

M

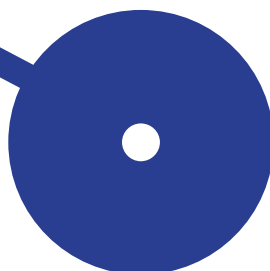
MESTRADO

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

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Diana Soraia dos Santos Costa

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Soraia dos Santos Costa

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Professora Helena Margarida Ferreira da Silva

Mestre Professora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Soraia dos Santos Costa

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Professora Helena Margarida Ferreira da Silva

Mestre Professora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Este percurso só foi possível com o apoio, dedicação, paciência, amor e o carinho daqueles que me acompanham desde o início e que nunca me deixaram desistir deste sonho. Ao concluir esta etapa tão importante na minha vida tenho de expressar o meu agradecimento por todos e por tudo o que fizeram e fazem por mim.

Aos meus pais, Serafim Costa e Manuela Costa, que sempre acreditaram que era possível chegar aqui, que insistiram dia após dia nas minhas candidaturas e não me deixaram fraquejar quando os medos avassaladores se apoderavam da minha mente. Agradeço o amor, companheirismo e a forma como vibraram com cada conquista. Conseguimos!

À minha avó Rita, que mesmo não estando fisicamente presente, acompanhou esta jornada! Ao meu avô António, que partiu a meio desta caminhada e sempre me incentivou nos estudos. Foram exemplo de força de viver, perseverança e dedicação. As estrelas mais bonitas do céu, que de algum modo me acompanham!

Ao meu irmão, Alcídio Costa, cujo exemplo me fez crescer e lutar pelo que ambiciono e acredito. Mesmo distante, esteve presente nos momentos mais importantes e acompanhou afincadamente o meu percurso.

Ao meu namorado, Américo Castanheira, pelo incentivo, determinação e admiração! Viveste parte desta caminhada comigo, nos momentos mais importantes tu estiveste lá e por isso agradeço-te por teres sido pilar, ombro amigo e conforto. Que a vida nos sorria, sempre!

À minha melhor amiga, Adriana Romani, que muitas vezes à distância, me ouviu, apoiou e acreditou que este caminho por mais turbulento que fosse iria ser um sucesso. Acredito que seja uma amizade para a vida!

À Marta, o meu par pedagógico, que me acompanhou neste percurso intenso e desafiante. Obrigada pela companhia, dedicação e apoio constante. Não existem palavras capazes de expressar a minha gratidão para contigo, como também para definir a nossa amizade. Começamos juntas e terminamos assim!

A todos os meus familiares e amigos que acompanharam o percurso e aos quais agradeço a disponibilidade, paciência, carinho e compreensão. Sem vocês este caminho não seria o mesmo e lembrem-se que estou aqui para tudo.

Agradeço a todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que contribuíram ao longo destes sete anos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Equitativamente, agradeço às minhas Professoras Coorientadoras Helena Silva e Vânia Graça, pela disponibilidade, paciência, compreensão e apoio ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, bem como na redação deste documento. Agradeço também, às Professoras Orientadoras Deolinda Ribeiro e Paula Flores pela relação construída e por todos os momentos de partilha e de reflexão conjunta.

Não obstante, um agradecimento especial para a instituição e comunidade escolar, onde realizei a Prática Educativa Supervisionada, ressaltando a Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico Cooperantes, que me receberam e acolheram de forma exímia, positiva e afável. Obrigada!

Para terminar, agradeço a todos os protagonistas centrais deste percurso, as crianças, de ambas as valências educativas, pelo carinho, leveza, honestidade, bondade e pelos sorrisos e aprendizagens que construímos. Desejo que todos sejam imensamente felizes!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio surgiu no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto para obtenção do grau de Mestre, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Pretende-se retratar o percurso, apresentar processos e referenciais teóricos-científicos subjacentes a um percurso de formação inicial de perfil duplo nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento são abordadas as conceções teóricas e legais que sustentaram a Prática Educativa Supervisionada e a sua constante mobilização para a prática educativa. Reflete, por isso, numa prática reflexiva, crítica assente na Metodologia de Investigação-Ação que suportou o desenvolvimento pessoal, profissional e social docente, com o propósito de transformar a prática educativa, seguindo uma Pedagogia Socioconstrutivista. Por sua vez, essa transformação e constante construção da prática implica um trabalho colaborativo e cooperativo entre a díade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais para o desenvolvimento de propostas educativas contextualizadas, diversificadas e adequadas aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças. O envolvimento das famílias e da comunidade educativa assume um papel importante neste processo, nomeadamente na construção dos projetos de intervenção desenvolvidos.

O perfil duplo de docência, exige um conhecimento vasto sobre as duas valências educativas e, por isso, todas as experiências vividas, dinâmicas pedagógicas, processos de observação, planificação e momentos de reflexão na ação e pós-ação, assim como o contributo de outros atores educativos e de referência, constituíram-se como fundamentais na construção da profissionalidade docente, numa perspetiva de perfil duplo.

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

ABSTRACT

The present Internship Report emerged within the scope of the Supervised Educational Practice, integrated into the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the Porto School of Education in order to obtain the Master's degree, by Decree-Law No. 79/2014 (2014). Its purpose is to depict the journey, current processes, and underlying theoretical-scientific references of a dual-profile initial training path in Early Childhood Education and Primary Education.

This document addresses the theoretical and legal conceptions that supported the Supervised Educational Practice and its constant mobilization for educational practice. It reflects a reflective and critical practice based on the Action Research Methodology that supports personal, professional, and social development of teaching to transform educational practice following a Socio-constructivist Pedagogy. This transformation and constant construction of practice imply collaborative and cooperative work among the dyad, cooperating teachers, children, and institutional supervisors to develop contextualized, diversified, and appropriate educational proposals aligned with children's interests, needs, and difficulties. The involvement of families and the educational community assumes an essential role in this process, particularly in constructing the intervention projects developed.

The dual-profile teaching requires extensive knowledge of both academic areas, and therefore, all lived experiences, pedagogical dynamics, observation processes, planning, and moments of reflection in action and post-action, as well as the contribution of other educational actors and references, constituted themselves as fundamental in the construction of teaching professionalism, from a dual-profile perspective.

Keywords: Child; Action Research Methodology; Supervised Educational Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Fases da MTP	15
Figura 2 Ciclo de Investigação-Ação	37
Figura 3 Instrumento de pilotagem presenças.....	42
Figura 4 Realização do mapa conceptual.....	42
Figura 5 Recursos recolhidos pelas crianças em colaboração com os EE.....	45
Figura 6 Material didático-pedagógico sobre o Sistema Solar	45
Figura 7 Mobile Sistema Solar	47
Figura 8 Representação do Planeta Terra por uma criança.....	48
Figura 9 Manipulação do Globo Terrestre.....	49
Figura 10 Visita às salas de atividade.....	50
Figura 11 Cartão "A girafa na minha mão"	51
Figura 12 Confeção de um bolo.....	53
Figura 13 Receita e degustação do bolo	54
Figura 14 Análise das imagens referentes ao Brasil	56
Figura 15 Mural do Projeto.....	58
Figura 16 Materialização de um foguetão	58
Figura 17 Mural do Projeto.....	59
Figura 18 Esquema referente ao ciclo da água.....	63
Figura 19 Atividade de consolidação.....	63
Figura 20 Robótica Educativa.....	64
Figura 21 Horta pedagógica	66
Figura 22 Estação 1 “Transformar para originar novos produtos”	68
Figura 23 Estação 2 “Compra e venda”	69
Figura 24 Estação 3 “Lazer e viagens”.....	70
Figura 25 Estação 4 “Prestação de serviços pela população”	70
Figura 26 Padlet da turma.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio às Famílias
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL- Decreto Lei
EE – Encarregados de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
FUC- Ficha da Unidade Curricular
I-A –Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OT – Orientação Tutorial
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES – Prática Educativa Supervisionada
RE – Relatório de Estágio
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	3
1.1 EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRIA E EVOLUÇÃO	3
1.2 O DOCENTE DE PERFIL DUPLO	8
1.3 AÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: FUNDAMENTO E PRÁTICA DOCENTE	11
1.4 A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	16
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	23
1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	26
1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	32
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS PEDAGÓGICAS	41
1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	41
2. PERCURSO FORMATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	59
METAREFLEXÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
NORMATIVOS LEGAIS.....	84

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) emerge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este demonstra o processo de formação construído, comprovando a habilitação para uma docência profissional de perfil duplo, que permite a docência nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), tal como preconizado no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 (2014).

Este relatório demonstra todo o percurso de formação realizado pela mestranda, evidenciando a articulação entre a teoria e a prática, assim como o papel fundamental da Metodologia de Investigação-Ação (I-A) ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), que permitiu o desenvolvimento de competências de observação, planificação, ação e reflexão que conduziu a práticas educativas fundamentadas, com base em referenciais teóricos e legais orientadores da ação. A PES decorreu numa primeira instância no contexto de EPE, com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos e posteriormente, no 1ºCEB com uma turma de 4º ano de escolaridade. Ao longo da PES objetivou-se a construção de uma atitude profissional conducente, reflexiva e investigativa, tendo em consideração o contexto, as necessidades, interesses e dificuldades das crianças, respondendo de forma adequada à diversidade dos atores, numa perspetiva de desenvolvimento holístico, tal como preconizado na Ficha da Unidade Curricular (FUC). Evidencia-se, assim, como um relatório crítico e reflexivo, preconizado pelo crescimento pessoal e profissional progressivo ao longo do estágio profissionalizante.

Ressalvo ainda, a importância do trabalho colaborativo, nomeadamente as Orientações Tutoriais (OT), reuniões pós-ação com o par de estágio e com a Educadora de Infância Cooperante e a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico Cooperante, para uma progressiva melhoria e evolução das práticas pedagógicas, bem como a frequência aos seminários promovidos pela Unidade Curricular da PES, que através da partilha e comunicação, foi possível refletir sobre as experiências, práticas, estratégias e metodologias com as docentes e com outros pares pedagógicos. Ressalvo, por isso, o trabalho colaborativo, as relações positivas com os diferentes intervenientes envolvidos no processo, a coadjuvação e a reflexão, que se assumem como primordiais para aprender a profissão docente e para conectá-la com a formação inicial (Nóvoa, 2019).

Neste sentido, o presente RE, subdivide-se em três capítulos que se articulam entre si. O primeiro capítulo explana os pressupostos teóricos e legais mobilizados para a prática, que orientaram e sustentaram a ação educativa. Num primeiro momento, encontram-se os pressupostos teóricos comuns às duas valências de perfil duplo docente e, posteriormente as especificidades de cada uma. Nesta linha de raciocínio, o segundo capítulo destina-se à caracterização do Agrupamento e da instituição educativa, dos ambientes observados e a caracterização dos grupos, evidenciando a importância de se conhecer e compreender as especificidades dos contextos, para adequar as práticas. Torna-se, por isso, imprescindível mencionar as características da Metodologia de I-A, ressaltando a importância do docente observador e investigador, que reflete e transforma as práticas pedagógicas, dando oportunidade às crianças de usufruírem de uma aprendizagem holística (Oliveira-Martins et al., 2017). No terceiro capítulo, descrevem-se algumas das atividades desenvolvidas, assim como se analisam crítica e reflexivamente as mesmas, tendo em consideração a sua relevância para o processo educativo das crianças e, também as aprendizagens que desenvolveram. Por último, segue-se uma metareflexão, que pretende refletir e analisar globalmente todo o percurso da PES, adotando uma postura analítica sobre as competências, aprendizagens e saberes desenvolvidos e construídos, bem como as dificuldades encontradas e perspectivas futuras.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, é um processo que exige respeito à autonomia do educando e a tomada consciente de decisões” (Freire, 2012, p.21).

No presente capítulo, pretende-se explicar o enquadramento dos pressupostos teóricos e legais que orientaram e sustentaram a prática educativa nas valências de EPE e de 1ºCEB. Assim, serão apresentadas, num primeiro subcapítulo, as mudanças e evoluções da Educação em Portugal e no segundo subcapítulo, as especificidades das valências referenciadas. Posteriormente, e tendo em consideração a ambiguidade dos perfis, é realizada uma abordagem aos dois níveis educativos.

1.1 EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Educação configura um direito universal para todos os cidadãos, que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social. Esta favorece a integração e o progresso na sociedade, apesar do ato de ensinar, em tempos passados não plasmar uma valorização nem propósitos pedagógicos (Cardim, 1999).

Neste sentido, nos séculos XV e XVI, com a assistência da Rainha D. Leonor foram criadas as Misericórdias, direcionadas para a prática de caridade. Esta componente social, prevalece atualmente, denominada de Instituições Privadas de Solidariedade Social. Com efeito, a evolução da infância em Portugal foi marcada por diferentes períodos históricos: Monarquia (1834-1909); I República (1910-1932); Estado Novo (1933-1973) e o período posterior à Revolução de 1974.

Nesta esfera, o conceito de criança sofreu profundas alterações, considerando-a, no final da Idade Média, como um adulto em miniatura, sem qualquer poder, autonomia ou estatuto social, sendo o período referenciado apelidado como “Infância Negra”. Posteriormente, no séc. XVII, surge uma mudança na perspetiva da infância, sendo por isso concedido às crianças a individualidade que até à data não lhes era reconhecida (Cardona, 1977).

Em Portugal, a primeira instituição para crianças foi criada no período da Monarquia, por D. Pedro IV. (Cardona, 1977). Durante este período vivenciou-se uma grave crise económica que condicionou o país na realização de iniciativas a nível educativo. Posteriormente, o período da I República, implementada a 5 de outubro de 1910, foi marcada por grandes preocupações correlacionadas com a taxa de analfabetismo e segundo Bairrão & Vasconcelos (1977, p.9), “75% da população era analfabeta”. Apesar deste período ser marcado por inúmeras crises económicas,

salienta-se a abertura de várias escolas infantis (Bairrão & Vasconcelos, 1977, p.10). Concomitantemente, o período seguinte é marcado pela ditadura militar, onde o combate ao analfabetismo deixou de ser considerado uma prioridade.

Com efeito, em janeiro de 1970, o ministro Veiga Simão procurou lançar as bases de um sistema que não só melhorasse o ensino obrigatório, mas também o democratizasse. O mesmo acreditava que todos os cidadãos deveriam ter acesso à educação baseada no mérito, para que o melhor pudesse estar entre a elite do país, independentemente de fatores sociais e económicos. Os esforços da reforma do sistema educativo, consagrados na Lei n.º 5/73 (1973), concentravam-se, portanto, em mudanças significativas a nível do ensino do 1ºCEB, demonstrando ao mesmo tempo a vontade política de modernização. Esta reforma foi a primeira a reconhecer a importância do apoio social na consecução da educação básica universal e gratuita, tal como evidenciado pelo Decreto-Lei n.º 178/71 (1971).

Não obstante às reformas de Veiga Simão, que desafiaram as políticas educativas anteriores e anunciaram inúmeras mudanças na educação, o país ainda plasmava um défice educativo significativo, em 1974. Assim, com a revolução de abril, o país deparou-se com mudanças que transfiguraram a visão da sociedade, culminando na necessidade de analisar a política educativa vigente, recaindo nas suas finalidades e perspetivando profundas alterações. Com efeito, a 10 de abril de 1976 foi aprovada e decretada a Constituição da República Portuguesa, que preconiza a “participação democrática no ensino” (Art.º7), a “liberdade de aprender e ensinar” (Art.º43) e o “direito [de todos] à educação e à cultura” (Art.º73) (Decreto-Lei n.º 86/1976, 1976).

Foi neste novo contexto político, que se aprovaram os novos programas para o 1ºCEB e se propôs uma nova organização da escolaridade baseada nos princípios de substituição do sistema de classes por um sistema faseado de dois anos. Assim, a primeira fase visava a aquisição de competências básicas de leitura, escrita, aritmética e fala, enquanto na segunda fase os alunos deveriam aprofundar os conhecimentos adquiridos (Estanqueiro, 2010). O objetivo desta medida era adaptar a educação aos diferentes ritmos de cada aluno e reduzir o número de fracassos.

De facto, a escola tornou-se num espaço de liberdade e aprovação. Entre 1977 e 1986, em Portugal, a EPE expande-se, criando uma rede pública de Jardins de Infância, advindo em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que se caracterizou como um grande marco na reforma educativa Portuguesa (Nóvoa, 1992, citado por Marta, 2015, p.172).

Assim, segundo a LBSE, o quadro geral do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 (1986) refere-se a “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Art.º1) que deve ir ao encontro das necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho” (Art.º2) (Lei n.º 46/86, 1986). Desta forma, a Assembleia da República, decretou que todos os portugueses tinham direito à educação e à cultura, sendo o estado o principal responsável por promover a democratização do ensino, garantindo que todos possuam oportunidades de acesso e sucesso escolar (Lei n.º 46/86, 1986).

Dessarte, a educação é fomentadora do desenvolvimento de inúmeras aptidões e aprendizagens cruciais para a inserção na sociedade. Assim sendo, e na lógica de Delors (2003), a educação deve assegurar-se de acordo com quatro pilares: aprender a conhecer (relacionada com a compreensão, aquisição de instrumentos de apreensão); aprender a fazer (ação sobre o meio, preparar o indivíduo para agir no meio envolvente); aprender a viver juntos (correlacionado com o espírito de entreajuda, cooperação com os outros nas atividades humanas); e o aprender a ser (conceito que integra os pontos anteriores). Estas quatro vias do saber, revelam-se pilares indispensáveis à formação do saber ser e estar, fazendo com que a criança progrida segundo uma perspetiva holística (Lopes da Silva et al., 2016).

No ano de 1997, são publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e durante este ano, é publicada a Lei-Quadro da EPE. A Educação Pré-Escolar é perspetivada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” que visa favorecer a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, 1997, Capítulo II, Art.º2 e Art.º3).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008), este instituiu a perspetiva da Educação Inclusiva, que reconhece as diferentes características, especificidades e necessidades da criança/aluno(a), estipulando um apoio especializado. O âmbito do programa inclui Jardins de Infância (JI), Escolas Públicas, Primárias e destina-se a estudantes com Necessidades Educativas Especiais persistentes, ou seja, estudantes cujas atividades e a participação são severamente restringidas devido a deficiências funcionais e estruturais persistentes. Este DL suscitou alguma controvérsia sobre a sua implementação e revelou alguns aspetos contestáveis, tais como a limitação da Educação Inclusiva a necessidades especiais permanentes e a subestimação de casos de dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, as crianças diferem nas suas características evolutivas, amadurecem a ritmos diferentes e apresentam potencialidades e dificuldades distintas. Algumas destas diferenças encontram-se correlacionadas com mecanismos internos, enquanto outras resultam do ambiente em que estão inseridas e as constantes interações. Assim sendo, conclui-se que o ambiente tem um impacto duradouro, quer seja em atividades positivas e estimulantes, quer seja em atividades carregadas de trauma e privação.

Por conseguinte, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), apresentando-se como substituto do Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008) que já havia sido alterado pela Lei n.º 21/2008 (2008), reconhece a importância das escolas inclusivas onde as necessidades de todas as crianças, independentemente das suas condições de vida, possam ser satisfeitas. Estabelece padrões, princípios, normas e o regime jurídico da Educação Inclusiva, para assegurar a inclusão como um processo de satisfação das diferentes necessidades e capacidades de cada estudante, assegurando uma maior participação no processo educativo, resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte, comovendo meios e opções metodológico-didáticas para que todos aprendam e participem ativamente (Art.º1) (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

De acordo com o DL acima mencionado, a atuação deve integrar medidas universais, seletivas e adicionais que correspondam às especificidades de todos e de cada um. Estas medidas são mobilizadas ao longo do percurso escolar, em função das necessidades educativas. As medidas universais “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Art.º8), considerando-se universais as medidas de diferenciação pedagógica e o enriquecimento escolar. As medidas seletivas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (Art.º9) e destacam-se os percursos curriculares diferenciados e o apoio tutorial, por exemplo. Já as medidas adicionais vêm “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (Art.º10) e consideram-se medidas adicionais as adaptações curriculares significativas e o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino adaptado (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Face a todas as transformações que a sociedade tem sofrido ao longo dos anos, no ano de 2018, homologado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), surgem os documentos orientadores do 1ºCEB – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), indissociáveis entre si. Visto que a educação exerce um papel crucial na vida do indivíduo, já que delinea e emancipa a consciência humana, “a escola detêm maior flexibilidade

na gestão curricular com finalidade de dinamização do trabalho interdisciplinar” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), de modo a que os alunos “consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Art. 4º), que se confrontam com os pilares defendidos por Delors (2003).

Neste sentido, verifica-se uma mudança de perspetiva quanto ao profissional de educação. Antigamente, a Escola Tradicional caracterizava-se pela Pedagogia da Transmissão, centrada no mestre que dirigia e dominava, sendo considerado o transmissor de conhecimentos. Os alunos eram submetidos a modelos rígidos, o método de ensino era igual para todos, valorizando-se a transmissão do conhecimento, a memorização e a reprodução. A teoria de aprendizagem era passiva, centrada no produto em função das respostas previstas, comportamentos padronizados e tendo em vista o aluno como objeto. A avaliação era centrada no produto e comparação com a norma, os alunos, desempenhavam o papel de recetores, sem oportunidade de proferir e/ou envolver-se no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Deste modo, este era considerado uma tábua rasa, sem alicerces, bases e/ou fundamentos, sendo inabilitado de aprender fora da sala de aula. A resistência e persistência para esta pedagogia está interligada com a segurança e previsibilidade que apresenta.

Por meio das incessantes mudanças e a evolução de investigações no âmbito da Educação, surgem novos modelos e perspetivas que salvaguardam a concretização de uma pedagogia flexível e diversificada, que “organiza o ambiente educativo, a fim de criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento das identidades pessoais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.19). Com a progressiva desconstrução do conceito de criança, surge a Pedagogia de Participação, que ressalva a integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Estamos perante uma Escola Nova, baseada em ideais transformadores e contextualizados na prática, centrada no aluno. Baseia-se na valorização da liberdade, da ação e da experiência, do desenvolvimento e envolvimento, no processo de aprendizagem. O aluno passa a ser considerado um agente ativo na construção de saberes, que deve ser realizada em interação com o outro e num ambiente tranquilo e acolhedor, “favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas para estimular o desenvolvimento íntegro” (Lei n.º 5/97, 1997, Art.º10). Estamos perante uma pedagogia que realiza uma dialogia constante, diversificada, flexível e integradora, benéfica para o desenvolvimento da autonomia, como também para o desenvolvimento integral, emocional, intelectual e moral.

Desta forma, a escola é, então, considerada um estabelecimento que propicia a todos os cidadãos, oportunidades de desenvolvimento. Concomitantemente, a gestão das escolas e

agrupamentos, rege-se pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), integrando práticas democráticas que asseguram a participação de todos os intervenientes educativos. Devem, por isso, gerir o seu trabalho de forma autónoma, proporcionando a cooperação entre os docentes. Não obstante, o principal responsável pela gestão do currículo é o docente, que decide perante as diferentes situações, tendo em conta os limites curriculares e as linhas programáticas nacionais (Roldão, 2009). Acrescenta-se, ainda, que o currículo contém uma estrutura aberta e flexível, passível de ser (re)construído e (re)adaptado aos diferentes contextos educativos (Santos, 2007). Concisamente, a interatividade entre práticas, crenças, saberes e a centralidade dos intervenientes como co construtores do seu processo de aprendizagem, através da constante comunicação, escuta e negociação, direcionam a uma prática pedagógica centrada em profundas interações, fomentando possibilidades que definem uma pedagogia transformativa.

