ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

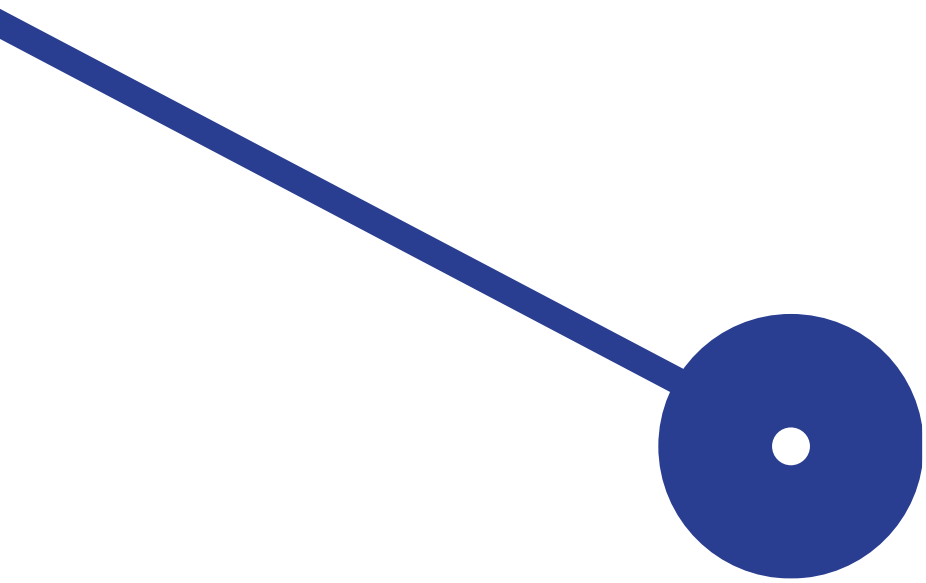
M

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

Relatório de Estágio

Cátia Sofia Ferreira Tavares

07/**2024**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cátia Sofia Ferreira Tavares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria Dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cátia Sofia Ferreira Tavares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria Dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Não encontro palavras para conseguir descrever todo o percurso que foi concretizado até aqui. Realizar a licenciatura em Viseu, relativamente perto de casa, e sair desse conforto para ir ao encontro de novos horizontes, abraçar novos desafios, rumos e perspetivas num mestrado, numa outra instituição, foi todo um processo que os mais próximos sabem que não foi simples de gerir, ainda que fosse aquilo que eu sempre quis. Hoje posso afirmar: ainda bem que o fiz!

A verdade é que isto só foi possível por ter pessoas ao meu lado, que me apoiaram e que sempre acreditaram nas minhas capacidades, muito mais do que eu algum dia acreditei. Sem a vossa presença, teria sido muito difícil acabar a formação académica na profissão que sempre idealizei para mim. De momento, estou prestes a dar início a um novo percurso, provavelmente o mais desafiante: ingressar na prática profissional.

Ao longo deste percurso, tive o privilégio de contar com o apoio das pessoas que permaneceram ao meu lado, sendo que merecem, sem qualquer dúvida, o seu destaque.

Portanto, quero agradecer…

…Primeiramente aos meus pais. Fizeram de mim a pessoa que sou hoje e, sempre me mostraram que não devemos nunca desistir daquilo que queremos. Serei eternamente agradecida pelos pais que tenho e por me terem proporcionado a oportunidade de ingressar na faculdade.

…À minha irmã, Sara Jameson. Ela que é a pessoa mais especial da minha vida, a pessoa que eu tenho a certeza que vai querer sempre o meu bem e que me apoia sempre, incondicionalmente. Obrigada por todos os ensinamentos de irmã mais velha e por me chamares à atenção quando assim o entendes. Tenho muito orgulho em ti.

…Ao meu namorado (e melhor amigo) José Lopes. Percorreu comigo toda esta etapa do mestrado, e, foi sem dúvida, o meu maior porto de abrigo e nunca desistiu de mim. Desejou sempre que eu olhasse para mim da mesma forma que ele sempre me viu, com os olhos cheios de orgulho e que diziam: “Eu sei que tu és capaz e tu também sabes que és capaz.

Nunca te esqueças de que és o meu orgulho!". A ele devo grande parte deste agradecimento, e saliento toda paciência, todas as horas de videochamada a ouvir as minhas lamúrias, a calma que sempre me transmitiu, para conseguir lidar diariamente, com todo o stress vivido por parte da mestranda. Obrigada por todo o amor e por existires na minha vida. Tal como lhe digo: "És o meu trevo de quatro folhas".

…Às minhas amigas de Viseu, Filipa e Andreia. Foram cinco anos ao vosso lado e foi ao vosso lado que tudo isto começou. Apesar de termos seguido caminhos diferentes no mestrado, sempre soube que a amizade iria prevalecer. Guardarei comigo todas as nossas aventuras e, um dia, vou falar delas aos meus netos.

