligando as diversas áreas do saber, contribuindo, assim, para a construção de aprendizagens múltiplas e significativas.

Outro conjunto de princípios que orientou a prática educativa ao longo da PES, referem-se à valorização da permeabilidade entre espaços educativos, perspetivando a continuidade entre a sala de atividades ou de aula e o espaço exterior, bem como a utilização de materiais diversificados, reconhecendo as potencialidades da tecnologia, quer analógica, quer digital, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, as funções motoras da mesma e as competências a desenvolver com o recurso a tais materiais.

A conjuntura vivida, devido à pandemia da Covid-19, não pode deixar de se mencionar, uma vez que influenciou, em vários momentos, a prática educativa, já que o contacto estabelecido com a família e encarregados de educação das crianças era bastante reduzido, em função das normas emanadas pela DGS, que privilegiavam o contacto digital com estes membros da

comunidade educativa, inviabilizando, também, as saídas do recinto escolar, bem como a entrada de pessoas externas à comunidade docente e não docente, desafiando a tríade educativa a desenvolver novas soluções, por exemplo, no que concerne à divulgação de atividades e projetos ou realização de visitas de estudo, ambos em formato digital e à distância. Assim, de um modo geral, ao longo da PES, tentou-se sempre colmatar as dificuldades sentidas, por meio da reflexão nos vários momentos antes, durante e após a ação, no sentido de melhorar a prática pedagógica desenvolvida. Por outro lado, as conquistas emergiram gradualmente, a par com o desenvolvimento de boas práticas e com a vivência de momentos gratificantes, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, no decorrer de todo o estágio da PES. Posto isto, tanto as dificuldades como as conquistas experienciadas contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional da mestranda, enquanto futura docente.

Por último, valorizando a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, característica da profissão docente, a estudante reconhecer continuar, ao longo da sua existência enquanto profissional de educação, a desenvolver a sua formação, levando à construção de um *eu* profissional, que se inicia aquando do nascimento e se vai desenvolvendo, por meio da convivência social, até ao final da vida (Marta, 2015) tornando-se cada vez mais consciente, reflexivo e inovador, perspetivando a constante atualização, adaptação e melhoria da sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*, (pp. 11–36). Porto Editora.
- Alves, J. & Cabral, I. (Orgs.) (2021). *Ensino remoto de emergência – Perspetivas pedagógicas para a ação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337–362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- 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.
- Araújo, M.J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw–Hill.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10 (1), 7–19.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Revista Interacções*, 8(22), 66–82.
- Coutinho, C. & Junior, J. (2007). Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de e/b-learning numa escola profissional portuguesa: a perspectiva de professores e

- alunos. In Santana, M., Ramos, M. & Alves, A. (Orgs.) *Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia: actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia* (pp.102-118). Centro de Estudos António Maria Mourinho.
- 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.
- Cruz, M. (2021). Paths followed in the reconfiguration of teaching professionally in an experience of (de)curricularization of English in the 1st and 2nd years of Primary Education. INTED2021 – International Education Conference.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores* (2ª ed). Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Flores, P. & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds), *1ª Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195 – 203). Instituto Politécnico de Bragança.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Fosnot, C.T. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. (M. J. B. Reis, Trad.). Instituto Piaget (Obra original publicada em 1996).
- 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.

- 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.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167 – 187.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.) (H.A. Marujo & L.M. Neto, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro.
- 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 (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. (pp. 11–77). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona da Educação*, 22, 159–175.
- 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-Acção*. Porto Editora.
- Medeiros, C. (2013). *Estatística Aplicada à Educação* (4.ª ed.). Universidade Federal de Mato Grosso.

- Mendonça, A. (2011). Evolução da política educativa em Portugal. <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- 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.
- Montessori, M. (1972). *A criança*. (5ªed.) (M.A. Ribeiro, Trad.) Portugália Editora. (Obra original publicada em 1941).
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (2011). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). A "Educação Nacional" (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica. In A. Escolano & R. Fernandes (Edits.) *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)* (pp. 175-203) Fundación Rei Afonso Henriques.
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: A terceira margem do rio. In Comissão de Educação e Ciência/Conselho Nacional de Educação (Orgs.), *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39-51). Assembleia da República.
- 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.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação*. (pp. 11-39). 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>
- Pires, M. (2009). O manual escolar: Concepções e práticas de professores de Matemática. In A. Poblete; V. Días; H. Muñoz (Orgs.) *Conferencias, cursillos y ponencias: VI Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 1293-1298). Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática.
- Piscalho, I. & Veiga Simão, A. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. *Revista Interacções*, 30, 72-109.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Quadros-Flores, P. (2016). A identidade profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto. *Novas Edições Académicas*.
- Quadros-Flores, P., Campos Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3 (2), 60-76.
- 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.