Em concordância, o docente é dotado de habilidades que lhe possibilitam a promoção de aprendizagens de qualidade, fundamentadas de saberes próprios, integradas numa visão de conhecimento (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Sendo por isso, um profissional, capaz de direcionar e acompanhar situações distintas de aprendizagens, abolindo assim, a ideia de ser “um mero executor de currículos previamente definidos”, passando a ser perspectivado “como um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico das orientações globais” (Alarcão, 2001, p.22).

Em todas as perspetivas, o docente é caracterizado como um mediador que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, devem ser desenvolvidas estratégias “diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais”, garantindo a segurança, bem-estar e o desenvolvimento de todas as componentes (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, Anexo III).

1.2 O DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A formação de docentes com perfil duplo, Educador de Infância e Professor do 1ºCEB, assenta no desenvolvimento de um comportamento profissional reflexivo e exploratório que contribui para a tomada de decisões dentro da especificidade, incerteza e complexidade da prática pedagógica.

Atualmente, a formação profissional é indispensável para a prática da ação docente, e os docentes de perfil duplo regem-se pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Este DL, apresenta um conjunto de medidas, tendo como principal objetivo reforçar a qualificação dos Educadores de Infância e Professores do 1ºCEB, através do aumento da duração dos ciclos de estudo, aprovando a habilitação profissional, assim como plasma os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes de um profissional na área educacional (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Com efeito, estes devem desenvolver a criança, com base na valorização e reconhecimento das suas potencialidades, promovendo aprendizagens de competências básicas e que auxiliem na elaboração de projetos de vida, preparando-os para a participação num mundo em constante mudança (Abreu, 2004). Esta preparação e adaptação só se profícua quando o docente repensa no currículo, tendo em conta o contexto, as suas especificidades e reflete, integrando as diversas vertentes do currículo e articula as aprendizagens da EPE com as do 1ºCEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo II).

O Educador de Infância e o Professor do 1ºCEB, apresentam aspetos comuns “de postura ético-política centrada no cuidado com a vida de cada um e de todos os seres humanos, fundamentada nos valores da equidade, da solidariedade e da justiça” como afirma Marta (2015, p.127). A duplicidade de perfil, assume um papel preponderante nas transições educativas e de acordo com Serra (2004), a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais é fundamental para que se sintam preparadas para os novos desafios impostos no 1ºCEB. O docente da EPE, deve ter consciência que a transição representa a primeira etapa da escolaridade obrigatória sendo fulcral para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança (Ribeiro et al., 2018). Por sua vez, os docentes do 1ºCEB são também responsáveis por assegurar essa transição, tendo “em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar” (Serra, 2004, p.91).

Assim sendo, o Educador de Infância deve estimular e incentivar a uma aproximação das valências, através de uma articulação que permita abeirar, não só as crianças, como também os Profissionais de Educação. Esta articulação entre docentes promove uma dialogia constante e a partilha de recursos, saberes e competências, que culmina numa formação integrada e integral da criança (Luís & Casado, 2019). Quanto maior a articulação entre valências, melhor será a integração escolar das crianças, uma vez que estas aproximações permitem “desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo”, proporcionando oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

Deve também existir uma sequência vertical, que integre aprendizagens passadas, presentes e futuras para que os ciclos e níveis de aprendizagem se construam uns sobre os outros. Neste sentido, o conceito de continuidade na educação é definido como um processo que começa com os conhecimentos adquiridos pela criança e que facilita a transição para a fase seguinte (Ribeiro, 2002). Proporcionar experiências e oportunidades diversificadas de aprendizagem, permite criar condições para que a criança tenha sucesso na etapa seguinte, sendo crucial a intervenção e a participação dos diferentes intervenientes educativos (Lopes da Silva et al., 2016).

Nestes meandros, os docentes devem averiguar as características do grupo e as individualidades de cada criança, garantindo uma educação inclusiva que corresponda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). A interajuda, cooperação e interação entre crianças, concede que estas aprendam umas com as outras. Estes ideais correlacionam-se com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo Folque (2018) define-se como “o apoio prestado entre pares com maior experiência” (p.73), como também nos remete para conceções de aprendizagem com base na participação, ou seja, para o Socioconstrutivismo. Em concomitância, o autor Fino (2001), considera que o desenvolvimento da criança ocorre em duas fases, sendo o primeiro a nível social e posteriormente, a nível individual, sendo atribuído ao meio e à cultura um papel central na formação. Desta forma, esta perspetiva alia-se a um modelo de participação, onde a aprendizagem assume um papel ativo no contexto onde se insere, uma vez que “através da participação na vida quotidiana surgem novos problemas e novas maneiras de fazer, que dão origem a pensamentos e valores” (Fino, 2001, p.5), considerando, assim, que os diversos contextos transformam a criança.

Direcionando o foco para dois dos documentos cruciais da ação do docente de perfil duplo, as OCEPE e o PASEO, revela-se essencial evidenciar os pontos em comum. Numa primeira iminência, evidencia-se a correlação entre as áreas de conteúdo existentes nas OCEPE e as áreas de competência no PASEO. É exequível comparar os princípios do PASEO com os das OCEPE, no reconhecimento da educação para todos, bem como na distinção da criança como sujeito e agente do seu processo educativo. Assim, podemos constatar que existem, também, disparidades em termos de obrigatoriedade entre as duas valências educativas e nas formas de atuar, como refere Marchão (2012, pp.51-52) “o grande objetivo da Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento global da criança e o grande objetivo da escola é a aprendizagem focalizada em diversos conteúdos científicos e funcionais”.

Em suma, um docente de perfil duplo deve fundamentar as suas ações, tendo por base as perspetivas epistemológicas e os documentos orientadores. Deve, por isso, realizar práticas conducentes com as OCEPE e o PASEO, onde a ação se desenvolve com base na ZDP e na reflexão

eminente e constante. Por conseguinte, é importante que os docentes encarem o desenvolvimento profissional como uma atividade diária e adotem uma atitude de renovação pedagógica e didática contínua, que permita a (re)adaptação das práticas pedagógicas. A formação de docentes providencia uma evolução do pensamento crítico e reflexivo sobre o processo, sobre as atividades e metodologias adotadas, proporcionando uma educação contínua que alude a criança como um participante importante no processo educativo, munindo-o de competências necessárias para participar na vida (Ribeiro et al., 2016).

1.3 AÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: FUNDAMENTO E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar, segundo Hohmann & Weikart, (2007, p.4) “significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem activa. As crianças em acção desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e auto-confiança”.

Em consonância, a valência de EPE deve ser perspectivada como um dos primeiros meios permeáveis ao estabelecimento de interações, aprendizagens e conquistas. Os objetivos prescritos para este nível educativo, encontram-se definidos na Lei n.º5/97 (1997) que visam o desenvolvimento integral da criança, promovendo a igualdade de oportunidades, tendo em conta o respeito pelas características individuais.

Neste âmbito, a EPE constitui-se como um apoio às famílias que enriquece as “capacidades de cada criança e favorece a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei n.º 46/86, 1986, Art.º5). Por conseguinte, este nível educativo conquistou um lugar de destaque com as constantes mutações e evoluções, sendo considerado, atualmente, como uma fase fundamental para o desenvolvimento da criança e para a progressão de “atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4). Por consequência, a criança é percecionada, atualmente, como alguém com características específicas, com uma identidade que deve ser entendida e respeitada. Reconhecer que a criança detém capacidade e competência para construir o seu conhecimento, significa atribuir sentido e valorizar todos os seus saberes e habilidades, ressaltando a importância do meio e das interações neste processo.

Desta forma, o ambiente educativo deve transmitir conforto, bem-estar e apoio, sendo fundamental para a construção de aprendizagens significativas e que desenvolvam as competências da criança numa perspectiva equilibrada e holística (Hohmann & Weikart, 2007). Evidencia-se, assim, o envolvimento das famílias na vida educativa da criança e esta relação deve

ser vista como uma parceria, em que todas as decisões e ações são tomadas em prol de um bem comum, onde todos têm responsabilidade e respeito mútuo (Mata & Pedro, 2021).

Nesta esfera, a criança envolve-se afetivamente, enunciando, muitas vezes, de forma espontânea o que sente, tendo, o Educador de Infância um papel preponderante em momentos de observação. Concomitantemente as relações e interações que esta estabelece com os adultos, com as outras crianças e as experiências vividas nos contextos sociais, compõem oportunidades de aprendizagem que vão intervir no seu desenvolvimento. Constata-se assim, que o desenvolvimento e a aprendizagem são aspetos indissociáveis na evolução da mesma.

Nesta linha de pensamento, as OCEPE aprovadas em 1997, foram o primeiro documento orientador que foi homologado através do Despacho n.º 9180/2016 (2016), tendo em vista o melhoramento da ação educativa, mantendo princípios e fundamentos base, mas considerando a evolução social. O documento visa dar continuidade à versão de 1997, tendo sido atualizado e contextualizado, criando assim, um novo documento onde se privilegia experiências múltiplas, num espaço onde os saberes são ampliados de forma participativa e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e onde se considera “que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Neste sentido, as OCEPE (2016) subdividem-se em Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Relativamente às Áreas de Conteúdo, estas consideram-se “com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). São estas a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que engloba o Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, interligado com o Subdomínio das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que engloba o Domínio da Matemática e a Área de Conhecimento do Mundo.

Embora muitas aprendizagens aconteçam de forma lúdica e espontânea nos diversos contextos sociais, a intencionalidade educativa é o centro da ação do Educador de Infância. A organização é a base do desenvolvimento curricular, na medida em que as interações, os materiais disponíveis e a organização do tempo, do espaço e do grupo revelam-se determinantes para as crianças poderem “escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). De acordo com Sarmiento et al., (2018, p.42), a criança não tem como objetivo aprender enquanto brinca, mas “desenvolve aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo

da sua vida”, apropria-se de conceitos que a munem de capacidades para dar resposta e sentido ao mundo que a rodeia.

O Educador de Infância, deve contemplar e desenvolver o currículo de forma singular, incomparável e com criatividade, atendendo às linhas curriculares, partindo da identificação que a criança deve assumir o controlo da sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007). A construção e as adaptações, exigem conhecimentos, observações e reflexões, no sentido de planear e sustentar as práticas desenvolvidas, bem como promover o constante diálogo com as famílias e/ou outros membros da comunidade educativa. Assim sendo, os intervenientes da ação educativa atuam como co construtores do currículo, realizando uma gestão flexível e ajustada ao grupo, em que as crianças são chamadas a participar e a intervir ativamente.

Pretende-se que o Educador de Infância possua conhecimentos de conceções distintas, para privilegiar finalidades, articulando a teoria com a prática. Para tal, estes devem reger-se por modelos pedagógicos, que devem ser encarados como suporte e não como reguladores, uma vez que estes “equipam o profissional de educação com uma capacidade de analisar e interrogar situações profissionais bem como os respetivos contextos” (Vasconcelos, 2009, p.59).

Importa, ainda, referir que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2012, p. 21). Neste sentido, os modelos pedagógicos High/Scope e o Movimento da Escola Moderna (MEM), foram os principais modelos observados na sala de atividades de EPE, que regiam a prática profissional da Educadora de Infância Cooperante. Deste modo, saliento que estes modelos sustentaram e fundamentaram as minhas decisões pedagógicas e práticas, perspetivando também, a criança como sujeito central do processo educativo. Estes modelos, caracterizam-se pela organização do espaço, do tempo, do grupo e pela presença de instrumentos de pilotagem.

No modelo pedagógico High/Scope, segundo Hohmann et al., (1995, p.22), as crianças são “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação”. Esta metodologia centra-se no desenvolvimento da criança numa perspetiva intelectual, social, motora, emocional e também, numa perspetiva de aprendizagem pela ação, enquanto o Educador de Infância tem um papel de mediador. Em concomitância, este deve criar um ambiente estimulante, organizando os espaços por áreas identificadas, para que a criança possa envolver-se em diversas atividades. A organização do tempo, dos materiais e do grupo deve promover, também, aprendizagens ativas e o relacionamento com os outros, potenciando o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A avaliação diária das crianças deve ser realizada através da

observação, interação e do registo “apoiando-se naquilo que vê e ouve quando observa as crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p.8).

Ademais, o MEM, nas salas de JI, incita a democratização, o planeamento e a escola como uma comunidade. Assiste-se a uma maior preocupação e promoção de um clima de expressão livre, onde as partilhas das crianças são tidas em consideração e valorizadas (Niza & Nóvoa, 2012, p.104). Relaciona-se, por isso, com o Socioconstrutivismo, uma vez que se privilegia a cooperação entre os diferentes elementos. Na sala de atividades existem muitas conversas, partilhas de ideias/opiniões e dá-se primazia aos instrumentos de pilotagem (mapa das presenças, mapa do tempo, calendário dos aniversários) que permitem desenvolver uma prática coesa, sendo a organização do tempo “uma rotina diária consistente” (Hohmann & Weikart, 2007, p.8). Este modelo pedagógico, objetiva também o alargamento das competências das crianças, promovendo um ambiente propício para a construção autónoma de conhecimentos (Folque, 2018). Desta forma, importa referir que os modelos salientam a importância de rotinas “flexíveis para dar resposta a necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (Folque, 2018, p. 59).

Por sua vez, referencio o modelo pedagógico de Reggio Emilia, que de forma intrínseca se encontrava presente na sala de atividades da EPE. Assente numa pedagogia da participação e da escuta, onde se intensificam laços e abunda o espírito de cooperação, bem como o esforço individual e coletivo, estabelecendo-se vínculos afetivos. O desenvolvimento intelectual das crianças é potenciado pela livre exploração do ambiente.

Considerando que os modelos pedagógicos referidos, regem-se pela criança, na articulação e na transversalidade de saberes e da prática, é exequível conciliá-los com a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), que foi utilizada ao longo da PES, por se relacionar com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. Importa definir a MTP, como uma “proposta de qualidade para a educação de infância” que “antecipa, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento” (Vasconcelos, 2011, p.7). Assenta numa premissa de que as crianças aprendem a fazer, seguindo uma visão transdisciplinar do saber, compreendendo e assimilando os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente num processo de conhecimento, onde o Educador de Infância orienta e coopera.

Esta metodologia vai ao encontro da flexibilidade curricular que se encontra plasmada no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que propicia a transdisciplinaridade das aprendizagens, o trabalho cooperativo e a avaliação de todo o processo. Como refere Vasconcelos et al., (2012, p.9), “em pedagogia de projeto a criança não é um «cientista solitário»”, mas sim “um explorador, um

investigador”, assume-se como sujeito principal do processo educativo. A criança participa num projeto do seu interesse, desenvolvido em equipa que visa estimular o desenvolvimento de competências, de comunicação, a gestão de conflitos e a criação de atitudes investigativas, que culminam na aquisição de conhecimentos para responder de forma adequada à questão problema (Vasconcelos et al., 2012).

Para Vasconcelos (2011), a MTP desenvolve-se em quatro fases, como é possível observar no esquema abaixo representado (Figura 1).

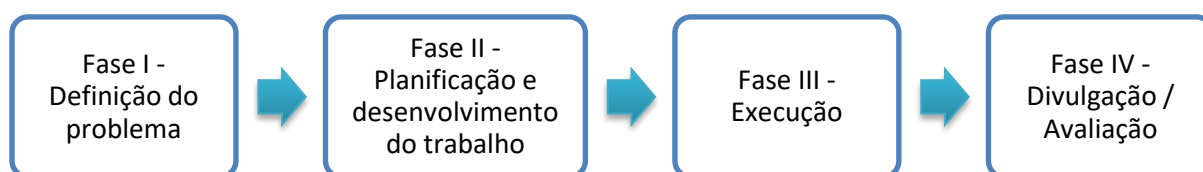


Figura 1 Fases da MTP

A primeira fase relaciona-se com a formulação da questão problema à qual se pretende dar resposta, que parte das crianças, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2012, p.14). Partilham-se ideias, realizam-se mapas conceptuais, onde o Educador de Infância constata os conhecimentos prévios do grupo. A fase seguinte, caracteriza-se pela planificação, que pode ser realizada no mapa conceptual anterior ou na realização de um novo, onde se efetiva “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” e “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos et al., 2012, p.15). A terceira fase, refere-se ao desenvolvimento e execução, sendo de extrema importância para a criança, uma vez que as mesmas “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos et al., 2012, p.16). A criança pesquisa, investiga, experiencia, seleciona e regista a informação, podendo, também, construir objetos de avaliação e/ou registo dos conhecimentos que estão a ser adquiridos. Por fim, a última fase interliga-se com a divulgação, que se relaciona com a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Pretende-se que o trabalho desenvolvido seja exposto, divulgado à comunidade escolar e não escolar. Esta última fase prende-se, também, com a avaliação, que deve estar presente em todas as fases do projeto, culminando na avaliação do grupo, da cooperação e das tarefas realizadas, como também nos conhecimentos construídos.

Por sua vez, a mobilização desta metodologia permite proporcionar o questionamento e inquirições por parte da criança, estimulando-a. Considerando a possibilidade da transversalidade de saberes com a MTP, salienta-se o uso desta em projetos no âmbito das Ciências, uma vez que a criança apresenta uma curiosidade inata, sendo evidente “o desejo de

saber mais sobre o mundo que a rodeia” (Martins et al., 2009). Neste sentido, com base no mesmo autor, os projetos relacionados com a Ciência, contribuem para a construção de aprendizagens e experiências positivas, evidenciando-se o desenvolvimento de conceitos científicos úteis para o seu futuro (Martins et al., 2009). O envolvimento da criança na planificação, na investigação e na avaliação das atividades, promove a cooperação, a oportunidade de estimular diferentes sentidos, recursos, saberes, vivências e competências.

Visto que o mundo está em constante mudança, o Educador de Infância deve estar em formação contínua, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo sobre o processo e atividades planeadas, proporcionando uma educação constante, que trata a criança como um participante importante no processo e dá-lhe um papel claro, relacionado com as competências necessárias para participar na vida (Ribeiro et al., 2016). Por conseguinte, é importante que o mesmo encare o desenvolvimento profissional como uma atividade diária e adote uma atitude de renovação pedagógica e didática contínua, a fim de ir ao encontro das mudanças permitindo a (re)adaptação das práticas pedagógicas.

1.4 A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

Em consonância com a LBSE, este ciclo caracteriza-se por ser “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, 1986, Art.º6). Apresenta uma duração de quatro anos e abarca crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. Tal como referido na LBSE, o nível de ensino supracitado determina o desenvolvimento integral dos alunos, proporciona o acesso a uma formação equilibrada, que incita o desenvolvimento cognitivo e motor interrelacionado com o desenvolvimento de atitudes, valores e competências elencadas no PASEO. Para além dos objetivos mencionados, é definido para o 1ºCEB “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 n.º46/86, 1986, Art.º8).

Da mesma maneira que a EPE apresenta objetivos que apelam à formação de todas as crianças, através do desenvolvimento dos seus interesses e capacidades, o 1ºCEB segue os mesmos princípios, garantindo a formação e promovendo, também, o progresso e evolução de competências fundamentais como a criatividade, sentido moral, sensibilidade estética e a aquisição de atitudes autónomas, que se correlacionam com a formação de cidadãos ativos, solidários e democráticos (Oliveira-Martins et al., 2017). Pretende-se, portanto, assegurar nesta

formação um equilíbrio e inter-relacionamento do “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do cotidiano” (Lei n.º 46/86, 1986, Art.º7).

Neste nível educativo, as crianças encontram-se organizadas por turmas e anos de escolaridade, sendo caracterizado por ser um ensino globalizante, na qual se assume a monodocência, responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. O professor titular é o principal responsável pela turma, devendo, por isso, estabelecer uma relação de confiança com o grupo, de forma a fomentar um ambiente seguro, onde exista a motivação para a descoberta de novas aprendizagens, assim como o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências fulcrais.

Com efeito, o Decreto-Lei nº55/2018 (2018), veio decretar a autonomia curricular das escolas para que cada uma tenha possibilidade de tomar decisões educativas. De acordo com Trindade (2018, p.13), este DL veio “definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que dispõe ou pode vir a mobilizar”. O primordial objetivo centra-se na desenvoltura de competências necessárias para corresponder às exigências do mundo atual e do futuro, bem como dotar os alunos de capacidades de reflexão, comunicação e resolução de problemas.

Desta forma, cabe ao docente analisar e adaptar o currículo, pois, segundo o DL acima supracitado, todas as crianças, sem exceção, são merecedoras de princípios que atentem às suas características individuais e necessidades. Neste sentido, o docente tem de (re)pensar nas suas práticas para corresponder da melhor forma às necessidades das crianças, orientando o processo educativo, estruturando o processo de aprendizagem (Reis, 2011). O Professor de 1ºCEB, deve na verdade, “desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo II).

A transdisciplinaridade ocorre com a articulação curricular “enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas” (Leite, 2012, p.88). Permite, por isso, a fusão dos conteúdos e conhecimentos, permitindo um maior envolvimento dos alunos na construção de significados (Santos, 2008). Esta preocupação transdisciplinar encontra-se explanada no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que refere que as componentes do currículo, devem ser trabalhadas de um modo articulado, uma vez que a aprendizagem se torna favorável quando existe uma relação entre conteúdos.

A aprendizagem torna-se mais eficiente quando se torna significativa, quando a criança atribui sentido às situações e “existe uma relação entre o novo (conhecimento a adquirir) e o conhecimento que já possuímos” (Leite, 2012, p.88). Neste âmbito, é de extrema importância proporcionar aos alunos a possibilidade de explorar o mundo que os rodeia, sendo considerado pelo Ministério da Educação como essencial o ensino das Ciências para o desenvolvimento. Estas promovem oportunidades de aprendizagens direcionadas para a ação e posterior reflexão, revelando-se, por isso, uma área que privilegia a procura ativa e participativa do saber. Segundo Pereira (2002), estes momentos, não só constituem um ponto de partida para a aprendizagem das Ciências, como também, contribuem para o desenvolvimento de outras áreas do saber.

Não obstante, no DL supracitado, destaca-se a Matriz Curricular do 1ºCEB onde vigoram as componentes do currículo como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Educação Física, a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo. À exceção do Apoio ao Estudo, todas as componentes do currículo têm documentos curriculares basilares próprios. Para os 3º e 4º anos de escolaridade, o Inglês é uma componente do currículo obrigatório, tutelado por um docente coadjuvante. Na matriz curricular-base, inscreve-se também, componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação, que são referidas como transversais, componentes de integração curricular, sendo um suporte para as aprendizagens a desenvolver (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Art.º13).

Neste sentido, a educação é um processo contínuo e por esse facto, é indispensável a conceção de articulação curricular, de forma que as aprendizagens das crianças sejam plenas e funcionem como um todo (Leite, 2012). A dade, ao longo da PES, procurou construir práticas educativas que estabelecessem interligações entre todas as áreas curriculares, para que os alunos construíssem conhecimentos no quotidiano de forma contextualizada e integradora.

A evolução da educação, enaltece a necessidade de adaptar o ensino às constantes mudanças, de forma a corresponder “às estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas” (Formosinho & Machado, 2008, p.5). As constantes mudanças do Sistema Educativo provocaram alterações não apenas na designação do ciclo, passando de “ensino primário”, para “1ºCEB”, mas também na conceção que sustentava o nível de ensino, que se baseava na ideia de que “ver, fazer e ouvir são condições suficientes para se concretizar o ato de aprender”, transitando para uma perspetiva em que se aprende quando se faz, através da ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.17). Começa, por isso, a perspetivar-se como um ensino participativo, em vez de transmissivo.