…Às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Agradeço por me fazerem sorrir todos os dias e por me fazerem esquecer que existem problemas, porque no momento só as crianças é que interessavam. Por me fazerem ter certezas de que a profissão que sempre ambicionei é, de facto, a melhor e a mais gratificante do mundo, mas também a mais desafiante. Foi um gosto fazer parte da vossa vida e por vos ver crescer e, claro, obrigada por me deixarem fazer parte da vossa.

…Às professoras cooperantes. Quero agradecer-vos por todos os ensinamentos e por me incentivarem todos os dias a dar o melhor de mim. Um dia, espero ser tão boa profissional quanto as professoras.

…Às professoras supervisoras. Com a sua experiência e conhecimento, tentaram com que abrisse os meus horizontes no que diz respeito à educação, tendo em vista a minha melhoria em diversas dimensões: pessoal, profissional e social. Em conjunto com as professoras cooperantes, penso que conseguimos realizar um percurso bonito e satisfatório e, principalmente muito enriquecedor.

Com a ajuda de todos, consegui!

Agora, resta-me continuar a descobrir, explorar, crescer e aprender, pois a partir de agora começa uma longa, nova e tão esperada, feliz etapa.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório, integrado na Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constitui a etapa final do percurso de formação inicial de professor, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, dotado de 14 de maio. Neste documento são referidas as conceções teóricas e legais que sustentaram o percurso realizado ao longo da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, a capacidade de os integrar na prática educativa na construção de construtos profissionais docentes.

Neste âmbito, a Metodologia de Investigação-Ação suportou todo o desenvolvimento pessoal, social e profissional num processo de observação, planificação, ação e reflexão que beneficiou a transformação da prática educativa, bem como da participação dos intervenientes implicados no processo que produziram conhecimento. Esta participação desenvolveu-se em díade de formação e em colaboração com as professoras cooperantes e supervisoras institucionais. De salientar, ainda, a Metodologia de Trabalho de Projeto pela transversalidade nos dois níveis educativos e ênfase no papel ativo das crianças em todas as suas etapas.

Acresce ainda que a transição educativa entre a Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa crucial no processo de ensino aprendizagem e também no desenvolvimento da criança. Desta forma, a transição educativa deve promover, em cada nível de ensino, experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, bem como fortalecer a autoestima, autonomia e autocontrolo, criando condições para que o sucesso se perpetue em cada fase e ao longo da sua vida.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Transição Educativa.

ABSTRACT

This report, part of the Supervised Educational Practice (PES) of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, is the final stage of the initial teacher training course, in accordance with Decree-Law no. 79/2014, of May 14. This document mentions the theoretical and legal concepts that underpinned the course taken during the Supervised Educational Practice in the contexts of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, and the ability to integrate them into educational practice in the construction of professional teaching constructs.

In this context, the Action-Research Methodology supported all the personal development, social and professional in a process of observation, planning, action and reflection that benefited the transformation of educational practice, as well as the participation of those involved in the process, who produced knowledge. This participation took place in a training dyad and in collaboration with the cooperating teachers and institutional supervisors. Also noteworthy is the Project Based Learning for its cross-cutting nature at both educational levels and its emphasis on the active role of children at all stages.

In addition, the educational transition between pre-school and elementary school is a crucial stage in the teaching-learning process and also in the child's development. In this way, the educational transition must promote learning experiences and opportunities at each level of education that allow children to develop their potential, strengthen their self-esteem, autonomy and self-control, creating the conditions for success at each stage and throughout their lives.

Keywords: Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Project Based Learning; Educational Transition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 9
Figura 2 16
Figura 3 42
Figura 4 49
Figura 5 50
Figura 6 52
Figura 7 54
Figura 8 54
Figura 9 55
Figura 10 56
Figura 11 57
Figura 12 57
Figura 13 59
Figura 14 60
Figura 15 61
Figura 16 62
Figura 17 63
Figura 18 64
Figura 19 65
Figura 20 66
Figura 21 66
Figura 22 66
Figura 23 69
Figura 24 71
Figura 25 71
Figura 26 73
Figura 27 74
Figura 28 74
Figura 29 75

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia Investigação-Ação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AE – Aprendizagens Essenciais

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

CD -Cidadania e Desenvolvimento

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

AO – Assistentes Operacionais

PCT – Projeto Curricular de Turma

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

PAPP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

ELI – Equipa Local de Intervenção precoce

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL 4
   1.1. O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO 4
   1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 14
   1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 21

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 28
   2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES 28
   2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 30
   2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 34
   2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 40

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS 45
   3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 45
   3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE EDUCAÇAO PRÉ-ESCOLAR 67

METARREFLEXÃO 77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 80

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), incluída no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, cujo objetivo é de concluir uma etapa fundamental da formação inicial. Este destina-se na qualificação da mestranda com grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º CEB, habilitando profissionalmente para a docência de perfil duplo: educadora de infância e professora do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

Atendendo à significância do grau mencionado, procurou-se ao longo da PES desenvolver, de forma holística, conhecimentos culturais, técnicos, científicos e pedagógicos, tendo em consideração o ambiente educativo, tencionando realçar a teoria como elemento emergente da prática e vice-versa.