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Livro de Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 324-333.

Ribeiro, E. J., & Felizardo, S. A. (2017). Revisitando Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 70-75.

Rodrigues, A, Silva, I & Barros, R. (2017). Interações geradas a partir da visualização de vídeos em canais educacionais no YouTube. *Internet Latent Corpus Journal*, 7 (2), 53-71.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto Editora

Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação.

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.

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.

Schmitt, C. & Domingues, M. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação*, 21 (2), 361–365.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ediciones Paidós Ibérica

Silva, M.C., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.) *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 39–56). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra*, Número temático: Actas do I EIELP, 111–118.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (5ª ed.) Editora Vozes.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2012, setembro). Educação em Ciências com orientação CTS: Recursos didáticos com foco no Pensamento Crítico visando a Literacia Científica. Comunicação apresentada no VII Seminário Ibérico/III Seminário Ibero-americano CTS no ensino das Ciências: “Ciência, Tecnologia e Sociedade no futuro do ensino das ciências”.

Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Instituto de Inovação Educacional.

Trindade, R. (2018) Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. In R. Trindade (Coord.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. (pp. 11 – 28). Leya Educação.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana*, (22), 93–115.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos da Educação de Infância*, 81, 44–46.

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: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Westbrook, R., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Editora Massangana.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Carta Constitucional de 1826, de 29 de abril.
<https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CartaConstitucional.pdf>

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.

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.

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 nº 201/2001 – I Série – A – 5569–5572. Ministério da Educação. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, 1.ª 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, 1.ª 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 – 2.ª 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, 2.ª 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.

Direção-Geral da Educação (Ed.). (2018). Aprendizagens essenciais de Português – 2.º Ano – 1º Ciclo do ensino básico. Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (Ed.). (2018). Aprendizagens essenciais de Educação Artística – Artes Visuais – 1º Ciclo do ensino básico. Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ficha da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (2020).

Lei nº 46/1986, 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. 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 – A – 670-673. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, 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.

Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1994). Se quer saber, porque não pergunta? In Instituto de Inovação Educacional, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. (s.p.) Ministério 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 (UN) (2015). *Universal Declaration of Human Rights*. https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf

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

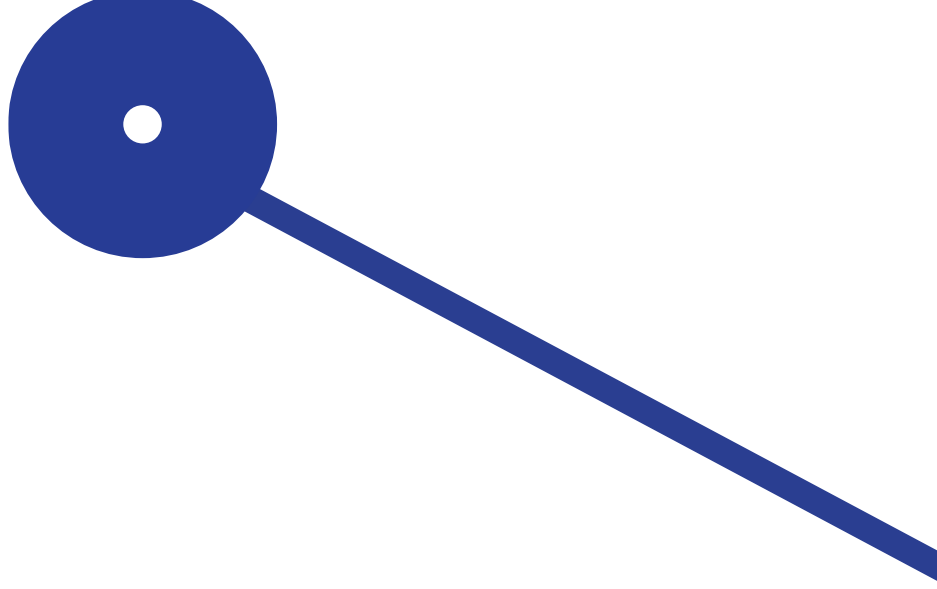
**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Ana Isabel Marques Carneiro