Nestes meandros, o 1ºCEB possui documentos curriculares normativos orientadores, que devem ser tidos em consideração no momento da construção das práticas educativas, sendo eles o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) e as AE (Direção-Geral da Educação, 2018). Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017), o PASEO é um referencial para as decisões a praticar sobre os níveis de estabelecimento de educação, sendo considerado um documento normativo orientador e uma matriz comum para todas as escolas. Preconiza uma “educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.10), na medida em que tudo o que se aprende é de extrema relevância para a vida coletiva, em sociedade e individual. Tem, por isso, como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8).

O documento é abrangente, respeitando o caráter inclusivo e multifacetado da escola, transversal na medida em que acredita que o desenvolvimento de uma determinada área curricular contribui para o desenvolvimento de outras áreas de competência. Apresenta-se estruturado em: Princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares”; Visão “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória”; Valores “são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis”; Áreas de competências “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.9).

Em articulação, surgem as AE (Direção-Geral da Educação, 2018), consagradas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 (2018), que assentam num conjunto de conhecimentos, conteúdos, capacidades e processos, correspondendo, portanto, a uma mescla de conhecimentos que o aluno deve adquirir ao longo do ano de escolaridade ou de formação. Encontra-se organizada por ciclos de ensino, no qual são fomentados os valores, princípios e competências fundamentais, sendo por isso, considerado uma orientação base na planificação, na realização e na avaliação da aprendizagem e do ensino (Direção-Geral de Educação, 2018).

Importa, ainda, evidenciar outro aspeto característico e específico do 1ºCEB: a avaliação, que é “sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Segundo Diogo (2010), esta não se constitui apenas

como um processo de recolha e/ou medição, mas de atribuição de valor à informação recolhida. A avaliação subdivide-se em interna e externa, sendo que a primeira inclui as avaliações formativas e sumativas e a segunda relaciona-se com as provas de aferição. Assim sendo, o docente deve assumir uma postura reflexiva e investigativa para se coadunar com o meio e intervir em todos os processos de mudança, de forma a reajustar as suas estratégias com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens e conseqüentemente o sucesso escolar, integrando novas metodologias de aprendizagem e recursos digitais e analógicos. Neste processo, intervêm todos os elementos da comunidade educativa, designadamente professores, tutores e formadores.

Neste âmbito, as metodologias ativas de aprendizagem, são, também uma ferramenta que atribuem ao aluno um papel proativo, através do seu envolvimento nas atividades propostas (Moran, 2017). Na linha de pensamento do mesmo autor, estas metodologias rompem com o ensino transmissivo, dando ao aluno um papel de investigador, colocando-o no centro do seu processo de aprendizagem e tornando-a “flexível, interligada, híbrida, na qual o aluno é o protagonista principal, sendo o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo” (Moran, 2017, p.24).

Ao longo da PES, procurou-se construir práticas que colocassem o aluno como co construtor da sua aprendizagem, combinadas com recursos digitais, com o intuito de proporcionar experiências diversificadas, significativas e que motivassem para a aprendizagem. O uso de metodologias ativas, distintos recursos e estratégias, a integração e a promoção das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), de momentos de debate, trabalho em grupos, como também a utilização de jogos lúdico-didáticos, possibilitaram a reestruturação da ação, respeitando os ritmos de trabalho de cada aluno.

Neste cerne, as metodologias ativas são concebidas para incitar o aluno a realizar e a pensar sobre determinado assunto, promovendo uma aprendizagem ativa, participativa e crítica, essenciais na atualidade e para o desenvolvimento da autonomia (Kozanitis, 2017). Neste sentido, a Metodologia Ativa de Rotação por Estações desenvolve a participação e motivação dos alunos, uma vez que estes se tornam parte integrante e principal na construção do seu conhecimento, bem como potencia o desenvolvimento da autonomia, a tomada de decisões e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem (Steinert & Hardoim, 2019).

Nesta metodologia, os alunos são divididos em grupos e por estações, onde realizam atividades diversificadas que “podem envolver discussões em grupo (...), atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (Steinert & Hardoim, 2019, p.13). A quantidade

de estações é definida consoante o número de participantes, sendo variável, com vista à criação de grupos com poucos elementos por forma a que todos participem, comuniquem e experienciem cada estação (Souza & Andrade, 2016). Embora sejam realizados grupos, o principal objetivo desta metodologia ativa é que todos percorram as diferentes estações, como se fosse um circuito. Cada estação deve ser pensada ao pormenor, devendo o docente reger-se por algumas variáveis, tais como: “a quantidade de estações de trabalho, o tempo de cada estação, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os recursos tecnológicos utilizados” (Souza & Andrade, 2016, p. 6). A quantidade de estações depende do assunto central da aula, bem como das aprendizagens que o docente pretende que os grupos construam. Neste sentido, deve existir um número razoável e proporcional de estações que permita a divisão da turma em pequenos grupos. Assim, esta metodologia permite que o docente acompanhe os grupos, de forma a dar apoio, desempenhando uma função de facilitador e orientador reflexivo.

Segundo os autores Viana e Peralta (2020), a preferência dos alunos recai para recursos tecnológicos, influenciando o currículo e exigindo novos desafios, que preparem “as crianças dotando-as de competências sólidas, duradouras e, ao mesmo tempo, transferíveis, adaptáveis e flexíveis” (p. 143). Estamos numa época de mudança, transformação, adaptação e dinamismo e por isso, as TIC, estabelecem mudanças nos profissionais de educação, desafiando-os a desenvolver competências digitais, preparando-os para uma escola integrada na sociedade digital (Graça et al., 2021). Neste sentido, desenvolver a literacia digital, perpassa segundo Pereira (2011, p.33), pela “aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais que conduzem ao desenvolvimento de capacidades de planejar, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas do quotidiano”. Por consequência, para desenvolvê-la é necessário utilizar as TIC de forma crítica e eficaz na construção do conhecimento, enquanto ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo dos alunos (Jonassen, 2007).

A Robótica Educativa, utilizada no percurso da PES, caracteriza-se por ser um “conjunto de processos e procedimentos envolvidos em propostas de ensino e de aprendizagem que utilizam os dispositivos robóticos como tecnologia de mediação para a construção do conhecimento” (César, 2014, p. 55). O uso em sala de aula, segundo Pedro et al., (2018, pp.9-10) “estimula o desenvolvimento da criatividade e a construção do conhecimento pelo próprio aluno, contribuindo para a definição de estratégias de resolução de problemas” e também se correlaciona com “atividades que configuram desafios contextualizados, a robótica apresenta-se como um extraordinário potencial pedagógico para a abordagem de temas e conceitos multidisciplinares de forma prática, tangível e motivadora”. Permite, por isso, criar ambientes motivadores, transformando o docente como facilitador da aprendizagem, enquanto o aluno desempenha o papel de construtor ativo, levando-o a questionar, fazer conjecturas, testar e

procurar soluções, ao mesmo tempo que lhe viabiliza a oportunidade de estabelecer relações com o mundo que o rodeia, o espaço envolvente.

O Ministério da Educação incita e apoia a integração da Robótica Educativa, através de projetos que visam a criação de hábitos de utilização das tecnologias de forma adequada, para que se construam “práticas desafiadoras, integradoras de novas estratégias pedagógicas e de outros recursos didáticos, nomeadamente digitais” (Graça et al., 2020, p. 224). As tecnologias assumem, neste sentido, um papel preponderante na atualidade porque estão presentes na vida quotidiana dos alunos e a escola tem como desafio a implementação de um novo paradigma pedagógico baseado na metamorfose do conceito de aprendizagem onde as tecnologias estão presentes na sala de aula (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017).

Além destas metodologias ativas, a integração da MTP permitiu articular as componentes curriculares, desenvolvendo um projeto de cariz transdisciplinar, como patente no Capítulo III. Como já explanado anteriormente, esta metodologia permite a articulação com base nos conhecimentos tácitos dos alunos, proporcionando uma motivação, como também a formulação de questões, a pesquisa e recolha de informações pertinentes, por forma a construir conhecimentos, avaliando, no fim, toda a execução (Rangel & Gonçalves, 2010).

Neste sentido, é crucial que o Professor do 1ºCEB acompanhe as transformações, e que construa a sua identidade profissional mediante os desafios impostos, uma vez que existe a necessidade de se adaptar aos diversos contextos e realidades, de se conhecer e compreender, como um profissional reflexivo e crítico (Ribeiro et al., 2016). Assim sendo, a identidade profissional do Professor do 1ºCEB, perspetiva-se segundo um processo dinâmico, emergindo de uma necessidade de formação contínua, tendo em conta o indivíduo, ambiente profissional, social, a instituição onde trabalha, bem como o clima de socialização com os outros que o capacite para corresponder às exigências atuais (Marta, 2015).

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

“Se o ambiente educativo é concebido para promover identidades plurais, a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivialidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2013, p. 24).

O presente capítulo é dedicado à caracterização da instituição cooperante, tendo em conta a sua organização e gestão do ambiente educativo onde se desenvolveu a PES. Neste, serão também explanadas informações relevantes sobre o meio envolvente que influenciaram as opções metodológicas.

Deste modo, no primeiro subcapítulo é descrita a instituição cooperante, dando enfoque ao Agrupamento e à instituição, particularizando-se, posteriormente, no ambiente educativo do contexto de EPE e de 1ºCEB. Esta caracterização revela-se pertinente para o desenvolvimento de práticas educativas coerentes, uma vez que as mesmas devem confluir no progresso holístico das crianças, melhorando o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da sua motivação em efetivar descobertas e assimilar novos conhecimentos (cf. Capítulo I).

Por sua vez, no que reporta ao segundo subcapítulo será aprofundada a Metodologia de I-A, utilizada durante a PES, apresentando a sua relevância para a evolução das ações educativas com propósitos pedagógicos. De facto, esta metodologia permitiu a reflexão constante e constituiu-se o pilar da minha formação profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O percurso da PES foi desenvolvido numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do grande Porto. Este Agrupamento estende-se por várias zonas circundantes, sendo constituído por quatro estabelecimentos de ensino (três Escolas Básicas com Educação Pré-Escolar e a Escola-sede com 2º e 3º Ciclos de Ensino), integrado na Rede Pública.

As escolas do Agrupamento estão sediadas em zonas urbanas com uma parte significativa da população desfavorecida económica, social e culturalmente, existindo uma forte incidência de famílias no desemprego, com trabalhos precários, pobreza estrutural e modelos parentais disfuncionais. Nesse sentido, tendo em consideração o Projeto Educativo do Agrupamento (2022), este caracteriza-se por ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Este

programa tem iniciativa governamental, sendo executado em Agrupamentos que se “localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (Despacho Normativo n.º 20/2012, 2012, Ministério da Educação).

No âmbito do Programa TEIP, o Agrupamento dispõe de uma Assistente Social, uma Animadora Sociocultural e uma Psicóloga, que desenvolvem o seu trabalho nas quatro escolas do Agrupamento. O trabalho levado a cabo por estas profissionais tem como prioridade a identificação de necessidades, no que diz respeito à intervenção comportamental e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A consciencialização dos alunos para a importância da escola, como também a deteção de situações de risco e acompanhamento por diferentes estruturas e entidades, são alguns dos objetivos primordiais que estas profissionais se regem diariamente. Este programa, visa alcançar o sucesso educativo, melhorando as práticas de modo a contrariar o insucesso e abandono escolar.

Todas as instituições pertencentes ao Agrupamento regem-se por documentos orientadores próprios, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo – TEIP “Caminhar para o sucesso” e o Regulamento para Empréstimo de Manuais Escolares. Estes documentos são elaborados pelos órgãos pertencentes à gestão escolar que adequam os procedimentos, dinâmicas e atividades que devem ser desenvolvidos em prol das características do meio envolvente.

O Regulamento Interno deste Agrupamento, rege-se pelo Decreto-Lei 75/2008 (2008), atendendo às modificações plasmadas pelo Decreto-Lei 224/2009 (2009) e pelo Decreto-Lei 137/2012 (2012). Este documento primordial constitui-se como um instrumento de autonomia, de administração e de gestão, que pretende garantir “normas que regulam o funcionamento deste estabelecimento de ensino, garantindo o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o integral desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos” (Regulamento Interno, 2021, p.11).

Neste sentido, o Projeto Educativo (PE), é considerado um documento basilar e orientador para todos os docentes e escolas integrantes, caracterizando-se por ser “um documento de planificação estratégica de longo prazo”, que interfere no funcionamento dos projetos da sala (Diogo & Carvalho, 1994, p.45). Este documento assume-se como um instrumento estratégico de carácter pedagógico, figurativo da identidade da escola e unificador de toda a comunidade educativa. De acordo com o PE, a missão deste Agrupamento assenta em valores predominantes para a evolução psicossocial das crianças e “afirma-se como uma instituição com forte sentido de

identidade e pertença, de inclusão e equidade” (Projeto Educativo, 2021, p.19). Com base no documento supracitado, é possível constatar que a visão, missão e os valores do Agrupamento vão ao encontro das OCEPE e do PASEO.

O Agrupamento disponibiliza diversos projetos e clubes, tais como: “Filosofia para Crianças”, Programa “Eu & os outros” e “Clube Ciência Viva na Escola”, direcionados para o 1ºCEB. Sendo o “Projeto Ciil”, “Yoga” e a “Dança”, alguns dos projetos e clubes direcionados exclusivamente para a EPE. Apresenta também, parcerias com a Câmara Municipal do Porto, a Junta de Freguesia de Paranhos e com inúmeras instituições das mais diversas áreas (saúde, educação, ação social, educação ambiental, entre outras), “que se têm revelado fundamentais para colmatar lacunas e assegurar respostas às necessidades e problemas diagnosticados” (Projeto Educativo, 2021, p.15).

Simultaneamente, é disponibilizado para as famílias, de forma gratuita “Atividades de Enriquecimento Curricular” (AEC) e “Atividades de Animação e Apoio às Famílias” (AAAF). As AEC são uma estratégia de articulação e de apoio à família, sendo disponibilizada uma ocupação didático-pedagógica, permitindo que os alunos do 1ºCEB permaneçam na escola depois do horário letivo. A AAAF é dirigida à EPE e trata-se de uma resposta social que assegura o acompanhamento das crianças antes e/ou depois do período das atividades educativas que surgiu para dar resposta aos Encarregados de Educação (EE) que apresentavam dificuldades na gestão e/ou cumprimento do horário. As atividades a desenvolver são implementadas pela autarquia e assumem um papel preponderante no desenvolvimento das crianças.

A instituição onde foi realizada a PES encontra-se em bom estado de conservação, uma vez que foram realizados melhoramentos no ano de 2009. Apresenta uma planta com dois pisos integrando duas salas de EPE e quatro salas de 1ºCEB. Esta é uma instituição composta por dez técnicas operacionais, duas Educadoras de Infância, quatro Professoras do 1ºCEB, três Professoras de Educação Especial, três assistentes de cozinha, uma Professora de Inglês e um Professor de Educação Física. A instituição, integra 160 crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade.

Relativamente à organização do espaço interno, no rés-do-chão situa-se o polivalente, cozinha, refeitório, biblioteca, gabinete de coordenação/sala de professores, sala de Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), sala de apoio e as salas da EPE. No primeiro piso encontram-se as quatro salas de aula do 1ºCEB. A instituição, possui ainda instalações sanitárias divididas pelos diversos ciclos e pisos, adaptadas aos níveis etários e mobilidades. No que diz respeito ao espaço exterior, circundante ao edifício, é constituído maioritariamente por pisos cimentados, onde

existem áreas ajardinadas, um campo de jogos com balizas, uma horta pedagógica e uma área com coberto, na zona reservada ao 1ºCEB. Apesar de não existirem barreiras físicas, o espaço é utilizado de forma diferenciada, contudo existem momentos em que é possível os diferentes grupos interagirem. Estas interações permitem aprendizagens com base na ZDP, defendida por Vygotsky, pois é através de interações sociais com alguém mais experiente, que se encontra num grau superior de desenvolvimento, que a criança aprende e se desenvolve (Fino, 2001, pp.273-291).

No que respeita às dinâmicas internas, destaca-se a dinâmica colaborativa, porque todos os intervenientes contribuem para uma formação íntegra, com base no desenvolvimento de valores e princípios que apelam à autonomia, sociabilidade e cidadania. Esta dinâmica e trabalho colaborativo entre toda a comunidade, proporciona uma harmonização das relações interpessoais e consequentemente torna este local dotado de privilégios.

1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES na valência de EPE, desenvolveu-se numa sala de atividades frequentada por 21 crianças, sendo oito do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Duas crianças apresentam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no entanto, apesar de uma estar inscrita, nunca compareceu à instituição. A criança com NAS que frequenta a sala de atividades está integrada na turma, contudo é disponibilizado um apoio diário, promovido por uma Educadora de Ensino Especial que trabalha de forma sensorial com esta. Na sala, para além da Educadora de Infância Cooperante, existe uma Técnica de Ação Educativa e uma Auxiliar de Educação.

Neste sentido, o grupo caracteriza-se pela sua heterogeneidade, quer ao nível das idades, do género e do desenvolvimento. Existem crianças dos três aos quatro anos de idade, contudo, o grupo é maioritariamente constituído por crianças com três anos, frequentando o JI pela primeira vez.

No que respeita à área de Formação Pessoal e Social, algumas crianças evidenciam dificuldades na separação temporal com os EE à chegada ao JI, no diálogo e no envolvimento nas atividades pedagógicas. Por envolvimento entende-se a concentração, persistência e motivação de se interessar por novos saberes (Bertram et al., 2009). Deste modo, uma criança envolvida demonstra “tendência para a continuação e persistência nessa atividade” (Bertram et al., 2009, p.128). Em contrapartida revelam autonomia na escolha de atividades, na higiene e nos momentos de refeição.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, o grupo apresenta interesses distintos. No domínio da Educação Física, apresentam um adequado desenvolvimento para a faixa etária, movimentando-se de forma coordenada e equilibrada. No subdomínio do jogo dramático, todo o grupo reproduz situações simples do quotidiano e segundo Hohmann & Weikart (2007, p.101) “quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que refletem experiências tidas em casa”. No subdomínio das Artes Visuais, a grande maioria do grupo apresenta um grande entusiasmo durante a pintura, modelagem, rasgagem e colagem. Ao nível do desenho uma parte significativa não consegue pintar dentro do contorno, todavia, conseguem pegar corretamente no lápis e no pincel. Os subdomínios da Música e da Dança, são também, de grande interesse para o grupo, gostando de participar em coreografias e conhecer músicas novas. No domínio da Matemática, conseguem realizar contagens simples e distinguir formas e tamanhos, iniciando-se o desenvolvimento de sentido de número. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é notório o aumento do léxico, porém, é também perceptível e recorrente a dificuldade na articulação de algumas palavras e na construção de frases gramaticalmente corretas. Ao nível do Conhecimento do Mundo, afigura-se um grupo que demonstra interesse pelo mundo que o rodeia, colocando questões pertinentes. De forma sintetizada, é um grupo participativo, comunicativo, curioso, dinâmico e afetuoso.

Nestes meandros, para analisar adequadamente o ambiente educativo revela-se essencial atentar à organização do grupo, do espaço, do tempo e das dinâmicas (cf. Capítulo I). Com efeito, após um processo de observação participativo, sistemático e posterior análise da sala de atividades, é possível constatar que todos os constituintes que caracterizam o ambiente educativo encontram-se interligados. Segundo Lopes da Silva et al., (2016, p.24), estas organizações são impossíveis de desassociar, uma vez que o “processo educativo num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos”. Deve-se organizar o contexto educativo de forma motivadora e adequada à idade e ao desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes experiências variadas e com sentido, uma vez que os “ambientes favoráveis à aprendizagem exercitam e desafiam as crianças” (Hohmann et al., 1995, p.11).

De acordo com Piaget, é durante o processo de construção e reconstrução do pensamento, experimentação e reflexão, que a criança constrói o seu conhecimento, alicerçado à relação que mantém com o meio (Piaget, 1970, citado por Cavicchia, 2010). Nesta perspetiva o processo de aprendizagem apresenta um significado próprio e pessoal. O crescimento pessoal das crianças, a aquisição de competências nos diferentes níveis dos saberes e o desenvolvimento da autonomia,

são certamente os pilares que dão início a um processo de educação ao longo da vida que irá permitir ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os.

Neste sentido, importa referir que durante a PES, as crianças trabalhavam maioritariamente em grande grupo, não existindo separação das mesas e/ou distinção de lugares. Porém, em algumas atividades pedagógicas, a díade organizou o grupo de forma heterogénea e em pequenos grupos, realizando um trabalho cooperado. Este trabalho realizado entre pares ou pequenos grupos, integrando crianças com aptidões e atitudes distintas, permite que estas partilhem as suas ideias e/ou pontos de vista e colaborem, culminando na resolução de um problema ou dificuldade (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, esta afigura-se adequada, considerando a existência de um espaço amplo, retangular, que dispõe de iluminação natural, permitindo “agir sem restrições, mas também sem usurpações dos outros” (Vayer et al., 2003, p.145). Esta contempla espaços de arrumação adequados, água corrente com lavatório, sendo o mobiliário adaptado consoante as idades e altura das crianças. A forma como a sala se encontra organizada reflete os princípios da equipa educativa e vai ao encontro das necessidades e interesses do grupo. As paredes da sala encontram-se revestidas com as produções das crianças, sendo semanalmente atualizadas, de acordo com os projetos em desenvolvimento. Assim sendo, todo o material exposto deve “ser representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29).

Por sua vez, uma sala organizada é propícia para o desenvolvimento de aprendizagens estimulantes, onde as crianças podem fazer escolhas e agir sobre elas. Assim sendo, a sala de atividades da EPE, encontra-se organizada por áreas, característica defendida pelo modelo pedagógico High/Scope (cf. Capítulo I). Esta organização bem definida, permite à criança identificar com clareza as opções disponíveis, uma vez que cada área permite distintas oportunidades de trabalho e evita espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças” (Lopes da Silva et al., p.26).

Com efeito, a mesma encontra-se organizada em: (i) área dos jogos e área da garagem; (ii) área da biblioteca; (iii) área dos jogos de mesa; (iv) área da expressão plástica; (v) área da pintura; (vi) área dos ímanes; (vii) área da casinha; (viii) área de acolhimento.

No que reporta à área dos jogos de construção e área da garagem (i), potenciam o “mundo de formas, volumes e de cores que constitui para a criança um convite para agir” (Vayer et al., 2003, p.160). Estas áreas têm à disposição diversos materiais didáticos, como legos, blocos, animais, pistas e também diferentes carros e garagens. Estes materiais possibilitam que o grupo desenvolva aptidões de resolução de problemas, partilha, cooperação e também a seriação e orientação espacial dos objetos. A área da biblioteca (ii), tem disponível uma estante com diversos livros, puffs para as crianças estarem sentadas, e onde “observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam” (Hohmann et al., 1995, p.202). Não se pretende com esta área uma abordagem escolarizada, mas sim a promoção do gosto pelo livro, atribuindo potencialidades a estes materiais. Por sua vez, na área dos jogos de mesa (iii) é possível encontrar uma panóplia de materiais estruturados manipuláveis e jogos que permitem o desenvolvimento de inúmeras competências. Destacam-se os jogos de tabuleiro, memória, associação, blocos lógicos e o material de cuisenaire. Concomitantemente, a área da expressão plástica (iv) é dividida em diferentes áreas de interesse, o desenho realiza-se na mesa, bem como a modelagem, onde encontramos uma estante com diversos materiais, tais como: folhas de diferentes cores, lápis de cera, canetas de feltro, lápis de cor, aguarelas e plasticina. Os materiais devem ser introduzidos de forma gradual, para que as crianças aprendam a utilizá-los e a cuidar deles. Enquanto, a área da pintura (v) é composta por um cavalete e por uma vasta gama de tintas, pincéis e copos. As atividades desenvolvidas nesta, possibilitam a expressão artística e também o desenvolvimento da criatividade e oportunidade de explorar diferentes cores e texturas. Espoleta, assim, na criança “o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53). Neste sentido, a área dos ímanes (vi) é composta por um quadro magnético e ímanes em formato de letras e números, que possibilita à criança a identificação e associação das formas, contudo não se pretende a introdução formal e clássica da escrita. A área da casinha (vii) é composta por mobiliário e utensílios de cozinha e de quarto, que se interligam com o quotidiano das crianças. Nesta, as crianças têm oportunidade de “reunir e representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam” (Hohmann et al., 1995, p.11), é uma área caracterizada pelo jogo dramático coletivo e o desempenho de papéis. Possibilita ao grupo o jogo simbólico, que promove o desenvolvimento da imaginação e representa “múltiplas oportunidades para [as crianças] trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2007, p.188). E, por fim, a área de acolhimento (viii) que se caracteriza por ser um espaço amplo, onde se realiza a partilha de informações, interesses e angústias por parte das crianças. O Educador de Infância deve

acolher, procurar o bem-estar e o conforto da criança à chegada ao JI. É um momento da rotina, que envolve as crianças, a equipa pedagógica e as suas famílias, sendo caracterizado como um momento crucial para o estabelecimento de relações de confiança e diálogos.

Salienta-se que todas as áreas têm regras específicas e na sua maioria, diminutas para um grupo de quatro crianças, que permitem “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann et al., 1995, p.190). Contudo existe uma gestão flexível do espaço, que permite “mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann et al., 1995, p.190). A existência de um computador com acesso à Internet, na sala de atividades, possibilita um contacto com as TIC e acredita-se que este recurso no JI “é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93).

O espaço exterior, deve ser encarado como uma continuidade do espaço interior, uma vez que “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 433). O espaço disponível para as crianças de EPE caracteriza-se por ser limitado, não em termos dimensionais, mas sim em termos de estruturas e materiais disponibilizados.

Relativamente à organização do tempo, as rotinas caracterizam-se pela sua flexibilidade e total adaptação às circunstâncias, indispensáveis para criação de um ambiente seguro onde o desenvolvimento cognitivo possa ocorrer. A rotina baseia-se na repetição de atividades e momentos, constituindo-se num marco de referência para a criança, uma vez que lhe oferece a oportunidade de explorar e auto-organizar-se. O processo de aprendizagem constrói-se no tempo, uma vez que as crianças necessitam de tempo para a ação; a relação; se descobrirem a si próprios e aos outros; situarem-se no mundo e organizarem a realidade.

A rotina diária do grupo é formada por diferentes momentos, sendo que inicia por volta das nove horas da manhã com o acolhimento em grande grupo, onde as crianças partilham ideias, opiniões, sentimentos e curiosidades e finda pelas 11h45 min. Retoma pelas 13h30 min às 15h, sendo o restante horário, compreendido entre as oito horas e as nove horas, as 11h45 min e as 13h30 min e entre as 15h e as 17h30 min, assegurado pelas AAAF.

Importa ainda acrescentar que “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 113). Foi possível

observar ao longo da PES a existência de um ambiente agradável, motivador e facilitador de aprendizagens entre as Educadoras de Infância e as Assistentes Operacionais, que trabalhavam em prol do bem-estar das crianças.

No que concerne às interações criança-criança, estas baseavam-se em afeto, entreajuda, existindo, por vezes conflitos, devido ao egocentrismo típico das idades. A relação adulto-criança e vice-versa, sustentava-se em valores cívicos, sendo o diálogo uma componente essencial para a construção de relações duradouras, estáveis, significativas com base na colaboração e cooperação. A interação pedagógica entre a Educadora de Infância Cooperante e o grupo caracterizava-se por ser uma relação segura e consistente, alicerçada no respeito, na negociação e na tranquilidade. Neste sentido, a relação estabelecida entre a díade e as crianças, caracterizava-se pela afetividade, que fortalecia a confiança, proporcionando uma maior predisposição para comunicar, interagir e partilhar. Destarte, é no seio familiar que a criança desenvolve as primeiras relações, pelo que, a EPE assume o papel de complemento das funções da família, assim sendo a relação escola-família, e vice-versa, traz benefícios positivos para o desenvolvimento da criança, sendo considerados os principais agentes educativos. De acordo com a abordagem ecológica de desenvolvimento, podemos constatar que a qualidade de interação e parceria entre estes diferentes contextos educativos, são uma mais-valia de integração social e sucesso escolar (Bronfenbrenner, 1979).

Desta forma, salienta-se a importância de conhecer as características de cada família, “através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões)”, que permitam “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Salienta-se a participação ativa dos EE e/ou Famílias com a instituição, sendo estabelecida uma comunicação bidirecional.

A Educadora de Infância Cooperante acredita que uma articulação de diferentes modelos pedagógicos privilegia a construção do conhecimento e do desenvolvimento. Apesar da sala de atividades estar fragmentada por áreas, a MTP sempre se evidenciou, considerando-a como um método de trabalho que requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto e organizado. Realizar projetos adaptados aos tempos e interesses das crianças, promove o desenvolvimento social e emocional, bem como a participação na construção do saber (cf. Capítulo I). Enaltece-se, também os princípios Socioconstrutivistas, uma vez que a Educadora de Infância Cooperante considera que a aprendizagem é um processo de construção e uma via de desenvolvimento, assente em diferentes dimensões, tais como: saber-estar, saber-fazer, saber-ser e o saber-(trans)formar-se.

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

A PES na valência do 1ºCEB desenvolveu-se numa turma de 4º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, sendo 13 do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. O grupo era maioritariamente constituído por crianças de nacionalidade portuguesa, existindo apenas um aluno de nacionalidade cabo-verdiana e outro de nacionalidade brasileira.

Segundo Piaget, nesta faixa etária a criança encontra-se no estágio operatório concreto, pensando de forma lógica, adquirindo a reversibilidade lógica (Piaget, 1970, citado por Cavicchia, 2010). É no decorrer deste período que a criança adquire inúmeros conhecimentos, consolidando, por exemplo, as conservações de número, volume e peso. A criança já não é um ser egocêntrico, consegue-se colocar no lugar do outro e, dessa forma, compreender as questões e/ou necessidades do outro (Souza & Wechsler, 2014).

Ressalva-se a existência de alunos com NAS. Um aluno usufruía de Medidas Universais Seletivas Adicionais que passava a maior parte do seu tempo na UAM, três alunos usufruíam de Medidas Universais Seletivas e beneficiavam de algumas adaptações no seu processo de avaliação. Um dos alunos apresentava Dislexia, outro Espectro de Autismo e o terceiro Mutismo Seletivo – Problema no Domínio Emocional e de Linguagem Expressiva. Constatava-se que outros três elementos, integrantes da turma, possuíam dificuldades ao nível da atenção e concentração, o que dificultava a compreensão. Deste modo, estes alunos também foram propostos para Medidas Universais, assim como foram sinalizados para usufruir do apoio da equipa de Serviço de Psicologia e Orientação.

Com efeito, salienta-se a diferenciação pedagógica praticada sob os alunos, promovendo uma adaptação regular tendo em conta as dificuldades e ritmos evidenciados. A título de exemplo, evidenciam-se os apoios individuais e a extensão do tempo para a concretização das tarefas, sendo realizadas apenas fichas adaptadas para o aluno com Espectro de Autismo.

Por sua vez, a turma estava envolvida em vários projetos. Destaco o Projeto “MOA”, destinado a camadas infanto-juvenis para a valorização da arte relacionado com os atuais problemas sociais, como “fonte de estímulo ao pensamento crítico e criativo, experienciando e vivenciando novas formas de apreender o Mundo” (MOA, Portugal). Este tem como principal objetivo intensificar o intercambio da Arte e Cultura entre Portugal e o Japão, baseando-se num

concurso onde os alunos devem “criar, através da arte, uma sociedade alicerçada nos valores da Verdade, do Bem e do Belo” (MOA, Portugal). O Projeto “A Arte de Reciclar” promovido pela Associação Ajudaris, que objetivava trabalhar os três “R” ambientais: reduzir, reutilizar e reciclar. Visava, por isso, a redução/separação do lixo que se encontrava no espaço circundante à instituição. E, por fim, o Projeto “Magos” que surge com o propósito de desenvolver uma ferramenta digital, utilizando a gamificação e a tecnologia para transformar a sala e as aulas em ambientes de aprendizagem autónomos, colaborativos e motivadores. O jogo ajusta-se aos diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos, sendo adaptado às necessidades, uma vez que o docente quando inscreve a turma realiza um diagnóstico individual de cada membro, ficando o seu percurso de aprendizagem ajustado. Com a utilização deste jogo, os alunos do 1ºCEB, desenvolvem competências correlacionadas com a Língua Portuguesa, tendo sido desenvolvido com o propósito de combater e colmatar o insucesso escolar.

O processo de observação direta, participante e sistemática permitiu perceber que a turma apresentava uma heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, uma vez que possuía elementos com boas capacidades de trabalho e outros que apresentavam dificuldades. De forma geral, a turma era participativa, curiosa, comunicativa, demonstravam iniciativa para aprender e para a realização de projetos e, na sua maioria, cumpriam as regras da sala de aula. Uma parte do grupo revelava bons resultados, evidenciando organização, hábitos e métodos de trabalho, bem como facilidade em assimilar conhecimentos e aplicá-los. Em geral, manifestavam, também, interesse pela leitura, impulsionado pela Professora do 1ºCEB Cooperante, que promovia este gosto através da requisição de livros na biblioteca da escola todos os meses e por atividades tecnológicas, jogos e tarefas em grupos. Os seus interesses recaíam, ainda, para a área de Estudo do Meio pelo conhecimento do mundo ao seu redor, através da “compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). A Educação Física, era também uma área curricular de grande apreço pelo grupo, pela prática de exercício físico, jogos ao ar livre, culminando em sessões práticas, dinâmicas e motivadoras.

No que se refere às dificuldades, ressalva-se a falta de pontualidade, a pouca autonomia, falta de concentração e também carências ao nível de competências interpessoais, como a interação e comunicação com outros indivíduos num determinado meio. Demonstravam dificuldades, ainda, no cumprimento de regras, como por exemplo, esperar pela sua vez, respondendo às questões constantemente, não dando oportunidade aos restantes colegas de participar e/ou esclarecer dúvidas. Verificavam-se dificuldades ao nível da ortografia, escrita, produção de textos, e na Matemática com situações problemáticas e operações numéricas. Neste

sentido, as unidades de aprendizagem desenvolveram-se de forma a colmatar dificuldades e corroborando com os interesses suscitados pela turma.

No que concerne à organização e gestão do espaço da sala de aula, este era amplo, ventilado por quatro janelas grandes que possibilitavam a entrada de luz natural, permanecendo uma temperatura amena. A secretária da Professora Cooperante permitia assegurar a visibilidade entre a mesma e o grupo. As mesas destes estavam dispostas por filas horizontais e paralelas entre si. Esta organização propicia a quebra do ruído e que os alunos estejam voltados para o quadro e para o professor (Teixeira & Reis, 2012). As filas da frente eram ocupadas pelos alunos com mais dificuldades e menos autonomia. Deste modo, salienta-se a constante reflexão sobre o espaço, a fim de criar abertura e flexibilidade para fazer alterações sempre que necessário.

No que diz respeito aos recursos disponíveis, a sala dispunha de dois quadros brancos, quatro armários, dois deles destinados ao armazenamento de materiais de apoio ao processo educativo, como materiais de escrita, folhas, cartolinas, colas e também materiais de apoio ao professor e aos alunos como recursos didáticos diversificados, nomeadamente pentaminós, polidrons, cuisenaire, blocos lógicos, miras, tangrans, MAB e geoplanos. O terceiro armário continha as capas de avaliação de cada aluno e o quarto, os livros de cada elemento da turma. Relativamente a recursos tecnológicos, a sala foi equipada durante a permanência da díade com um quadro interativo e um projetor que facilitou as dinâmicas pedagógicas, tornando-as mais apelativas e motivadoras, uma vez que “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (Quadros-Flores et al., 2009, p.725). As paredes da sala eram revestidas pelas diversas produções dos alunos, revelando a promoção da autoestima e valorização dos trabalhos e também, por cartazes temáticos, relativos a conteúdos específicos lecionados, como por exemplo: os diferentes tipos de acentuação; nome e amplitude dos diferentes ângulos matemáticos.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, a atividade letiva mantinha um horário fixo ao longo da semana, pelo que tinha início às 08h45 min e terminava às 15h. Alguns alunos permaneciam na escola depois das 15h para as AEC. O intervalo de 30 minutos era realizado no período da manhã (10h15-10h45) e posteriormente a este, seguia-se o intervalo de 1h15 min para o almoço (12h15-13h30).

As áreas curriculares estavam distribuídas e organizadas em blocos de 45 ou 90 minutos e apesar do horário estar estipulado para uma componente letiva, existia flexibilidade na gestão

do mesmo, devendo ser trabalhadas de forma articulada “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»” (Despacho n.º 5908/2017, 2017, Art.º2).

Relativamente à carga horária da turma, esta distribuía-se de forma homogénea para Português e Matemática com oito horas para cada, tendo as restantes componentes curriculares um número mais baixo de horas. Para Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras estavam estipuladas quatro horas, para Inglês duas horas e para o Apoio ao Estudo 1h30 minutos semanais. Neste sentido, a segunda-feira era dedicada ao Português e à Matemática, na terça-feira os alunos tinham Inglês, Matemática, Educação Artística e Estudo do Meio, na quarta-feira tinham Português e Educação Artística, na quinta-feira Educação Artística, Matemática, Apoio ao Estudo e Educação Física e na sexta-feira Inglês, Matemática, Português e Estudo do Meio. Apesar da discrepância horária entre as diferentes componentes curriculares, todas são consideradas cruciais e essenciais para o desenvolvimento do aluno (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), (cf. Capítulo I).

Relativamente à convivência e ao estabelecimento de relações entre o grupo, estas eram marcadas por um ambiente de respeito e inclusão de todas as crianças, ajudavam-se mutuamente na realização de tarefas ou em situações de brincadeira, disponibilizavam material, contudo existiam por vezes, alguns conflitos. A relação entre aluno-professor e vice-versa, era pautada pelo respeito mútuo e afetividade. É evidente que esta relação é importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, facilitando-as ou dificultando-as, assim sendo, considera-se imprescindível uma boa relação para consumir o sucesso dos alunos. Apesar da Professora Cooperante não ter acompanhado a turma do 1º ao 3º ano de escolaridade, já se conheciam e já existia uma relação afetuosa. Neste sentido, foi necessário que a mesma conhecesse de forma detalhada os seus alunos, para coordenar e adequar o ensino às especificidades e necessidades individuais de cada um. Para isto, é necessário que o docente favoreça as relações de confiança com os seus alunos, fazendo-os sentir parte integrante, ouvindo a sua voz e apoiando em todos os momentos, uma vez que “ser professor não se limita às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (Cardoso, 2013, p.37). As interações escola-família, apesar de possuírem uma enorme importância “na aprendizagem e (...) em toda a dinâmica do processo escolar” (Zabalza, 2000, p. 69), nem sempre eram bem-sucedidas, influência do meio envolvente, contudo, a Professora Cooperante mantinha um contacto constante com os EE, transmitindo-lhes todas as informações necessárias.

Assim, a escuta, observação e reflexão constante da turma e de cada aluno, de forma individual, revelou-se crucial e fulcral para identificar e conhecer as características do grupo e do ambiente educativo, com o intuito de planificar unidades de aprendizagem contextualizadas, inovadoras, significativas e que se adequassem às especificidades do grupo.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As constantes mudanças e evoluções, bem como a emergência da Modernidade, exigiram profundas modificações no Sistema Educativo. As instituições depararam-se com inúmeras condições sociais, surgindo a necessidade de obter respostas adequadas, garantindo o bem-estar dos indivíduos e a perpetuação da aquisição de valores (Máximo-Esteves, 2008). Posto isto, a investigação sobre a prática afigura-se fundamental para alcançar soluções que contribuam para um desenvolvimento holístico das crianças. De acordo, com o Decreto-Lei n.º240/2001 (2001), o profissional educativo encarrega-se da “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e a reflexão partilhada da prática educativa”.

A investigação assumiu um lugar de destaque na docência, culminando numa prática reflexiva na ação e sobre a ação, apelidada de Investigação-Ação. Esta caracteriza-se “pela espiral autorreflexiva composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”, que não são estáticos, mas sim renováveis (Tuckman, 2012, p.25). Este processo cíclico ao nível educativo constitui-se como a base da investigação, para melhorar a prática e a formação do perfil docente (Fonseca, 2012).

A metodologia de I-A, perspetiva o docente como investigador, que delinea ações baseadas nas observações, enquanto reflete sobre a sua prática profissional, melhorando-a para enriquecer o público-alvo. Surge, ainda, fundamentada na procura de maior profissionalismo docente sendo que “uma prática reflexiva contribui decisivamente para melhorar o ensino” (Tuckman, 2012, p.57). Além disso, detém características participativas e colaborativas, uma vez que todos os intervenientes do contexto são chamados a participar no processo, o que espoleta trocas de ideias e opiniões, cooperando no desenvolvimento dos visados, aliando a teoria e a prática, apelando a uma constante reflexão destas duas vertentes (Máximo-Esteves, 2008; Vieira & Moreira, 2011). As características práticas e interventivas, são também visíveis, porque incitam à mudança e à avaliação de todo o processo para que seja ajustado.

Neste âmbito, são várias as definições da metodologia de I-A, porém, todas constataam que o docente que adquire conhecimentos sobre o contexto, planifica e age de acordo com as necessidades e interesses das crianças, promove aprendizagens significativas. Assim sendo, esta metodologia, segundo Máximo-Esteves (2008) “é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (p. 20). Refere-se a uma “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas”, que é crucial na formação de docentes indagatórios e reflexivos, capazes de mobilizar uma prática educativa sustentada (Máximo-Esteves 2008, p.8). Por sua vez, Latorre (2005) aborda-a como um ciclo onde a investigação se constitui por quatro momentos: observação, planificação, ação e a reflexão, conforme se evidencia na Figura 2:



Figura 2 Ciclo de Investigação-Ação

Por conseguinte, a observação é perspectivada como a “primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994, p. 29). Caracteriza-se por ser um dos processos fundamentais para compreender a realidade educativa, sendo, também, um processo intelectual e intencional. A observação atenta, pormenorizada, sistemática, participante e direta, alicerçada no paradigma Socioconstrutivista, é preponderante na formação profissional e possibilita uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29).

Um profissional que adequa as suas pedagogias, mediante a sua observação, integra uma perspectiva emancipatória, uma vez que “antevê o que deveria ser feito, com que finalidades e constrói formas alternativas de agir” (Vieira & Moreira, 2011, p.8). A construção de grelhas de observação acerca do ambiente educativo vem “apoiar a observação e a reconstrução da prática pedagógica” (Vieira & Moreira, 2011, p.29). Depois de uma análise dos dados recolhidos e da contextualização dos mesmos, estabelecem-se objetivos fundamentais, tendo como base as preferências das crianças. Estes objetivos encontram-se expostos nas planificações desenvolvidas.

Assim, durante a PES, a observação foi uma das estratégias mais eficazes, que permitiu à mestranda participar e integrar nas dinâmicas do grupo, compreender características individuais e também, desenvolver práticas educativas adequadas às necessidades, estabelecendo objetivos

de desenvolvimento propícios, adaptados e contextualizados à realidade. A observação é processual, dotada de intenções que permitem tomar consciência das sensações. Constituiu-se, assim, como uma estratégia de recolha de informação pertinente sobre a realidade educativa, apoiada por instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa, onde foram construídos diários de formação individual, consequentes de uma observação sistemática, participante e constante reflexão. Foram também efetuadas recolhas de recursos audiovisuais, como registos fotográficos e a gravação de vídeos e áudios, que permitiram uma reflexão posterior. O diário de formação individual possibilitou a construção do conhecimento profissional, maneiras de estar, ser e agir e representou “a ancoragem de informação e fundamentação para a ação” (Vieira & Moreira, 2011, p.42). Os guiões de pré-observação, que foram desenvolvidos no âmbito das duas valências educativas, tornaram-se numa estratégia “facilitadora da coconstrução dos saberes profissionais, e influenciadora da progressiva emancipação dos sujeitos” (Ribeiro, 2011, p.41).

Posterior à observação, segue-se a planificação que se caracteriza por ser uma fase essencial na prática pedagógica. Para uma planificação ser ajustada ao grupo, o profissional de educação tem de gerir o currículo, da mesma maneira que os domínios explanados nos documentos reguladores (cf. Capítulo I). Todas as planificações de EPE e 1ºCEB, partiam das necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, em prol de uma aprendizagem holística e significativa. Deste modo, a planificação assume-se flexível e facilitadora da articulação dos saberes, promovendo uma aprendizagem diversificada. Esta não se trata apenas de uma descrição, mas de um modo de explicitação do sentido e intencionalidade (Moreira & Duarte, 2019).

Em consequência, a fase de planificação assumiu-se com uma matriz de planificação na EPE e outra para o 1ºCEB. No que concerne à matriz de EPE, esta é construída com base nos dados recolhidos, por forma a perceber os interesses, necessidades e aprendizagens, originando a definição de objetivos coerentes e de uma planificação fundamentada. O processo de planificação durante a PES, foi desenvolvido em conjunto com a Educadora de Infância Cooperante e a Professora do 1ºCEB Cooperante, numa reunião semanal na qual planeávamos as atividades pedagógicas que seriam executadas na semana seguinte, tendo em conta as notas de campo registadas, opiniões e vontades das crianças. A planificação semanal, era assim, sustentada nas decisões pedagógicas, favorecendo a transversalidade de saberes como objetivo primordial para a promoção de aprendizagens significativas. A estrutura de planificação do 1ºCEB, iniciava-se com uma contextualização, onde eram evidenciados os interesses, necessidades e dificuldades dos alunos, para numa fase posterior definir os principais objetivos da aula, como também os conhecimentos prévios que os alunos deveriam evidenciar. De seguida, era construído o mapa de articulação com todas as componentes curriculares envolvidas na unidade de aprendizagem e

descritas as ações estratégicas e pedagógicas, tendo em consideração o tempo, recursos necessários e a avaliação.

De acordo com a articulação efetiva entre investigação e ação, a Metodologia de I-A caracteriza-se como um dialeto, uma vez que, “a investigação acompanha a ação e a ação surge como um dos processos de investigação” (Caetano, 2004, p.99). Terminada a fase de planificação, passamos para a terceira etapa desta metodologia, a ação, que transpõem para a prática os momentos planeados. Esta etapa, deve ser flexível, tendo em consideração as limitações que podem surgir, tendo por isso que estar aberta a mudanças e permiti-las (Latorre, 2005).

Adicionalmente e intrinsecamente ligada à ação, surge a reflexão, um processo transversal, que permite a introspeção durante a mesma, sem a interromper, podendo realizar mudanças, assim sendo, a ação e a reflexão “formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). A reflexão torna-se essencial para o desenvolvimento profissional e para a adequação das práticas educativas, que se revelam imprescindíveis no desenvolvimento e na construção do conhecimento profissional do docente (Elliott & Manzano, 2000). Este processo reflexivo, transversal a toda a metodologia, não ocorre apenas na ação, mas também para e sobre a ação (Schön, 2000).

Neste processo cíclico a avaliação permeou a reflexão, na medida em que é através de uma avaliação reflexiva e pormenorizada que o docente recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, o ciclo da metodologia de I-A defendido por Latorre (2005) vai ao encontro do ciclo sucessivo e interativo definido nas OCEPE, que inclui “Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Ao longo da PES, existiram inúmeros momentos reflexivos (individuais, em díade, em tríade), que considero cruciais, uma vez que permitiram uma ponderação perspetivada, consciente das estratégias delineadas, das alternativas e das ações colocadas em prática. Concomitantemente, importa referir a relevância das reflexões realizadas nos seminários e nos momentos de OT, assim como na escrita das narrativas colaborativas, que possibilitaram uma reflexão das vivências educativas, proporcionando o seu melhoramento “não apenas do seu discurso pedagógico sobre as práticas, mas também das próprias práticas” (Ribeiro, 2011, p.47).

Todos estes momentos foram imprescindíveis para partilhar práticas e orientar o percurso da PES. Destaco a importância de um trabalho colaborativo com o par pedagógico, com a Educadora de Infância Cooperante, a Professora do 1ºCEB Cooperante, com as supervisoras e

com as crianças para que as práticas pedagógicas se afigurassem profícuas ao desenvolvimento integral das crianças. A partilha de experiências, de opiniões, sentimentos e conjeturas permitem refletir e planificar com uma maior intencionalidade.

Por fim, a PES assenta numa interligação com a Metodologia de I-A, o que me permitiu aprofundar o método, transformando as minhas práticas pedagógicas, como também os saberes profissionais. Os momentos de observação, planificação, ação, e reflexão, confluíram na construção de um percurso pedagógico sustentado e coerente.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS PEDAGÓGICAS

“A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos” (Nóvoa, 2019, p. 42).

Agindo em conformidade com as análises e conjecturas realizadas, (cf. Capítulo I e cf. Capítulo II), segue-se o momento de analisar e refletir criticamente sobre as dinâmicas pedagógicas/projetos desenvolvidos, ao longo da PES, nomeadamente sobre os conhecimentos e aprendizagens co-construídos que resultaram de um desenvolvimento de competências profissionais que integram o perfil duplo.

Tendo em enfoque a interligação entre os referentes teóricos e o conhecimento do contexto educativo, o profissional de educação deve adaptar as suas ações, uma vez que o processo reflexivo é crucial para o crescimento e evolução profissional (Oliveira & Serrazina, 2002). Neste sentido, o presente capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, referentes à análise e reflexão das dinâmicas pedagógicas selecionadas, sendo o primeiro destinado à EPE e o segundo referente ao 1ºCEB. Assim sendo, nos subcapítulos seguintes, encontrar-se-ão descritos e refletidos criticamente alguns dos momentos e atividades que foram significativos para o grupo e para a mestrada e por isso, são merecedores de destaque.

1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES iniciou-se com duas semanas de observação do contexto para conhecimento e compreensão do ambiente educativo, com especial enfoque nas necessidades, interesses e dificuldades de cada criança, enaltecendo, incessantemente, a centralidade, a interação e a participação ativa das mesmas ao longo das práticas. Neste âmbito, salienta-se a partilha constante de informações pertinentes e essenciais sobre o grupo, como por exemplo, o interesse geral que este manifestava sobre a Astronomia, pela Educadora de Infância Cooperante.

Neste sentido, o olhar sistemático e atento da díade recaiu sobre as dinâmicas pedagógicas do grupo nas distintas áreas de conteúdo, refletindo sobre os interesses, necessidades e conhecimentos prévios (cf. Capítulo I). De facto, o tema do Espaço era algo que motivava o grupo e esse sentimento era evidente, aquando das marcações das presenças, como preconizado numa das primeiras observações realizadas pela díade (Figura 3). No decorrer da rotina da manhã, a I

afirmou “Eu vim à escola, por isso eu vou ir para o foguetão.... mas para onde é que ele vai?” mostrando-se confusa. O restante grupo, presente na roda participou na conversa, respondendo E “Vai para o Planeta Terra, que é azul e verde” e contrapôs o G “Vai para um planeta cheio de chocolate”. Além deste episódio, observaram-se construções, na área dos jogos, relativas a foguetões e algumas crianças também traziam livros de casa sobre o tema que exploravam na área da biblioteca e no espaço exterior.



Figura 3 Instrumento de pilotagem presenças

Neste sentido, a MTP, cujas particularidades e potencialidades já foram explanadas (cf. Capítulo I), surge, para promover um alargamento do vocabulário em torno da temática e também para fomentar atitudes de questionamento e de procura organizada do saber, de modo a compreender o mundo físico e social. Assume-se, por isso, uma metodologia potenciadora da construção ativa de aprendizagens pela criança, integrando diferentes áreas de conteúdo.

Após as observações e reflexões, foi possível definir as questões a investigar, através da dinamização de um diálogo com o grupo, onde se procedeu à construção de um mapa conceptual (Figura 4).



Figura 4 Realização do mapa conceptual

Este registo, culmina na Fase I – Definição do problema, que permitiu perceber os conhecimentos tácitos do grupo acerca do tema, como também as principais dúvidas e questões, para que, em conjunto, fosse definido o caminho de descoberta. As crianças partilharam

oralmente as suas opiniões, registando também, através do desenho, acompanhado do registo escrito pelas mestrandas.

Segundo Marques (2008), os mapas conceptuais são ferramentas de anotação, em forma de teia ou rede que permitem organizar o pensamento, de forma que a informação seja esquematizada. Os temas, questões ou palavras-chave do assunto surgem ramificadas do centro “ilustradas opcionalmente com imagens, ícones e cores variadas” (p.36). Esta estratégia foi utilizada por ser um processo estimulante, criativo e o facto de se poderem usar diversas cores, técnicas de desenho e materiais, desperta o interesse, curiosidade e incita ao envolvimento da criança. Devido à mesma ser ouvida atentamente e as suas opiniões serem tidas em consideração, contribui para a construção da sua identidade e autoestima, assim como, promove a sua persistência e desejo em aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em consideração a faixa etária do grupo, a interpretação individual torna-se complexa e por isso, o mapa conceptual foi elaborado coletivamente, estimulando a participação de todos. As crianças evidenciaram curiosidade e todas quiseram participar não só na sua construção, mas também no seu melhoramento através de cores, imagens, desenhos que seguindo Rodríguez (2010, p.83), estas ações “adicionam interesse e beleza, fomentando a criatividade, a memória e a recordação de informação”.

Através de uma posterior reflexão, evidenciaram-se diversos conhecimentos e interesses partilhados pelo grupo, sobre os planetas e perguntas, tais como: “Onde vivem as girafas?”; “O que há no Brasil?”; “O que come o urso?”. Esta partilha de informações, prefiguram-se essenciais para definir o caminho de descoberta. Assim sendo, democraticamente, em grupo, definiram a problemática e atribuímos o nome ao nosso Projeto de “O Espaço e o meu Planeta”.

Neste sentido, no decorrer da construção do mapa conceptual, as mestrandas questionaram o grupo, também, sobre os caminhos de descoberta, investigação e onde se poderia procurar informação. A criança E, afirma “Podemos procurar no computador” e acrescenta a D “Posso perguntar à mãe!”. Este planeamento propicia a colaboração, organização do grupo e o desenvolvimento das capacidades democráticas utilizadas para negociar com o grupo e adultos o percurso para o projeto (Leite & Arez, 2011).

Por conseguinte, evidencia-se a Fase II – Planificação, onde foram delineadas as dinâmicas pedagógicas, através da reflexão entre a díade, Educadora de Infância Cooperante, coorientadora e as crianças. As planificações semanais, surgem tendo em conta os conhecimentos prévios do grupo, a transversalidade de saberes, privilegiando a articulação entre as diversas áreas de

conteúdo, promovendo oportunidades de aprendizagens significativas, ativas, diferenciadas, que objetivem o desenvolvimento holístico (cf. Capítulo II).

Concomitantemente, na Fase III – Execução, foram desenvolvidas ações educativas que desencadearam o progressivo desenvolvimento das crianças. Importa salientar, que no presente documento serão partilhadas e refletidas criticamente as atividades pedagógicas “O Sistema Solar”, “Como é o planeta onde vivo?” que permitiram dar resposta a uma das questões mais preconizadas pelo grupo “Onde vivem as girafas?”. Por conseguinte, as atividades pedagógicas denominadas de “Estrelas do espaço” e “Os Continentes – Continente Americano” também serão refletidas.

Neste sentido, a atividade pedagógica “O Sistema Solar”, configurou-se como a primeira atividade do Projeto a ser desenvolvida pelo grupo. Assim, de acordo com as suas necessidades e interesses, prosseguimos para a investigação e a construção do conhecimento, sendo que esta atividade pedagógica abarca outras atividades pensadas para o mesmo dia. Com efeito, a mesma, foi anteposta de uma recolha de informação e pesquisa, com a participação dos EE e/ou famílias. O desafio foi partilhado, via e-mail, de modo a incitar a colaboração e participação, propiciando a intervenção e envolvimento destes. Deste modo, os EE, em conjunto com os seus educandos, foram desafiados a procurar informações relativas ao Espaço, através de imagens, músicas, notícias e/ou desenhos. Esta colaboração é essencial na medida em que o envolvimento parental está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança e também, com o seu sucesso escolar e social. Esta aproximação cria relações de confiança, onde se produz conhecimentos partilhados, produzem-se estratégias educativas comuns e, onde a criança concebe uma imagem positiva do papel educativo de ambos (Mata & Pedro, 2021).

A informação recolhida considerou-se profícua e salienta-se uma colaboração adequada dos EE. Neste seguimento, as crianças partilharam os recursos recolhidos em contexto familiar e iniciou-se a descoberta sobre o espaço (Figura 5). Em debate, o grupo começou por partilhar o que recolheu, iniciando a E “Eu trouxe uma revista que fala do espaço ... dos planetas”; “O meu pai ajudou-me e no computador eu e o pai vimos astronautas”(criança E), de forma espontânea a D questiona intrigada “O que são astronautas?”. A díade considerou pertinente este debate e devolveu a questão ao grupo. Prontamente, a criança E afirmou “Astronautas são as pessoas que vão ao espaço, eles vão de foguetão”. Posteriormente, através da mobilização das TIC, foram partilhadas fotografias de astronautas e a forma como estes se deslocam até ao Espaço com o grupo. As imagens e desenhos recolhidos pelas crianças, foram armazenados para mais adiante serem afixados no mural do Projeto.



Figura 5 Recursos recolhidos pelas crianças em colaboração com os EE

Recorrendo a material didático-pedagógico, as mestrandas, mobilizaram um recurso estruturado, pelas suas características insufláveis, que suscitou a curiosidade do grupo. Com este material foi possível identificar o Sistema Solar, a sua organização, nomenclatura, como também as particularidades dos planetas e das estrelas. O grupo explorou o material livremente e durante a manipulação, as mestrandas, retiraram as seguintes elações “Este planeta tem um anel” (criança C); “Existe um planeta vermelho” (criança T); “O sol não é um planeta” (criança R), (Figura 6). Salienta-se a importância que o brincar teve durante este momento, uma vez que o “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12).



Figura 6 Material didático-pedagógico sobre o Sistema Solar

No decorrer da atividade, as crianças E e G questionaram as mestrandas se o Sistema Solar poderia ficar exposto na sala de atividades. As mestrandas atenderam ao pedido e questionaram o grande grupo sobre esta questão pertinente, sendo evidente a concordância e entusiasmo de todos. Porém, surgiu uma questão pertinente por parte da criança C “Onde vai ficar? Não pode ficar no chão”. Com esta inquietação, o grupo em colaboração com a equipa educativa, pensou em soluções viáveis e a criança D sugeriu “Os planetas e as estrelas ficam no teto da sala, nós não chegar lá”. A proposta foi acolhida e revelou-se pertinente, para as mestrandas e para a Educadora de Infância Cooperante, visto que já tínhamos refletido aquando da elaboração da planificação semanal, sobre a pertinência de manter este material na sala de atividades sendo planificado a elaboração de um mobile, uma vez que seria o mote do nosso Projeto e acompanharia o grupo até

ao final do ano letivo. Assim sendo, todos os dias o grupo poderia observar o material didático-pedagógico, motivando-o e despertando o seu interesse em querer saber mais.

De seguida, as mestrandas, formularam a seguinte questão “Como vamos pendurar o Sistema Solar no teto?”. Foi dado tempo e espaço para as crianças pensarem e se expressarem de forma clara, “Podemos usar este fio para pendurar” (criança E), dirigindo-se até ao armário e contrapôs a criança T “A Diana colou o meu boneco, temos muita cola”. Com efeito, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da voz ativa, permite uma partilha de poder entre a criança e o Educador de Infância, na medida em que esta tem a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, de forma participada e negociada com os restantes colegas (Lopes da Silva et al., 2016). Democraticamente, em conversa com o grupo e através de uma observação atenta do material didático-pedagógico, constatamos que seria mais benéfico usar o fio para pendurar, para que o Sistema Solar pudesse ficar suspenso no ar e também, porque a cola poderia danificar.

Ainda que o material didático-pedagógico sobre o Sistema Solar tenha despoletado nas crianças entusiasmo, interesse e aprendizagens, trata-se de um material estruturado que não requereu a intervenção criativa e estética das crianças, uma vez que já estava construído, necessitando apenas de ar (recorrendo à bomba integrante no kit) para insuflar. Devo ressaltar como falha a não criação de um Sistema Solar com o grupo, integrando o subdomínio das Artes Visuais, nomeadamente na exploração de diferentes técnicas e materiais, sendo que a multiplicidade e diversidade destes incentiva o “desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Contudo, destaca-se que este material didático-pedagógico foi utilizado pela sua versatilidade e pela multiplicidade de elementos visuais, que foram explorados, tais como: as cores, tonalidades, a textura e as formas geométricas. Apesar de se caracterizar como um material estruturado, permitiu que o grupo manipulasse, sem constrangimentos ou restrições, apesar da função definida, de demonstrar a constituição do Sistema Solar, fomos mais além com a observação, exploração e diálogo, “potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Depois de todo o Sistema Solar estar devidamente concluído, denotamos que o grupo manifestava muito interesse em proferir os nomes dos planetas, porém, as crianças mais novas exteriorizavam dificuldades. Desta forma, as mestrandas, através do uso das TIC, colocaram uma música relacionada com o Projeto “O mundo da Sara-Os planetas”. Numa primeira instância, o grupo ouviu a música com atenção, de seguida, utilizamos o material didático-pedagógico para verificar as características presentes na mesma sobre os planetas e com isto o grupo interpretou

a canção através da escuta ativa. No último momento, o grupo movimentou-se livremente pelo espaço, ao som da música, manipulando o material didático-pedagógico livremente.

A última fase da atividade pedagógica “O Sistema Solar” culminou na criação de um mobile. Em conjunto com as crianças penduramos o Sistema Solar, tendo em particular atenção as posições ocupadas por estes, recorrendo, por isso, às TIC para visualizar imagens e mais uma vez à música anteriormente referida, que introduzia os planetas e estrelas pela ordem correta (Figura 7).

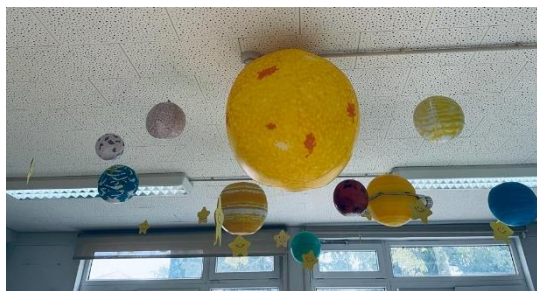


Figura 7 Mobile Sistema Solar

Findada a ação, foram colocadas questões “Qual é planeta mais próximo do sol?”, as crianças E; C; T; G; D referiram “Mercúrio”. A díade questionou “Qual é o planeta que vivemos?”, as crianças em conjunto responderam “Planeta Terra” e voltamos a inquirir “E onde está esse planeta? Qual é a posição dele no Sistema Solar?” e a criança E sem qualquer dificuldade e de forma espontânea, aponta para o planeta e refere “É o terceiro planeta, está antes de Marte”. Por fim, questionámos “Qual é o Planeta que querem conhecer melhor?”, “Marte”, “Júpiter” e “Terra” foram os planetas mais mencionados, pedimos para que destes três se escolhesse um, deixando que o grupo negociasse e tivesse poder de decisão, acabando por ser o Planeta Terra o mais votado, “Assim vamos conhecer mais coisas do planeta onde vivemos” (criança G). A votação e os processos democráticos de negociação e cooperação entre o grupo fomentam a oralidade, uma vez que a criança necessita de se envolver em interações sociais e de ser exposta à comunicação verbal, para que de forma gradual e progressiva, adquira um domínio da língua materna (Sim-Sim et al., 2008). Neste sentido, salienta-se a negociação como um processo de comunicação, que procura interesses comuns entre os intervenientes, tendo a comunicação um lugar de destaque (Cunha & Monteiro, 2018).

Deste modo, a atividade pedagógica “O Sistema Solar”, atendendo aos seus diversos momentos de desenvolvimento, promoveu aprendizagens significativas no que concerne à Área de Conhecimento do Mundo, onde foi realizada uma articulação com a Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) em momentos distintos da atividade. O grupo desenvolveu a

expressão oral, possibilitando a partilha adequada dos seus pontos de vista, bem como capacidades de observação, questionamento e comparação. A interdisciplinaridade de diferentes áreas de conteúdo, pressupõem o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo, culminando numa “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31), (cf. Capítulo I).

De facto, de acordo com Charpak (2005), a abordagem das Ciências na EPE, revela-se crucial no desenvolvimento integral da criança, onde se deve estimular o contacto com o mundo físico, uma vez que estas aprendizagens permitem que a criança se interroge e confronte. Concomitantemente, Reis (2008), afirma que a Ciência na EPE, é importante para a criança descobrir o mundo, construindo, de forma sistemática e gradual, conceitos. Assim, as experiências vivenciadas, comprovam a necessidade da criação de ambientes educativos promotores de saberes (cf. Capítulo I).

Concomitantemente, com a atividade pedagógica “Como é o planeta onde vivo?”, pretendia-se identificar os conhecimentos prévios das crianças relativamente à forma, constituição e denominação do planeta onde habitamos. Segundo Pereira (2012), a representação da Terra é construída de forma fragmentada e a atribuição de várias formas ao planeta é comum nas crianças mais pequenas. Neste sentido, pediu-se ao grupo que se organizassem pelas mesas e que através do desenho, representassem o nosso planeta. Através das representações e análise das mesmas (Figura 8), verificou-se que as crianças possuíam uma noção adequada da forma do Planeta Terra, apresentando-o como redondo e predominantemente colorido de azul.

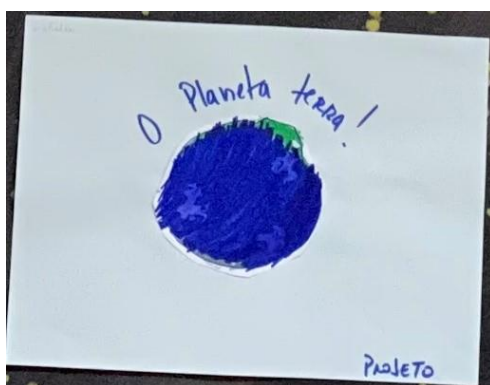


Figura 8 Representação do Planeta Terra por uma criança

As crianças tiveram acesso a diferentes materiais (papel de diferentes dimensões, diferentes tipos de lápis, canetas e tintas) para o desenvolvimento da atividade pedagógica. A proximidade das crianças em situações de trabalho e a necessidade de partilhar os mesmos materiais, permite que estas interajam e comuniquem, adquirindo competências e atitudes

relacionadas com o saber esperar, partilhar o mesmo espaço e materiais (Hohmann & Weikart, 2007).

Além do fazer é fundamental que as crianças tenham oportunidade de “apreciar, dialogar sobre aquilo que fazem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). Neste sentido, analisando em grande grupo as produções realizadas, as mestrandas, questionaram o nome do planeta que todos desenharam, sendo reconhecido o Planeta Terra, como o planeta habitável. No seguimento da análise, recorreremos ao Globo Terrestre, por se aproximar à representação da forma da Terra, que o grupo associou de imediato. As mestrandas, inquiriram “O que representa esta parte pintada a azul?”, apontando para as diversas criações das crianças, sendo que estas responderam unanimemente “Água”. Posteriormente, apontando para o Globo Terrestre, realizamos a seguinte pergunta “E o que está pintado a castanho?”, esta questão suscitou mais dificuldade e o grupo hesitou na resposta. Demos tempo e espaço para pensarem, sendo que a criança E, respondeu timidamente “Continentes?”, valorizamos a sua participação, reforçando positivamente a resposta e explicamos ao restante grupo, através do Globo Terrestre, como o Planeta Terra se encontrava dividido, incentivando o grupo a manipular e a contar os continentes (Figura 9).



Figura 9 Manipulação do Globo Terrestre

No decorrer da atividade pedagógica, aquando da explicação da divisão do planeta a criança G afirma “Também existem animais e nós queremos saber onde vivem as girafas”. De facto, as crianças, desde a realização do mapa conceptual detinham esta curiosidade, assim sendo, questionamos o grupo “Onde será que elas vivem? Será no jardim de nossa casa? Na praia?”, o grupo manifestou-se, de imediato, com inúmeras hipóteses, “Eu tenho uma girafa no quarto” (criança T) e o restante grupo ficou espantado e afirma a D “Não pode ser, as girafas são muito muito altas ... não podem estar dentro de casa”. Por forma a envolver, mais uma vez, os EE e/ou Famílias, pedimos que de forma autónoma, sem qualquer tipo de aviso prévio pela parte das mestrandas, as crianças questionassem em casa “Onde vivem as girafas?”, para no dia posterior darmos resposta a esta questão.

No dia seguinte, aquando do acolhimento da manhã, o grupo apresentou imagens e respostas diversificadas. A criança M inicia, “A mãe diz que as girafas vivem no Jardim Zoológico”; “Vivem nas florestas” (criança D); “Eu me esqueci de perguntar à minha irmã” (criança K) e o G afirma “Podemos ir à sala dela”. A díade achou pertinente o comentário/solução da criança, uma vez que “as relações e interações que se estabelecem entre diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Em reflexão, as mestrandas, juntamente com a Educadora de Infância Cooperante, já tinham refletido sobre a realização de uma atividade pedagógica que fomentasse estas interações com os diferentes intervenientes. Pretendíamos, por isso, que o grupo questionasse crianças de diferentes idades e níveis educativos, Professoras do 1ºCEB e auxiliares de educação sobre “Onde vivem as girafas?”. Iniciamos a visita pela sala de atividades contígua, com o grupo de crianças entre os cinco e os seis anos de idade, seguimos até ao refeitório e por fim fomos às salas do 1ºCEB (Figura 10). O grupo elegeu um porta-voz para realizar a questão e a díade foi registando as respostas.



Figura 10 Visita às salas de atividade

O grupo revelou bastante interesse e entusiasmo na realização da visita pela instituição e apesar deste momento, não ter sido planificado, surgiu como uma ação imprevista, que se considerou de extrema relevância para estes, uma vez que estas interações permitem que a criança beneficie de oportunidades de desenvolvimento, ampliando e enriquecendo a sua aprendizagem e competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo das planificações semanais, tínhamos como objetivos a nível de aprendizagem e desenvolvimento a promoção da autonomia, confiança e autoestima e este tipo de interação permite que a criança desenvolva estas competências, como também reconheça as suas potencialidades. Quando regressamos à sala de atividades, analisamos as respostas e através da articulação e mobilização das TIC, constatamos que o aluno do 1º CEB, que referiu que as girafas viviam nas savanas, em África estava correto. Tendo em atenção as suas potencialidades, utilizamos as TIC para observar o animal no contexto natural, por forma a que as crianças percecionassem as suas características.

Com a intenção de agradecer a colaboração dos diferentes intervenientes educativos, em grupo, decidimos construir um cartão designado de “A girafa na minha mão”, para entregar nas

salas e aos elementos da equipa educativa e também, para os EE. Através da impressão da mão, as crianças, individualmente, desenharam uma girafa (Figura 11) e colaram por dentro várias imagens de savanas, assim como, desenharam o alimento preferido destas, folhas. No desenrolar da atividade pedagógica, não planificada, foi possível observar as interações entre crianças e retirar as elações de alguns elementos: “Agora já sabemos que as girafas vivem em África” (criança G); “Nas savanas” (criança E); “A minha mãe vai gostar da minha girafa” (criança L); “Vou fazer muitas pintas com caneta” (criança K).



Figura 11 Cartão "A girafa na minha mão"

Cocomitantemente, tal como plasmado na reflexão crítica da atividade pedagógica anterior, a atividade “Como é o planeta onde vivo?”, potenciou o desenvolvimento de diversos momentos, assim como o esclarecimento da questão “Onde vivem as girafas”. Tendo em consideração os objetivos estabelecidos para esta atividade pedagógica, saliento a integração de novo vocabulário, a promoção de normas e princípios de cortesia e também o desenvolvimento da linguagem oral. Apesar do tema Espaço apresentar conceitos abstratos, uma vez que as explicações não são palpáveis, importa mencionar a mobilização da área vocabular correlacionada com o Projeto, mobilizando assim, vocabulário específico. Considera-se, por isso, essencial a educação para as Ciências nos primeiros anos de vida, por ser uma área que desperta interesse e curiosidade nas crianças, tendo importância na forma como as mesmas percebem e compreendem o mundo que as rodeia (cf. Capítulo I). Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma área que sensibiliza para as diversas Ciências Naturais e Sociais, mobilizando o conhecimento de modo articulado, potenciando aprendizagens relacionadas com outras áreas e para estruturar e representar a sua compreensão do mundo “as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Neste seguimento, a atividade pedagógica “Estrelas do Espaço”, adveio de uma anterior leitura e exploração da obra literária “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa, com

ilustrações de Henrique Cayatte. As obras literárias possuem um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral e a exploração destas, permite que a criança adquira valores benéficos (Almeida, 2002, p.140). Neste seguimento, as obras literárias permitem a estimulação da criatividade uma vez que enriquece o imaginário “tornando-as mais criativas”, e ainda o enriquecimento do vocabulário, “tornando-o mais diversificado” (Almeida, 2002, p.140). Inicialmente, através da exploração da capa do livro, o grupo foi desafiado a descobrir de que se tratava a história, algo bem-sucedido pelas intervenções das crianças e por forma a estimular o interesse na leitura, a mestrande fez circular o livro pelo grupo para que estes o manipulassem e observassem algumas das ilustrações. Foram previstos 20 minutos para esta atividade, contudo, comprovou-se que o tempo estipulado não foi o mais adequado, uma vez que teve de ser prolongar no tempo. Esta demora, deveu-se, sobretudo às constantes intervenções do grupo e também pela dimensão da obra, o que ocasionou uma oscilação da atenção do mesmo.

Neste sentido, no início da atividade pedagógica acima mencionada, a díade pediu para que o grupo se distribuísse pelas mesas e questionou “O que é uma receita?”. Surgiram diversas opiniões, “A minha avó deu um livro de receitas à minha mãe” (criança C); “É um papel que diz como se faz bolos” (criança K); “É o que usamos quando fazemos sobremesas deliciosas aqui na sala” (criança L); “Eu não sei” (criança T). Esta partilha de conceções, revelou conhecimentos e promoveu um momento de aprendizagem para os restantes membros do grupo. Posteriormente, a díade revelou que iriamos confeccionar um bolo especial, com o formato de estrelas. De imediato, as crianças começaram a fazer associações, tais como: “Vamos comer estrelas como a girafa Olímpia” (criança I); “No espaço também existem estrelas, não é?” (criança L).

Prontamente, a díade expôs na mesa todos os ingredientes, assim como os utensílios necessários e o grupo demonstrou-se ainda mais entusiasmado e envolvido por prever que iam ter uma manipulação e contacto direto, iniciando as solicitações, “Posso ajudar?” (criança K); “Posso partir os ovos?” (criança G); “Quem vai mexer a massa é a F. não é?” (criança D). Começamos por nomear todos os ingredientes presentes, ler a receita e o grupo reconheceu a farinha e o açúcar, apesar da cor semelhante, realizamos a contagem dos ovos, identificamos o sabor do iogurte e chegamos ao ingrediente especial, a canela. A mestrande questionou, “Sabem o que é isto?”, o grupo evidenciou curiosidade e desconhecimento, tendo em conta que a planificação assume um carácter flexivo, como explanados nos capítulos anteriores, achamos de extrema relevância que cada criança, através do olfato, cheirasse a canela. Salienta-se assim, as intervenções das crianças “Eu não conhecia... Cheira bem” (criança T); “Ah, já sei o que é! A minha avó faz bolachas de canela” (criança E).

De facto, os alimentos que numa primeira instância seriam apenas manuseados para a confeção do bolo, prefiguraram-se um recurso pedagógico que principiou a curiosidade e interesse das crianças, bem como o desenvolvimento dos elementos estruturantes do raciocínio matemático, como as contagens progressivas e regressivas. Adiante, as mestrandas começaram a registar a receita, as crianças foram chamadas a intervir, colocando e envolvendo os ingredientes com o auxílio da equipa educativa (Figura 12).



Figura 12 Confeção de um bolo

Salientamos a participação especial da criança com NAS, que envolvemos em todas as atividades pedagógicas. Independentemente das características individuais de cada um deve-se promover à participação (Lopes da Silva et al., 2016). Com isto, foram criadas práticas pedagógicas diferenciadas, com o intuito de incluir a criança, tendo em consideração a sua desenvoltura. Os momentos de culinária em que se utilizava a batedeira, eram sempre realizados por esta, uma vez que percecionamos reações na mesma pela vibração do utensílio.

Deste modo, após a conclusão do procedimento da receita, surgiu uma nova questão preconizada pela criança I “E agora? O que acontece ao bolo?”, respondendo a E “Agora tem de ir para o forno ... É assim que a minha mãe faz”. Deslocamo-nos até à cantina da instituição e a mestranda colocou o bolo no forno, para que mais tarde, na hora do lanche todos pudessem degustar e apreciar a receita elaborada (Figura 13).



Figura 13 Receita e degustação do bolo

Neste âmbito, o desenvolvimento da receita, apoiou-se com a conceção da criança como ser ativo e capaz, enaltecendo momentos de desenvolvimento que permitem que esta avalie e reflita o seu desempenho. Como referem Bernardo & Barbosa (2012, p.12) “cozinhar é muito mais do que seguir uma receita à risca”, constitui-se como um momento de extrema importância. Em consonância com Hohmann et al., (1995), as crianças constroem conhecimentos através da aprendizagem pela ação, que lhes permitem dar sentido ao mundo, “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann et al., 1995, p.22).

A atividade foi planeada para o grande grupo e esta organização revelou-se profícua, uma vez que a colaboração, propicia a interação entre crianças, desenvolvendo as competências sociais. Apesar dos benefícios do trabalho em pequenos grupos e/ou pares, considerou-se, numa reflexão pós ação, que o grupo ao trabalhar nesta organização específica desenvolve competências e objetivos traçados na planificação e para a atividade pedagógica em questão, tais como: desenvolvimento de atitudes de respeito, ajuda e cooperação. Neste sentido, foi notável a forma como os elementos esperaram pela sua vez para manipular e mexer os ingredientes. De facto, o contacto com os alimentos, aromas, texturas, cores e formas, contribui para que as crianças compreendam a importância da alimentação. Analogamente, uma receita transmite, também valores socioculturais, que são passados de geração em geração, de comunidade para comunidade, transmitindo saberes e sabores. A alimentação, é, portanto, uma forma de explorar e experienciar o mundo, é uma habilidade complexa que aglomera relações, preferências pessoais, hábitos alimentares, contexto sociocultural, como também o processamento sensorial. Os objetivos definidos para a atividade pedagógica foram alvo de prossecução e o grupo demonstrou aprendizagens, no entanto, verificou-se que a experiência não pode ser considerada, à partida, prazerosa para todos. A criança C mostrou hesitação em tocar na canela, repetindo “Tenho a mão suja, limpa”. Esta reação foi respeitada e a criança foi apoiada individualmente, demonstrando que não havia problema em sujar a mão porque tínhamos como limpar, motivando assim, a criança a tocar e a participar na atividade pedagógica.

Por último, saliento a atividade pedagógica “Os Continentes – Continente Americano”, integrante no Projeto em desenvolvimento com o grupo. Esta atividade pedagógica, tinha como objetivo explorar os diversos Continentes. Esta exploração sucedeu-se pela perceção e conhecimento da divisão do nosso planeta e também pelas questões preconizadas por estes aquando da realização do mapa conceptual, tais como: “O que existe no Brasil?”; “Comemos todos com talheres?”; “Os chineses comem pipocas?”. Consideramos fulcral apoiar as crianças no processo de pesquisa e descoberta, evidenciando-se a pedagogia da escuta. Para tal, pretendia-se explorar dois países de cada Continente, analisando os costumes, animais predominantes, idiomas, refletir sobre a época natalícia (que se avizinhava) e como esta era celebrada (comidas e sobremesas).

Deste modo, a díade iniciou a atividade pedagógica com a exploração do Globo Terrestre que se principiou pelo Continente Americano, porque uma das crianças viajaria para o Brasil, no dia seguinte. Iniciamos assim, pela identificação, delimitando a América do Norte, Central e do Sul, passando, posteriormente para a análise das imagens. Começamos com uma imagem do Continente com os vários países representados por bandeiras e a criança G afirma “Esta bandeira é do Brasil, para onde eu vou” e de forma espontânea a I questiona “Vais de carro?” e inicia-se aqui uma conversa entre o grupo, que a díade achou relevante não intervir, “Vais de foguetão?” (criança M) com uma postura curiosa, respondendo de imediato o T “Foguetão é para ir ao espaço”. A interação criança-criança permite enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças e estas situações de comunicação com “diversos interlocutores, conteúdos e intenções”, permitem às crianças “dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Lopes da Silva et al., 2016, p.62). Considera-se, por isso, a vertente discursiva da linguagem oral como uma “competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p.62).

Posterior a este diálogo, a díade esclareceu que para viajar até ao Brasil é necessário utilizar um avião e exploramos este país através das imagens. A criança T questiona “Um pinheiro na praia?” e comenta o G “Lá está calor, eu vou à praia”. Constatamos em grande grupo, que no Brasil no Natal a estação do ano predominante é o verão e que as pessoas usam roupas frescas. Questionamos a criança G “Qual é a língua falada no Brasil, tu sabes?”, “Português”, afirma. Através de uma imagem com refeições típicas do Natal, as crianças foram desafiadas a mencionar os alimentos que conheciam e a identificar os talheres. Numa fase seguinte, a díade partilhou o nome

do doce típico, terminando com a identificação dos animais predominantes deste país. Enquanto as imagens eram analisadas, procedíamos à colagem destas numa cartolina (Figura 14).



Figura 14 Análise das imagens referentes ao Brasil

Neste âmbito, após a conclusão da exploração do Brasil, iniciamos o estudo sobre os Estados Unidos da América e a criança I afirma “Aqui neva, é diferente. Olha aqui”, apontando para uma imagem com pinheiros cobertos de neve. Através da ilustração de uma mesa de Natal, o grupo observou e refletiu sobre o que viu, emergindo reflexões pertinentes, tais como: “Está aqui uma faca” (criança D); “E uma colher ... eu também como de colher” (criança G); “No outro, no Brasil eles também usavam, não é?” (criança L). Partilhamos com o grupo a língua predominante dos Estados Unidos da América e através das TIC, o grupo escutou uma música relacionada com o Natal.

Deste modo, a atividade pedagógica anteriormente explanada, consagrava distintos objetivos que se correlacionavam sobretudo com a promoção de empatia pelos outros, a ampliação de conhecimentos correlacionados com as diferenças culturais, costumes, promovendo o respeito pela diferença e também, promover a aquisição de conhecimentos sobre os diferentes Continentes. O grupo evidenciou aprendizagens, compreendeu a existência de diferentes populações e culturas, nomeadamente a nível da alimentação, costumes e vestuário. Durante a ação, compreendemos o quão importante era para o grupo ouvir diferentes dialetos e por isso, recorrendo às TIC mais especificamente ao Google Tradutor, traduzimos “Feliz Natal” nas diferentes línguas dos países explorados.

As constantes participações e partilhas de ideias entre crianças, devido à necessidade de diálogo, condicionaram os tempos previstos das atividades. Neste sentido foi necessário adaptar tempos, permitindo a tomada de consciência e a reflexão na ação, de forma que as crianças se sentissem ouvidas e valorizadas, tendo em consideração a flexibilidade que deve existir aquando da planificação semanal.

A Fase IV da MTP, subdivide-se na Divulgação e Avaliação, onde se pretende que o grupo partilhe e divulgue o projeto, assim como o processo e as aprendizagens construídas, tendo em consideração os conhecimentos tácitos explanados no início (Vasconcelos, 2011). Importa salientar que este não terminou com a nossa saída da sala de atividades, uma vez que foi opção da Educadora de Infância Cooperante dar continuidade ao mesmo. No entanto, semanalmente, através do e-mail, os EE, recebiam fotografias das atividades realizadas, acompanhadas de uma explicação, divulgando assim, as aprendizagens estabelecidas pelos seus educandos. Contudo, no que diz respeito à divulgação do projeto, o mesmo foi realizado somente com as crianças da sala contígua, uma vez que atendemos à escuta das opiniões e sugestões das crianças que propuseram esta partilha. Neste cerne, o grupo apresentou o Projeto “O Espaço e o meu Planeta” através de um diálogo fluído e orientado pela díade, com o auxílio dos recursos mobilizados e construídos ao longo das atividades pedagógicas. Evidenciaram, as aprendizagens construídas, referindo os planetas que conheceram e as suas características, a forma como nos podemos deslocar ao espaço, ressaltando a partilha dos diferentes Continentes e as suas especificidades, animais e dialetos, como também as respostas a algumas das questões presentes no mapa conceptual.

A avaliação do projeto foi desenvolvida ao longo do mesmo, com a construção de um instrumento de avaliação em formato de diário. No final de cada atividade, através de jogos ou de espaços de partilha, o grupo compartilhava os conhecimentos construídos e também, se gostaram ou não das atividades pedagógicas, justificando. Posto isto, registaram-se os parâmetros: Gostei; Não gostei; Queria fazer; numa cartolina e todas as semanas, eram impressas fotos das atividades pedagógicas desenvolvidas, e em grande grupo, eram avaliadas e partilhados novos interesses e/ou ideias. Contudo, na última semana da PES, a díade elaborou uma síntese das diferentes atividades pedagógicas realizadas com o grupo, através de imagens com a respetiva legenda e sintetizou diversas questões, tais como: “O que aprendeste?”; “O que mais gostaste?”; “Como te sentiste ao longo das atividades realizadas?”, que pretendíamos que as crianças respondessem, com a colaboração dos EE. Neste sentido, proporcionou-se um momento de partilha em contexto familiar, que culminava na exteriorização de ideias e sentimentos. Posteriormente, as respostas foram analisadas pela díade, salientando as respostas “Gostei de tudo, dançamos e brincamos muito” (criança D); “Gosto de ir à escola porque aprendemos muitas coisas” (criança G); “Gostei do postal que fiz para a mãe com a girafa” (criança K); “A E diz que adorou tudo o que fizeram e em especial o bolo em formato de estrelas”.

Assim sendo, o Projeto “O Espaço e o meu Planeta”, permitiu o conhecimento do mundo científico, através de dinâmicas ricas e diversificadas sendo potencializadas aprendizagens referentes ao Sistema Solar, animais (habitat e alimentação), como também, Continentes, Países e diferenças culturais. Concomitantemente, as planificações semanais integravam propostas das

crianças, sustentadas no conhecimento destas e no contexto educativo, recorrendo a estratégias e recursos diversificados. Promoveu-se o envolvimento da criança, evidenciando a construção de parcerias com a família e a comunidade, bem como a promoção da auto e hétero avaliação das aprendizagens num clima de confiança e aceitação.

Neste sentido, o período da PES na EPE permitiu a vivência de outras dinâmicas interligadas com o Plano Anual de Atividades e/ou necessidades. Criamos, em conjunto com o grupo, a parede de projeto (Figura 15), que refletiu as aprendizagens construídas, através de registos fotográficos, registos realizados pelo grupo e a avaliação de cada semana realizada em formato de diário.



Figura 15 Mural do Projeto

Destaco, também, a materialização de um foguetão em três dimensões que a díade construiu para o grupo, que despertou o interesse, imaginação e a criatividade. Este foi realizado para uma dinâmica pedagógica, mas também com o objetivo de ser colocado na Área da Biblioteca, tornando-a, mais apelativa, fazendo o foguetão de espaço de leitura e/ou fantocheiro (Figura 16).



Figura 16 Materialização de um foguetão

Nos momentos seguintes, aquando do jogo espontâneo, denotamos uma maior procura desta área e nestes momentos as crianças criavam diálogos, promovendo o jogo dramático e o “faz de conta”. Aqui, a díade ampliava as propostas, criava situações de comunicação, promovia a sua criatividade, incentivando-as a melhorar a sua vocalização e ação (Lopes da Silva et al., 2016).

Com efeito, a PES no âmbito da EPE contribuiu para a promoção de capacidades fulcrais à formação da identidade profissional, permitindo agir de acordo com a observação, reflexão e necessidades do grupo e esta articulação constituiu-se como basilar ao longo do processo formativo e a da ação pedagógica.

2. PERCURSO FORMATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES em contexto de 1ºCEB, foi organizada em unidades de aprendizagem, que permitiram desenvolver ações didáticas, motivadoras, contextualizadas e enriquecedoras que partissem dos interesses, dificuldades e necessidades do grupo (cf. Capítulo II), contribuindo para o desenvolvimento holístico destes. Neste sentido, as duas primeiras semanas de observação revelaram-se importantes, na medida em que a díade observou o contexto educativo, as rotinas, dinâmicas, metodologias adotadas pela Professora Cooperante do 1ºCEB, bem como as interações estabelecidas entre os alunos e comunidade escolar. Além de todo o processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão (cf. Capítulo II), realizou-se um trabalho colaborativo com a Professora Cooperante do 1ºCEB. Privilegiou-se, também, uma primazia pelos valores e princípios defendidos no PASEO, assim como pelos quatro pilares da Educação, assentes numa pedagogia Socioconstrutivista (cf. Capítulo I).

Neste sentido, a observação, assumiu-se como basilar nas duas valências educativas. Concomitantemente, através desta foi possível aferir as curiosidades e dúvidas do grupo acerca da água como um bem essencial e primordial para a vida dos seres vivos. Por conseguinte, o grupo foi questionado sobre “O que é a água?” e as respostas foram escritas no quadro. Detetados os interesses e questões para compreender sobre esta temática, surgiu o projeto do 1ºCEB, baseado nas potencialidades da MTP (cf. Capítulo I), denominado de “Água (in)finita: O nosso dever enquanto cidadãos conscientes!”. A flexibilidade curricular e autonomia dos professores e escolas previstas no Decreto-Lei n.º55/2018 (2018) (cf. Capítulo I), possibilitaram a abordagem do tema. A possibilidade de o docente gerir de forma flexível o currículo, revela-se crucial, uma vez que pode explorar problemáticas atuais, sobre as quais o aluno demonstra interesse, envolvendo todas as áreas do saber. Desta forma, foi criado o mural do Projeto (Figura 17), onde o grupo foi confrontado com as questões “O que já sabemos?”; “O que queremos saber?” e “Como vamos ficar a saber?”.



Figura 17 Mural do Projeto

Através de um diálogo aberto, os alunos compartilharam conhecimentos, perspectivas e ideias, que numa primeira instância foram escritas no quadro, pelos mesmos, sendo numa fase seguinte, escritos em pedaços de cartolina, previamente pintados pelo aluno com Espectro de Autismo (aquando do debate). Considerou-se o mural como um recurso importante, uma vez que irá evidenciar as aprendizagens construídas pelo grupo, sendo possível identificar neste as duas primeiras fases da MTP (cf. Capítulo I).

Um dos pilares fundamentais do PE do Agrupamento assenta numa missão de “aprofundamento de competências pessoais, sociais, culturais, científico-tecnológicas” que tem como objetivo educativo “consciencializar para questões de saúde pública, ambientais e para o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis” (Projeto Educativo, 2021, p. 14). Em concomitância, o Projeto desenvolvido assenta em três objetivos gerais: 1) Consciencializar o aluno para a importância da água como fonte essencial para a sobrevivência humana; 2) Promover atitudes interventivas que potenciem o uso sustentável da água; 3) Reconhecer a urgente necessidade da conservação da água. Além do mais, pretendia-se ao longo do Projeto abordar temas relacionados com o aumento da população mundial e as atividades humanas e/ou económicas, correlacionando com o consumo exacerbado de água que provoca marcas e profundas alterações, conduzindo à produção de desequilíbrios que poderiam levar ao esgotamento de recursos, à extinção de espécies e à destruição do ambiente. O ensino das Ciências da Natureza no 1º CEB é imprescindível, uma vez que estimula o desenvolvimento intelectual, nomeadamente na compreensão do mundo, munindo a criança de saberes e formas para revolver problemas (cf. Capítulo II).

Desta forma, era pretendido que os alunos adquirissem competências elencadas no PASEO, centradas na Área de Bem-Estar, Saúde e Ambiente, no qual estes teriam de adotar comportamentos positivos “nas suas relações com o ambiente e a sociedade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27). Devendo também “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente”, manifestando consciência e responsabilidade “trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27). Contudo, as restantes áreas de competência foram trabalhadas em coadjuvação ao longo de todas as unidades de aprendizagem. Neste sentido, o Projeto desenvolveu a aquisição de aprendizagens e saberes que estão subjacentes nas AE (2018), essencialmente na área curricular de Estudo do Meio, tais como: “Assumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica” (p.2); “Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos” (p.3); “Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano (poluição, alterações nas zonas costeiras e rios, etc.)”

(p.9); “Relacionar a distribuição espacial de alguns fenómenos físicos (relevo, clima, rede hidrográfica, etc.) com a distribuição espacial de fenómenos humanos (população, atividades económicas, etc.) a diferentes escalas.” (p.9); “Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo.” (p.10) (Direção-Geral da Educação, 2018).

Nestes meandros, uma vez que não é possível apresentar todas as atividades pedagógicas realizadas durante a PES, foram selecionadas pela mestrandia as mais significativas e enriquecedoras ao nível das interações e das aprendizagens. Tendo como ponto de partida a motivação, envolvimento e curiosidade do grupo em saber mais sobre a água como um recurso finito, desenvolveram-se no âmbito da Fase III – Execução, da MTP, unidades de aprendizagem, que foram pensadas e planeadas de forma sequencial, lógica e interligando as várias áreas do saber e conteúdos de forma transdisciplinar. Assim, serão apresentadas ações educativas desenvolvidas nas unidades de aprendizagem “Água in(finita): O nosso dever enquanto cidadãos conscientes!” e “De estação em estação o conhecimento vou construir”.

No que concerne à unidade de aprendizagem “Água in(finita): O nosso dever enquanto cidadãos conscientes!”, esta foi desenvolvida em dois dias, sendo apenas refletido o primeiro dia de intervenção. Esta unidade de aprendizagem tinha como propósito desenvolver diversas competências presentes nos documentos orientadores curriculares (cf. Capítulo I), como também dar resposta à questão-problema “Qual é o ciclo da água e como a podemos preservar?”. Interligada com a área de Estudo do Meio, abordaram-se conteúdos relacionados com o Domínio da Natureza e Sociedade/Natureza/Tecnologia, mas também com outras componentes do currículo, como a área de Português (Domínio – Oralidade; Leitura; Escrita; Gramática), da Matemática (Raciocínio e Comunicação Matemática; Geometria e Medida) e da Expressão Plástica (Experimentação e Criação) (Direção-Geral de Educação, 2018). Em consonância, a componente da Cidadania e Desenvolvimento foi trabalhada no sentido de os alunos experienciarem e adquirirem competências e conhecimentos de direitos e deveres que os preparem para o mundo em sociedade. Saliento, também o uso da Robótica Educativa utilizada como ferramenta cognitiva que objetivava o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos, nomeadamente a linguagem de programação, com recurso ao robô Super Doc. Ademais, evidencio a utilização de atividades experimentais, bem como o recurso a plataformas digitais como o Youtube, que possibilita a visualização e o compartilhamento de vídeos que viabiliza a construção de conhecimentos de forma atrativa e ativa (Graça et al., 2020). A plataforma da Escola Mágica, utilizada nesta unidade de aprendizagem, que se caracteriza por ser “uma plataforma que potencializa a aprendizagem nos 1º, 2º e 3º ciclos” (Direção-Geral de Educação, 2021). Por fim,

saliento que o aluno com Espectro de Autismo não esteve presente neste dia e por isso, não foram realizadas adaptações correlacionadas com a diferenciação pedagógica.

Neste âmbito, esta unidade de aprendizagem dividiu-se em vários momentos, repartidos ao longo do dia, contudo serão apresentados e refletidos os mais pertinentes segundo a mestranda. O primeiro momento da unidade de aprendizagem, culminou com o desafio inicial, no qual o grupo foi desafiado a comentar a frase “O equilíbrio e o futuro do nosso planeta dependem da preservação da água e do seu ciclo”. Este tipo de desafio, apela à motivação e tem o propósito de orientar o aluno, para que este se envolva na aprendizagem, na qual o professor é considerado um mediador e tem um papel decisivo nesta motivação (Ribeiro, 2011). Salienta-se também que estas questões ou desafios iniciais, incitam o aluno a mobilizar os seus conhecimentos prévios, valorizando assim as suas ideias prévias. Segundo Atlet & Coimbra (2000) ao serem colocadas como perguntas abertas, estimulam a reflexão e a partilha livre das ideias sobre um tema, sendo o debate e a partilha de opiniões fulcral para estimular o pensamento crítico, raciocínio, reflexão e construção de conhecimento de uma forma Socioconstrutivista, ou seja, em interação com o outro.

Após a leitura da frase, enunciaram-se ideias pertinentes, tais como: “Se não preservamos a água colocamos em risco o planeta” (aluno B); “Sem água os seres vivos morrem” (aluno A); “Temos de poupar água para termos no futuro” (aluno T). De seguida, a mestranda questionou-os “O que quererá dizer preservação do seu ciclo?”, e o aluno Y respondeu prontamente “A água tem um ciclo, que chamamos ciclo da água” e complementou a aluna L “Temos de cuidar do ciclo da água para ela não acabar”. As ideias foram debatidas, chegando a questões relacionadas sobre a água como um recurso inesgotável.

De seguida, passando para o desenvolvimento das estratégias, o grupo observou água em dois estados. Primeiramente numa garrafa e posteriormente, congelada, sendo desafiado a denominar os estados da água em que se encontravam os exemplos. De forma espontânea o aluno A afirma “Falta o estado gasoso, temos o estado sólido com o gelo e o líquido com a água da garrafa”, sendo questionado pelo aluno B “O que é o estado gasoso?”. Partindo da questão colocada, considerou-se pertinente devolvê-la à turma, desafiando-os. Prontamente o aluno Y, levantou o braço e iniciou a explicação “O estado gasoso é o vapor de água, por exemplo, aquele vapor que sai da água quando está muito quente”. Aquando do debate, o aluno A observava curiosamente a tampa de plástico que detinha o cubo de gelo e fez uma observação “O gelo está a derreter ... está a ficar líquido. E agora?”. Com esta observação, considerou-se pertinente explorar

os efeitos da temperatura sob a água, através de questões orientadoras e posteriores pesquisas recorrendo às TIC e ao Manual Escolar, em que o grupo chegou ao conceito de fusão.

Neste sentido, numa fase posterior da atividade, o grupo através da plataforma Escola Mágica visualizou um vídeo que explorava os aspetos físicos da água e o seu ciclo. Com este recurso foi possível captar a atenção destes, potenciado a capacidade de recolha de informação. Concomitantemente, o vídeo foi debatido, sendo realizadas diversas questões orais e a par disso, foi realizado um esquema no quadro, referente ao ciclo da água, onde todo o grupo foi convidado a participar e a passar para o caderno diário (Figura 18). A estratégia do debate correlaciona-se com uma área de competência do PASEO, designada de Pensamento Crítico e o Pensamento Criativo, na medida em que o aluno através deste, desenvolve “novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.24).

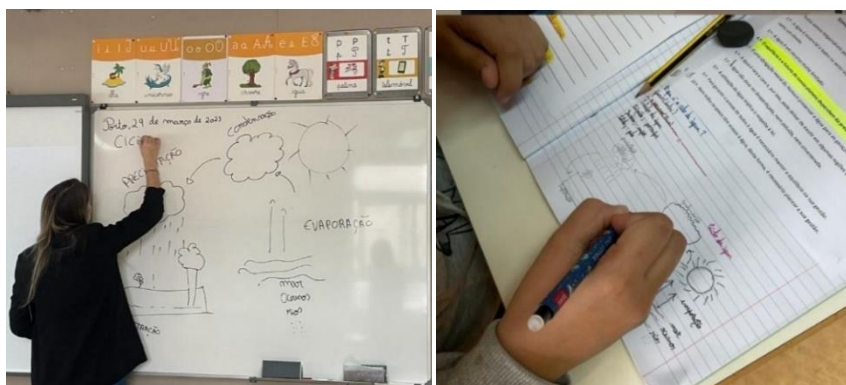


Figura 18 Esquema referente ao ciclo da água

Para deprender se o grupo consolidou os conceitos construídos, estes receberam uma imagem que representava o ciclo da água sem legendas e as suas respetivas fases, numa folha à parte, que deveriam recortar e colar no sítio correto (Figura 19). A correção seria realizada com o recurso a um PowerPoint interativo.

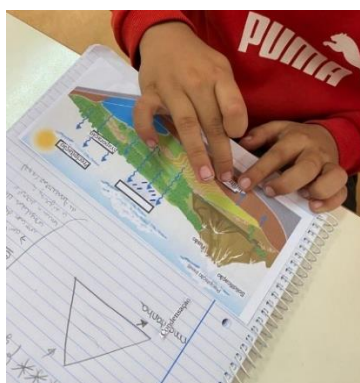


Figura 19 Atividade de consolidação

Numa fase seguinte, foi introduzido o Super Doc e as suas regras de utilização à turma. A integração da Robótica Educativa como recurso educativo e estratégia pedagógica visa potenciar várias competências no processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I), porém pretendia-se desenvolver competências de orientação espacial através da linguagem e programação. A seleção deste robô, adveio da sua simplicidade relativamente aos seus comandos, sendo programado através de setas na parte superior do mesmo, seguindo-se de um botão verde “OK” que o faz avançar. Assim, construiu-se, previamente, um tabuleiro com uma grelha quadriculada que incluía diferentes palavras correlacionadas com os estados da água, o seu ciclo e os processos de transformação (Líquido / Gasoso / Sólido / Evaporação / Condensação / Precipitação / Infiltração / Solidificação / Fusão / Neve). O tabuleiro, foi também reproduzido num quadro branco amovível, para que o aluno explicasse o seu raciocínio através de setas antes de programar o robô. Como refere Delors (2003), a tecnologia, bem utilizada, é um fator motivacional para que o aluno desenvolva aprendizagens. Assim, um a um, começando pelos alunos com mais dificuldades de concentração, estes deslocaram-se até à área do jogo com o propósito de responder a uma questão e identificar o percurso que o Super Doc teria de percorrer no tabuleiro (Figura 20).



Figura 20 Robótica Educativa

Assim sendo, todo este processo foi orientado pela mestrandia através de questões orientadoras, tais como: “Qual é a primeira etapa do ciclo da água?”; “Conduz o Super Doc até à terceira etapa do ciclo da água.”; “Como se denomina o fenómeno da passagem da água do estado líquido para o estado sólido?”; “Quando as nuvens estão carregadas o que acontece?”; “A água que evapora dos oceanos, rios e mares, encontra-se em que estado?”; “Quando a neve derrete passa para que estado de água?”; “Quando o arrefecimento é muito acentuado a precipitação cai das nuvens de que forma?”. Enquanto o aluno desenhava as setas orientadoras no quadro branco do possível percurso, os restantes elementos contribuía com ideias. Contudo, todos tinham um guião orientador, que deveriam preencher individualmente e autonomamente, que contemplava várias grelhas quadriculadas, onde o aluno era incentivado a localizar o ponto de partida e de chegada, indicando a sua programação. Foram previstos 50 minutos para a realização desta atividade, porém, esta previsão de tempo, comprovou-se inadequada, pela necessidade de se estender a atividade na parte da tarde. O primeiro contacto do grupo com a Robótica Educativa,

foi realizado neste momento, surgindo dúvidas nos termos “meia-volta à esquerda” e “meia-volta à direita” e as constantes solicitações para manusear e programar uma segunda vez o robô, levou a mestranda a atender à flexibilidade das planificações e ceder a este pedido imprevisto, que culminou em novos desafios. Assim sendo, foram desenvolvidas questões relacionadas com a área de Português, mais concretamente com o domínio da Gramática, no qual o aluno era desafiado a mover o robô para uma palavra à sua escolha e posteriormente, deveria realizar a divisão silábica, classificando a palavra quanto ao número de sílabas e acentuação.

A utilização da Robótica Educativa potenciou a construção e consolidação de conceitos, uma vez que o aluno se envolveu “crítica e criativamente, desenvolvendo o pensamento computacional na resolução de problemas concretos, promovendo a criatividade e motivação (Teixeira et al., 2021, p. 832). Em paralelo, desenvolveu o pensamento abstrato, através da visualização mental do percurso, assim como aprendeu a programar um determinado trajeto, com uma sequência de passos, que culmina numa dedução lógica para chegar a uma conclusão (Marques & Ramos, 2017). Em consonância, verificou-se que ao longo da atividade os alunos manifestaram entusiasmo, motivação e aprendizagens. Compreenderam, também a importância da concentração para um melhor pensamento crítico e estratégico na resolução dos desafios colocados, desenvolvendo a sua linguagem de programação. O trabalho colaborativo, os constantes debates e partilhas de ideias, levou a diáde a refletir, posteriormente, acerca da importância da colaboração, como uma mais-valia para a construção da aprendizagem dos alunos.

Relativamente à unidade de aprendizagem “De estação em estação o conhecimento vou construir”, esta foi desenvolvida no decorrer dos três dias de intervenção da mestranda. Ao nível do Projeto, esta unidade de aprendizagem destinava-se à construção de conhecimento subordinada à temática das atividades humanas e/ou económicas, interligando-as com o uso/consumo exacerbado de água, que pode deixar marcas negativas no Planeta Terra. Foi realizada a diferenciação pedagógica para o aluno com Espectro de Autismo, nos dois primeiros dias de intervenção, através da criação de atividades apropriadas, como também a constante integração deste nos debates, fazendo-o partilhar as suas opiniões, que nem sempre se revelou exequível.

Nos dois primeiros dias, os alunos foram incentivados através das seguintes questões-problema: “Quais são as atividades económicas? Qual a importância da água para estas atividades?” e “Quais os impactos negativos da pesca para o ambiente? Como é que o consumo desenfreado de bens leva ao esgotamento destes?”, a construir conhecimento, através de leituras, vídeos, jogos e investigação ativa por parte destes. Desta forma, salienta-se que os objetivos perspetivados para estas duas intervenções, foram bem-sucedidos, uma vez que os alunos identificaram as diferentes atividades económicas de Portugal, reconhecendo a importância

destas para a nossa vida, como também a importância da água para as mesmas. Concomitantemente, o grupo foi capaz de identificar a sobrepesca como uma consequência negativa para o ambiente, alicerçado ao desenvolvimento do conceito “aumento populacional”. Em consonância, saliento que as competências correlacionadas com as áreas do PASEO, foram tidas em consideração na planificação desta unidade de aprendizagem, evidenciando-se as áreas de competência: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas e Relacionamento Interpessoal (Oliveira-Martins et al., 2017).

Aquando da abordagem da temática da agricultura, dos principais produtos agrícolas cultivados em Portugal, bem como a diferença entre agricultura de subsistência, que se correlaciona com a agricultura biológica e a agricultura industrial, as mestrandas desafiaram os alunos a dar uma nova vida à horta da instituição. Neste sentido, como já tinha sido abordado com o grupo os diferentes tipos de lixo, com especial enfoque no lixo orgânico e iniciado a compostagem com o resto dos alimentos e desperdícios alimentares, considerou-se pertinente colocar em prática a reestruturação deste espaço, em que os alunos desempenhavam um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste âmbito, o grupo começou por limpar o espaço, aprendendo, posteriormente, a remexer a terra, adubá-la para depois delimitar os espaços de passagem e iniciar a plantação (Figura 21).



Figura 21 Horta pedagógica

Nesta linha de raciocínio, foi trabalhado o conteúdo da pecuária, no qual o grupo realizou um exercício de escuta ativa e de visualização para conhecer os diferentes produtos fornecidos pelos diferentes tipos de gado. Estas atividades, permitiram que o aluno desenvolvesse de forma satisfatória as suas habilidades auditivas e audiovisuais ao mesmo tempo que construíam o seu conhecimento autonomamente (Lousada, 2019). De forma a integrar os EE, uma vez que estes desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (cf. Capítulo I e cf. Capítulo II), estes levaram para o contexto familiar o desafio de descobrir os produtos fornecidos pelo gado cavalar, que deveriam colocar a resposta no Padlet da turma e/ou escrever numa folha para o dia posterior.

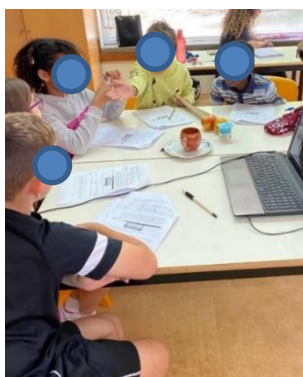
Ao longo destes dois dias, o aluno foi incentivado a construir o seu conhecimento, a compreender e a “tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.12). Em concomitância, foram também salientados processos de sustentabilidade, assentes no “estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.14). Desta forma, os alunos relacionaram o “aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente”, da mesma forma que colocaram questões e levantaram hipóteses “reconhecendo como se constrói o conhecimento” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 9-10).

No terceiro dia, a unidade de aprendizagem, iniciou-se com a divisão da turma em quatro grupos heterogêneos que foram distribuídos pelas quatro estações existentes na sala de aula. Os ritmos de trabalho e as dificuldades eram distintos (cf. Capítulo II), por isso, a constituição dos grupos, baseou-se na distribuição dos alunos com mais dificuldades, com os colegas mais competentes, por forma a promover um trabalho cooperativo. A turma, mostrou-se entusiasmada e envolvida, por estarem a trabalhar em grupo e prestes a realizar uma atividade inovadora para eles. Neste sentido, “os alunos juntam esforços para atingir objetivos”, desenvolvendo e mantendo relações diversas e positivas, (Oliveira-Martins et al.,2017, p.22). Optou-se, assim, por recorrer à Metodologia Ativa da Rotação por Estações, pelos contributos que esta apresenta no processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I). Desta forma, o grupo foi incentivado a participar num desafio inicial, denominado de “Palavras cruzadas”. As palavras encontradas eram referentes às atividades económicas do segundo e terceiro setor (indústria, comércio, serviços e turismo) e coincidiam com o tema de cada estação.

Com efeito, foram explicadas as regras, nomeadamente do tempo e de rotação, e entregue um guião de orientação a cada elemento, que teria de ser preenchido em grupo. As quatro estações estavam previamente identificadas e em cada uma delas promoveu-se a exploração e a manipulação de diferentes materiais, com o propósito que o aluno, em grupo, construísse o seu conhecimento, através da combinação de diferentes ambientes de aprendizagem com distintos recursos. Neste tipo de metodologia, o docente organiza as atividades de cada uma das estações e atribuiu um tempo igual para cada uma delas (Silva et al., 2018).

Na estação um, designada de “Transformar para originar novos produtos” (Indústria), o aluno tinha ao seu dispor diferentes objetos que deveria manipular e organizar tendo em consideração as características comuns existentes. Nesta fase da atividade, o aluno, de acordo com as AE (2018), trabalhava conteúdos e aprendizagens relacionadas com a resolução de problemas, raciocínio matemático e a comunicação matemática, nomeadamente na expressão oral e por

escrito de ideias, explicando o seu raciocínio e conclusões (Direção-Geral et al., 2018). De seguida, o aluno era questionado quanto à figura geométrica de dois dos objetos dispostos, procurando “identificar propriedades de figuras planas, justificando os critérios utilizados” (Direção-Geral et al., 2018, p.9). Numa fase seguinte, sempre em colaboração com o restante grupo, o aluno, deveria escrever dentro de quatro círculos, previamente desenhados no guião, os diferentes agrupamentos que realizou, ou seja, escrever o nome dos diferentes objetos, para numa fase posterior ligar cada agrupamento definido a um tipo de indústria presente no guião. A última atividade desta estação, culminava numa atividade de escuta ativa, onde o aluno era convidado a escutar quatro áudios, através de etiquetas auditivas num PowerPoint, realizados pela díade, para identificar as palavras em falta nas frases do guião. Este tipo de exercício desenvolve no aluno a perceção auditiva, assim como a capacidade de concentração no ato de escutar o outro, considerando o objetivo a alcançar (Greggio, 2012), (Figura 22).



*Figura 22 Estação 1
“Transformar para originar
novos produtos”*

Nesta linha de raciocínio, a estação dois, denominada de “Compra e venda” (Comércio), o aluno era incentivado, através do guião, a abrir o Manual de Estudo do Meio, na página 131 e procurar respostas para as questões enunciadas neste. Diversos autores defendem o Manual Escolar como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, correspondendo a um método e hábito de trabalho, sendo por isso, usado para consolidar conhecimentos. Neste sentido, esta atividade potenciou a leitura, onde os alunos selecionaram a informação relevante em função dos objetivos (Direção-Geral da Educação, 2018). Assim sendo, o aluno desenvolveu competências na área de Linguagens e Textos, prescritos no PASEO, que se interligam com a compreensão, interpretação e expressão para “construir conhecimento” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.18). A turma revelava algumas lacunas na leitura e, por consequência, na compreensão e interpretação de textos (cf. Capítulo II), desta forma, a integração desta ação pedagógica e a resposta a questões textuais, procurou melhorar estas competências, com vista a uma aprendizagem progressiva e sólida da compreensão leitora (Neves et al., 2010). Os grupos demonstraram ter compreendido o sentido do texto, sendo capazes de mobilizar o que aprenderam para o guião. Posteriormente, foram desafiados a desempenhar papéis de comerciantes e consumidores, comprando e vendendo

produtos, com troca de dinheiro fictício. Os produtos estavam marcados com diferentes valores e existiam notas e moedas de diferentes quantias, trabalhando competências matemáticas, nomeadamente a adição e subtração e também “conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9). Num primeiro desafio, o aluno poderia comprar dois produtos à escolha, mencionando o valor que teria de pagar, que dinheiro usaria e o troco a receber, caso existisse. No segundo desafio, já existia um valor predefinido de dez euros e teria de comprar três produtos. Com isto, o aluno deveria identificar os produtos que comprou, se recebeu ou não troco, assim como calcular o valor de três produtos específicos (chocolate, sumo e camisola), (Figura 23). Neste sentido, o grupo desenvolvia competências associadas ao raciocínio e resolução de problemas, encontrando respostas para uma situação “mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.23).



Figura 23 Estação 2 “Compra e venda”

Neste âmbito, na estação três, designada de “Lazer e viagens” (Turismo)”, o aluno através de um telemóvel (da mestrande) era desafiado a ler os três diferentes QrCode’s e aceder a áudios, elaborados pela díade, para a realização de uma atividade de escuta ativa (Figura 24). O guião contemplava um exercício com espaços em branco, no qual os alunos, através da audição, tinham de os preencher. Os áudios definiam os três principais tipos de turismo e pretendia-se que o aluno interagisse, resolvendo problemas de “forma pacífica, com empatia e com sentido crítico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.22). Nos diferentes áudios, existiam informações referentes ao número de pessoas que praticaram cada turismo, e por isso, procurando sempre desenvolver atividades de articulação curricular, o aluno era incentivado a construir um gráfico de barras e interpretá-lo, tendo por base as questões definidas no guião, trabalhando competências matemáticas correlacionados com a resolução de problemas e a organização e tratamento de dados (Direção-Geral da Educação, 2018). No que diz respeito à utilização do QrCode’s e do telemóvel os alunos manifestaram uma atitude bastante positiva, proporcionando um momento de aprendizagem lúdica e dinâmica.



Figura 24 Estação 3 “Lazer e viagens”

A quarta e última estação, apelidada de “Prestação de serviços pela população” (Serviços), tinha como primeira atividade a visualização de um vídeo na plataforma digital Edpuzzle. Esta ferramenta permite trabalhar conteúdos educativos de forma diferenciadora, uma vez que o docente pode escolher e/ou fazer vídeos que pretende explorar e colocar, ao longo do mesmo, questões abertas e/ou verdadeiros e falsos que os alunos têm de responder para prosseguir com a visualização. Posteriormente, realizaram um jogo didático na plataforma Wordwall, sobre as instituições e serviços. Estes momentos pretendiam que os alunos trabalhassem com recurso a materiais e equipamentos tecnológicos, desenvolvendo um saber científico, técnico e tecnológicos por forma a “atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada” (Oliveira-Martins et al.,2017, p.26). A terceira atividade, culminava numa associação que o aluno teria de realizar, no guião orientador, entre um serviço e uma necessidade da comunidade, ou seja, reconhecer que se um indivíduo necessitasse de fazer um curativo teria de se dirigir a um serviço de saúde. Na última fase desta estação, o grupo, dirigir-se-ia a outra estação, complementar desta, que dispunha de um tabuleiro e do Super Doc (Figura 25). O principal objetivo desta estação, era programar o robô consoante um percurso, previamente estabelecido no guião orientador, que abarcava diferentes serviços. Para além de programar o robô, o aluno deveria realizar os diferentes percursos no seu guião, definindo o ponto de partida e de chegada.



Figura 25 Estação 4 “Prestação de serviços pela população”

Ressalvo, a existência de uma atividade extra em três das quatro estações, para que os grupos realizassem caso concluíssem as tarefas antes do tempo de rotação, integrando situações imprevistas. Terminada a rotação por todas as estações, e no que diz respeito à gestão flexível do tempo foi primordial o uso de um cronómetro online, para que os grupos verificassem o tempo que ainda tinham disponível, para orientar e organizar as atividades. Esta metodologia ativa permitiu a construção de conhecimentos presentes nas AE (2018), a exploração de diferentes ambientes de aprendizagem, com distintos recursos e estratégias com o objetivo de desenvolverem capacidades e atitudes preconizadas no PASEO (2017) de forma motivadora e autónoma.

Nesta continuidade, o grupo refletiu sobre a dinâmica, salientando aspetos bastante positivos, tais como: “Eu não gostei, eu amei!” (aluna T); “Esta atividade permitiu consolidar tudo o que temos vindo a falar e gostei muito, obrigada” (aluno L); “Podemos ter mais aulas por estações?” (aluna B). Os comentários dos alunos também foram espelhados no empenho e participação destes ao longo da dinâmica, verificando-se um balanço bastante positivo no que concerne ao trabalho de equipa, evidenciado na forma como ocorreu a socialização entre o grupo e no respeito pelos diferentes ritmos.

Além do mais, esta metodologia ativa permitiu não só que o aluno trabalhasse em grupos, mas também, que se movimentasse pela sala de atividades, construindo a sua aprendizagem de forma autónoma e orientada, não só pelo guião orientador criado, mas pelo docente sempre que necessário. Possibilitou, também, a promoção e desenvolvimento da literacia digital, com o uso das TIC e o desenvolvimento da linguagem de programação com o uso da Robótica Educativa. Além disto, as professoras estagiárias ao aceitarem o desafio de construir práticas educativas mais ativas exigiu uma constante procura de novas formas de ensinar e aprender, adequando corretamente a complexidade das tarefas propostas (Dias & Correia, 2015). Neste âmbito, a coadjuvação que esteve presente ao longo de toda a PES, revelou-se igualmente importante, uma vez que a díade auxiliava o aluno nas diversas estações, orientando e esclarecendo dúvidas para que estes prosseguissem autonomamente na co construção do seu conhecimento.

Relativamente à Fase IV – Divulgação e Avaliação, é de referir que todas as dinâmicas realizadas com o grupo foram divulgadas no Padlet da turma (Figura 26), criado pela díade com a colaboração do grupo, no qual os EE tinham acesso, para acompanhar diariamente as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.



Figura 26 Padlet da turma

Desta forma, o mural do Projeto era também, atualizado semanalmente, para que os alunos fossem verificando os conhecimentos que já tinham sido construídos, tal como as respostas que já tinham sido encontradas para as diversas questões. Foi também realizado um vídeo e divulgado no Facebook da escola, onde o grupo partilhou as aprendizagens, sentimentos e as suas preferências, através de uma conversa informal, entre a díade e o grupo. A avaliação foi realizada, ao longo das várias semanas de intervenção, onde foram desenvolvidos momentos de reflexão pós-ação e realizadas questões de aula, que permitiram a melhoria e o reajuste das práticas educativas desenvolvidas. Realça-se, que através do vídeo e das avaliações constantes, foi possível concluir, que de um modo geral, todos os alunos se sentiram motivados e interessados no decorrer do Projeto, mencionando e demonstrando diversas aprendizagens.

Para além do Projeto e das unidades de aprendizagem realizados com a turma, foram realizadas outras atividades não planificadas, mas que permitiram uma colaboração e participação ativa na vida do grupo e da comunidade. Assim sendo, elencam-se as atividades referentes ao Dia do Pai, ao Dia da Mãe e o teatro da Páscoa, organizado pela díade para toda a comunidade escolar, com a participação de professores, auxiliares e alunos.

Apesar de apenas serem criadas fichas adaptadas para o aluno com Espectro de Autismo, evidenciando-se assim a diferenciação pedagógica, esta ocorreu para os restantes alunos com Medidas Universais Seletivas, mesmo para aqueles que ainda estavam apenas sinalizados (cf. Capítulo II). Através do reforço positivo, repetição de conteúdos, tempo alargado na conclusão de tarefas e um apoio mais individualizado, assim como a integração de recursos e estratégias do seu gosto, todos os alunos foram apoiados, mantendo-os ativos e participativos.

Em suma, acredita-se que este caminho trilhado proporcionou, não só às crianças, mas também à mestrandia momentos intensos, lúdicos, motivadores e inesquecíveis onde a aprendizagem esteve presente. Além disto, permitiu compreender que as TIC, quando integradas de forma pedagógica e intencional, como aconteceu durante a PES com o uso da Robótica Educativa e de outras plataformas digitais, potenciam a construção de aprendizagens dos alunos. Procurou-se, também, desenvolver práticas educativas que atendessem às características individuais de cada aluno, respeitando o seu ritmo, interesses e necessidades, colocando-o como co construtor do seu próprio conhecimento, capaz de adquirir novas aprendizagens através das suas próprias motivações.

METAREFLEXÃO

A presente metareflexão explana o cessar de uma etapa formativa, que se principiou com o ingresso na Licenciatura em Educação Básica e finalizou com a Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Este percurso permanecerá marcado pelas aprendizagens efetuadas e desafios superados que se consideraram basilares para a construção da identidade profissional. As aprendizagens construídas durante a formação resultaram de um processo gradual e progressivo de enriquecimento de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, que alicerçados a uma progressiva maturação de crenças, valores e competências, culminaram nas ações tomadas ao longo do estágio. Desta forma, o percurso da PES realizou-se de modo a alcançar os objetivos preconizados na FUC, que culmina na mobilização destes na prática, assumindo uma postura profissional, crítica e reflexiva, com o propósito de adequar as ações para corresponder à diversidade de atores.

Não obstante, a PES permitiu uma aproximação à Metodologia I-A e as suas fases cíclicas, atribuem ao docente em formação inicial a apropriação do processo investigativo como fundamental na sua formação e no seu desenvolvimento. Torna-se, por isso, evidente que a “formação inicial é a base da construção da profissionalidade” (Alonso & Roldão, 2006, p.29), uma vez que promove a reflexão constante e se caracteriza como essencial para o desenvolvimento e aquisição de competências, metodologias e estratégias que permitem aprender e dar resposta à imprevisibilidade de situações em contexto educativo, mas também fomentam o desenvolvimento pessoal. Desta forma, o carácter observador e crítico, além de reflexivo, baseado na metodologia supramencionada, constituiu-se como pertinente para compreender as especificidades e necessidades de cada criança. Em conformidade, durante a PES, a observação e a reflexão sobre, durante e pós-ação, possibilitou perspetivar os objetivos conseguidos, as dificuldades e constrangimentos sentidos aquando das atividades pedagógicas. Além disso, permitiu conhecer o contexto e o grupo, bem como as individualidades de cada criança, essenciais para a planificação de ações e dinâmicas.

Neste sentido, a PES nas duas valências educativas com grupos heterogéneos, evidenciou-se uma mais-valia, uma vez que tornou as aprendizagens mais produtivas, permitindo a inovação, diversificação das estratégias e dos recursos adotados. O contacto direto com dois níveis educativos e com crianças de idades díspares, culminou numa experiência enriquecedora, que permitiu compreender a importância da colaboração e coadjuvação, da flexibilidade e

transversalidade, da diferenciação pedagógica e dos ajustes necessários para construir práticas educativas que beneficiem as crianças.

Posto isto, é possível inovar e adotar práticas apelativas, quando nos demonstramos predispostos e acessíveis para a mudança. As experiências vividas ao longo da PES nos dois níveis educativos propiciaram a aquisição e desenvolvimento de aptidões basilares para a obtenção do perfil duplo de docência. Ressalvo, neste sentido, a importância e a mobilização das TIC nas duas valências educativas, reconhecendo-se o papel que estas desempenham, através das potencialidades que apresentam. Deste modo, para a mestranda, a inserção da tecnologia digital na construção das práticas educativas, culminou num desafio pela insuficiência de recursos tecnológicos na instituição e também, pela instabilidade de Internet. Contudo, através de estratégias delineadas pela díade, como a compra de um router móvel e a disponibilização dos computadores das mesmas, foi possível integrar a tecnologia, por forma a ter um efeito no estímulo e na motivação do aluno para as atividades.

Neste percurso, a duplicidade de perfil, possibilitou à mestranda experienciar um processo transitivo, passando do contexto da EPE, com crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade, para uma turma do 4º ano de escolaridade, com crianças entre os nove e os dez anos. As primeiras impressões partilhadas com o par pedagógico, em conversa, recaíam em dificuldades, receios e a grande necessidade de adaptação, uma vez que se considerava existir uma forte apetência para a EPE. Em concomitância, saliento que a adaptação à segunda valência educativa foi desafiante, revelando-se assim, uma surpresa para a mestranda.

Considerando esta metareflexão resultado de um processo de construção, é evidente que se tenham sentido dificuldades, receios, angústias e dúvidas associadas às tomadas de decisão. Como refere Moyles (2010), tal como as crianças, os docentes em formação, enfrentam transições, que permitem situações de vulnerabilidade, dúvidas e inseguranças. A transição da mestranda para o lugar de Educadora de Infância e de Professora do 1ºCEB, proporcionou sentimentos entusiastas, porém intimidantes. O desafio de assumir uma turma, de (re)adaptar a postura e colocar em prática os conhecimentos teóricos, por forma a deliberar e aplicar decisões fundamentadas, ocasiona a preocupação e a hesitação de cada decisão tomada. A gestão do tempo, nas valências educativas, considerou-se, no início uma dificuldade, uma vez que as mestrandas queriam que as planificações fossem cumpridas na íntegra. Contudo, procurou-se, sempre, respeitar a voz e o tempo da criança ao longo da ação, privilegiando e incentivando momentos de partilha e debate. As planificações, em cada valência, detinham particularidades e no início existiram fragilidades correlacionadas com os currículos, uma vez que na EPE o Educador de Infância apoia-se nas OCEPE, partindo das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, enquanto

no 1ºCEB o docente encontra-se condicionado por pressupostos e normativos que exigem a abordagem de conteúdos programáticos específicos. Apesar desta diferença, através da reflexão e colaboração com as coorientadoras, foram selecionadas estratégias e recursos adequados, que permitissem não só trabalhar os conteúdos programáticos estipulados, mas também desenvolvessem outras atitudes e competências. A constante reflexão facilitou a supressão das dificuldades, que se revelou num percurso evolutivo, reconhecendo oportunidades para aprender e evoluir, numa próxima intervenção, procurando-se realizar uma constante adaptação e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Assim sendo, tornou-se imprescindível o uso de pedagogias participativas e da escuta ativa, como o desenvolvimento da MTP, adotada nas duas valências educativas com vista ao sucesso educativo, respondendo aos interesses e necessidades das crianças. A Metodologia Ativa de Rotação por Estações, usada no 1ºCEB, considerou-se pertinente, uma vez que permitiu o trabalho colaborativo entre elementos, assim como uma prática proativa e dinâmica. Não obstante, não se pode descorar da diferenciação pedagógica que se torna essencial para uma prática pedagógica conducente e com vista à promoção de igualdade e de um desenvolvimento pleno de todas as crianças, visto que estas são seres singulares, diferentes e com necessidades, interesses e aptidões distintas.

Que Educadora de Infância e Professora do 1º CEB se procurou ser? Questão transversal nas duas valências, onde se procurou cumprir a missão da educação de acordo com as exigências impostas pelo meio e pela atualidade. Desta forma, para ir ao encontro do que foi explanado no presente relatório, a criança assumiu um papel de protagonista, onde sugeriu, deliberou, tomou decisões e resolveu problemas. Pretendeu-se, por isso, trilhar um caminho de dupla docência que propicia a desenvoltura de competências, correlacionadas com a partilha, comunicação, resolução de conflitos, não descorando a importância do brincar para o desenvolvimento. Desta forma, a mestranda viabiliza ser no futuro uma Educadora de Infância e Professora do 1ºCEB que procura dar o melhor todos os dias, assumindo uma postura profissional adequada, aberta a novas possibilidades, metodologias e estratégias, objetivando o desenvolvimento de forma global no âmbito do saber, saber ser, saber estar e saber fazer de todas as crianças.

Por fim, importa salientar a articulação e o trabalho cooperativo e colaborativo que se destacaram ao longo das valências. O facto da PES ter ocorrido em díade, amenizou muitas inseguranças e possibilitou a constante reflexão e partilha de ideias. Evidencia-se, assim, a importância das reuniões e conversas informais com a Educadora de Infância Cooperante e a Professora de 1ºCEB Cooperante, assim como com as coorientadoras institucionais, que,

incentivando à reflexão, ajudaram a trilhar o caminho mais acertado e a adequar os recursos e práticas ao contexto/grupo.

Sem embargo, chegando ao término da PES, a mestranda considera que o percurso foi feliz, recheado de aprendizagens e evoluções. As crianças e a instituição de estágio detiveram um papel central ao longo da PES e tornaram este percurso intenso, risonho e otimista. A evolução profissional não termina com o fim desta etapa formativa, devendo ser efetivada ao longo da vida, tendo sempre como objetivo primordial fazer as crianças felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior/cadernos de formação de professores*. Porto Editora. <https://pt.scribd.com/document/104544901/Professor-investigador-Que-sentido-Que-formacao-Isabel-Alarcao>
- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Universidade Aberta.
- Alonso, L., & Roldão, C. (2006). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Edições Almeida.
- Altet, M., & Coimbra, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Artigo em Revista Científica Nacional*, 10, 7–19. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54987>
- Bernardo, C., & Barbosa, M. (2012). *Cozinhado por miúdos*. A Esfera dos Livros.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design. massachusetts*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 94–118. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32928/1/25652746.pdf>
- Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal* (2ª ed.). CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. https://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf
- Cardona, M., J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Editora Guerra & Paz.
- Cavicchia, D. (2010). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>
- César, D. (2014). *Robótica pedagógica livre: Uma alternativa metodológica para a emancipação sociodigital e a democratização do conhecimento* [Universidade Federal da Bahia]. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16087/1/Tese_revisada_final.pdf
- Charpak, G. (2005). *As ciências na escola primária*. Inquerito.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez.

- Dias, D., & Correia, M. (2015). As potencialidades da implementação de atividades práticas de caráter investigativo e interdisciplinar em ciências no 1º Ciclo. *Artigos em Revistas Nacionais _ESES*, (202-211). <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1459/1/163-705-1-PB.pdf>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Diogo, F., & Carvalho, A. (1994). *Projecto educativo*. Edições Afrontamento.
- Elliott, J., & Manzano, P. (2000). *La investigación-acción em educación* (4.ª Ed.). Ediciones Morata
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação- O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(12), 273-291. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, (2), 16–31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5–16. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). *Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada*. GTEA. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15707/1/CAPL_Flores%20Paula_2020.pdf
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. (2021). Las TIC en la formación inicial de educadores y profesores. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Greggio, E. (2012). Desenvolvendo a escuta ativa: relato de experiências. *Anais 2012* (pp. 24- 31). Unichristus. <https://unichristus.edu.br/wpcontent/uploads/2017/12/IX-Encontro-de-Inicia%C3%A7%C3%A3o-a-Pesquisa-e-%C3%A0-Doc%C3%Aancia-%E2%80%932012.pdf#page=26>
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Banett, B. (1995). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Kozanitis, A. (2017). Las pedagogías activas y el uso de los TICs em contexto universitario: ¿una combinacion? *Revista Diálogo Educacional*, 17(2), 479-502. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154955009>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción- conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Científica Internacional*, 16(1), 88-92. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84805/2/86715.PDF>
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da Investigação às Práticas*, (3), 79-99. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.21/1684>
- Lousada, L. (2019). Uso das TIC para o desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE. 71-74. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/11162/201352>
- Luís, L., & Casado, M. (2019). Articulação entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 99- 105. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/3498/349860126009/html/>
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marques, A. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1259/1/MMC%20Utilização%20Pedagógica.pdf>
- Marques, J., & Ramos, V. (2017). Robótica educativa em Portugal- estado da arte. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 1-5. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13>.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Novas Edições Académicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora *MOA portugal*. (s.d.). <http://www.moa-portugal.org/>
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, 23-35.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: Um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Revista Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da educação infantil enfrentando o desafio*. Artmed Editora.

- Neves, A., Santos, A., Brito, C., Rocha, F., Ferreira, H., Santos, M., . . . Bártolo, V. (2010). *Atividades para o ensino da língua* (Cadernos PNEP:Programa Nacional de Ensino do Português 1º ciclo do ensino básico). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/978-972-789-296-9>
- Niza, S., & Nóvoa, A. (2012). *Escritos sobre Educação* (2ª ed.). Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação Real*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). Uma reflexão e o professor como investigador. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F., (2011). O espaço na pedagogia em participação. (2011). In *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: A perspectiva educativa*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. A., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>
- Pereira, R. (2012). *Dormir com a Lua: Astronomia no pré-escolar* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1382>
- Quadros-Flores, Escola e Peres (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico”, In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges* (pp. 715-726). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2(2), 2–17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6380689.pdf>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 21-43.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Edições Cosmos.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto. *PROFORMA* (2), 1-5. https://doi.org/http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

- Ribeiro, D. (2011). Diário Colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores* (p. 41–56). Edições Pedagogo. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12228/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2011.PDF
- Ribeiro, D., Quadro-Flores, P., & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo*, 436-441. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12214/1/Capítulo_Deolinda%20Ribeiro_2016.pdf
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In *III encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas* (p. 324–333). Instituto Politécnico de Bragança. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/17381/5/incte18_atas.pdf
- Rodríguez, M. (2010). *Mapas mentales: Una estrategia para fortalecer el aprendizaje autogestionario en la educación abierta y a distancia*. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, (24), 79-91.
- Roldão, C. (2009). *Estratégias de Ensino O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: Cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2018). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Serra, C. (2004). *Currículo educação pré-escolar e articulação curricular 1º ciclo ensino básico*. Porto Editora.
- Silva, A., Cruz, S., & Sahlb, W. (2018). Metodologias ativas no ensino superior: Uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problema e rotação por estações de trabalho. In *Simpósio*. Universidade do Estado de Minas Gerais. <https://fasbam.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-ativas-no-ensino-superior-uma-proposta-de-oficina-sobre-aprendizagem-por-pares-sala-de-aula-invertida-aprendizagem-baseada-em-problema-e-rotacao-por-estacoes-de-trabalho.pdf>
- Souza, N. M., & Wechsler, A. M. (2014). *Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto*. *Caderno de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 134-150.

- Souza, P., & Andrade, M. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial*, 9(1), 03–16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>
- Steinert, M., Hardoim, H. (2019) Rotação por estações na escola pública: Limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11–24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Teixeira, B., Guimarães, J., Quadros-Flores, P., & Fernandes, D. (2021). *Construir o pensamento complexo através da robótica: do abstrato ao visível*. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.13474>
- Teixeira, M., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta*, 4(11), 162–187. [https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3300/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula%20e%20suas%20implica%C3%A7%C3%B5es%20na%20aprendizagem%20cooperativa%20\(1\).pdf](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3300/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula%20e%20suas%20implica%C3%A7%C3%B5es%20na%20aprendizagem%20cooperativa%20(1).pdf)
- Trindade, R. (2018). Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas. Leya Educação
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Da Investigação às Práticas, I(3), 8-20. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 141–160). Conselho Nacional de Educação. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. H. (2003). *O Jardim Escola*. Instituto Piaget.
- Viana, J., Peralta, H. (2020). *Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um*. Revista Portuguesa de Educação, 33 (1), 137-157. <https://doi.org/10.21814/rpe.18500>
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Edições Asa.

NORMATIVOS LEGAIS

- Abreu, M. (s.d.). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: Um desafio para as universidades portuguesas. In *Perfil profissional e formação de educadores e professores* (p. 281–290). Editorial do Ministério da Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/11-PerfilProfissional.pdf>
- Bertram, T., Pascal, C., & Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 178/71 do Ministério da Educação Nacional (1971). *Cria no Ministério da Educação Nacional, sob a dependência directa do Ministro, o Instituto de Acção Social Escolar, que terá por fim possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento*. Diário da República n.º 101/1971, 1ª Série de 30/04/1971. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/178-1971-644282>
- Decreto-Lei n.º 86/1976 da Assembleia da República (1976). *Aprova a Constituição da República Portuguesa*. Diário da República n.º 86/1976, 1ª Série de 10/04/1976. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação (2008). *Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. Diário da República n.º 4/2008, 1ª Série de 07/01/2008.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 79/2008, 1ª Série de 22/04/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

- Decreto-Lei n.º 224/2009 do Ministério da Educação (2009). *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas*. Diário da República n.º 177/2009, 1ª Série de 11/09/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/224-2009-489733>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação. Diário do Governo n.º 126/2012, 1ª Série de 02/07/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Despacho n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (2012). *Estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República n.º 192/2012, 2.ª Série de 03/10/2012. <https://dre.tretas.org/dre/303982/despacho-normativo-20-2012-de-3-de-outubro>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 126/2012, 1ª Série de 02/07/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, 1ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série de 06/07/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/1900-115645941-115654606>

Despacho n.º 9180/2016 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 137/2016, 2ª Série de 19/07/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho n.º 5908/2017 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *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*. Diário da República n.º128/2017, 2ª Série de 05/07/2017.

Despacho n.º 6478/2017 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, 2ª Série de 26/07/2017. <https://dre.tretas.org/dre/3042169/despacho-6478-2017-de-26-de-julho>

Despacho n.º 6944-A/2018 da Educação Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º138/2018, 2ª Série de 19/07/2018.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

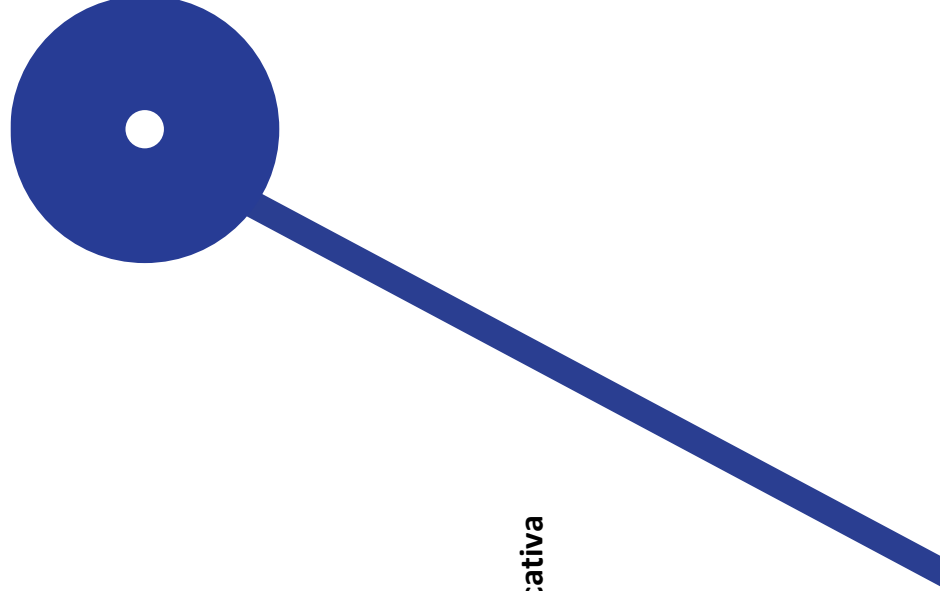
Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Lei n.º 5/73 da Presidência da República (1973). *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*. Diário do Governo n.º 173, 1ª Série de 25/07/1973.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, 1ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1ª Série A de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/5-1997-561219>
- Lei n.º 21/2008 da Assembleia da República (2008). *Regime jurídico da educação especial*. Diário da República n.º 91/2008, 1ª Série de 12/05/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/91-2008-249230>
- 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.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., 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
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pedro, A., Matos, J., F., Piedade, J., & Dorotea, N. (2018). *Probótica – Programação e Robótica no Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Projeto Educativo (2021)*. Agrupamento Pero Vaz de Caminha
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://doi.org/978-972-742-293-7>
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://hdl.handle.net/10451/4708SE>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho científico para a avaliação de professores. Ministério da Educação.



**Relatório de Estágio da Prática Educativa
Supervisionada**

Diana Soraia dos Santos Costa