É importante referir que todo o processo foi desenvolvido em díade e que, desta forma, permitiu atribuir uma maior relevância à prática colaborativa, reflexiva e à tomada de decisões em conjunto.

Assim sendo, neste relatório, pretende-se descrever de forma reflexiva o percurso realizado pela mestranda, no decorrer da PES através da fundamentação e da reflexão crítica das práticas desenvolvidas em contexto de estágio nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico), que se constituiu num período de oportunidades e desafios, pelo que permitiu a construção de práticas sustentadas em pedagogias ativas que beneficiaram a integração de necessidades, dificuldades e interesses das crianças, bem como a participação das suas famílias.

Considerando a extensão dos fundamentos profissionais necessários que potenciam a "emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento [...] para a ação docente" (Ribeiro, 2011, p. 41), o presente documento encontra-se organizado em três capítulos principais e respetivos subcapítulos.

Nesta linha de pensamento, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal que fundamenta toda a prática. Primeiramente, são abordados os aspetos gerais comuns aos dois níveis de ensino, desenvolvendo os seguintes tópicos: a educação inclusiva, o professor/educador gestor do currículo e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a importância da articulação articular, transdisciplinaridades, transição educativa, metodologia de trabalho de projeto e o perfil duplo. Seguidamente, são tratados alguns dos pressupostos teóricos legais específicos do 1.º CEB e da EPE que conduziram toda a ação educativa. Ressalva-se, ainda, um subcapítulo referente ao perfil do profissional da educação, que evidencia a importância de o docente refletir sobre as suas práticas educativas, de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação e de uma escola onde as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais.

No que concerne ao segundo capítulo, neste consta a caracterização de ambas as instituições cooperantes, a caracterização das salas e dos respetivos grupos com os quais se desenvolveu toda a PES. Assim, no contexto de 1.º CEB, a PES foi desenvolvida numa sala de 2.º ano constituída por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Já na EPE, o grupo de crianças era constituído com idades entre os 3 e os 6 anos. Importa referir que ainda neste capítulo será introduzido um ponto que diz respeito à metodologia de investigação-ação, sendo fundamental na estratégia de transformação dos contextos referidos e no desenvolvimento das práticas. Esta metodologia promove a formação do docente reflexivo e de uma prática holística, tendo por base a observação e a reflexão constante e contínua.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, este tem como objetivo descrever e analisar de um modo crítico, fundamentado e reflexivo algumas das ações desenvolvidas na prática. Neste capítulo, são mobilizados conceitos referidos no primeiro capítulo, uma vez que esses pressupostos fundamentam toda a prática.

Para finalizar, é apresentado uma metarreflexão, com uma análise global e retrospetiva do contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda. Nesta reflexão final, serão abordadas reflexões referentes às experiências vividas, as principais dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas, assim como as principais aprendizagens construídas e adquiridas ao longo

de toda a PES. Terminando com as referências bibliográficas, de acordo com as normas APA 7ª Edição, os anexos e apêndices que ilustram a prática pedagógica desenvolvida.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, encontram-se explanados os referenciais teóricos e conceptuais que fundamentam toda a prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, considerando que estes se revelam fundamentais na construção e no desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional da mestranda. Desta forma, os conhecimentos teóricos retratados permitiram um enquadramento teórico e uma sustentação da prática observada.

No que diz respeito à sua organização, este capítulo apresenta, inicialmente, uma reflexão crítica sobre o profissional de educação e, de seguida, encontram-se as especificidades referentes a ambas as valências educacionais, visto que o presente mestrado é um requisito crucial para a obtenção do grau de mestre, formação que habilita para uma docência profissional de perfil duplo.

Importa mencionar que a fundamentação das ações metodológicas revela a investigação-ação como a metodologia que mais se ajusta à transformação da prática educativa e na construção da profissionalidade docente.

1.1. O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é um direito que deve assistir a qualquer cidadão nacional, sendo que, tal como é referido na Constituição da Républica Portuguesa (1976) "todos têm direito à educação e à cultura" (art.º 73º). Deste modo, compete ao Estado "promover a democratização do ensino" e contribuir para o desenvolvimento "pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos" (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068). Com o objetivo de democratizar a educação, foi elaborada a Lei de Base do Sistema Educativo Português (LBSE), acima referida. Esta caracteriza o sistema educativo como "o conjunto de meios pela qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (Lei n.º 46/86, p.

3067). No que diz respeito à organização, esta engloba a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básicos, secundários e superiores) e também a educação extraescolar.

Nesta linha de pensamento, as políticas educativas vão no sentido de criar Jardins de Infância (JI) e de Escolas na comunidade educativa, que valorizam uma cultura organizacional assente na abertura à comunidade, na interação entre pares, com um carácter reflexivo, enfatizado na partilha de saberes e conhecimentos, visando o desenvolvimento dos vários atores intervenientes. Assim, a Escola e o JI têm como principal missão promover uma educação de qualidade e uma educação mais justa para todos. Deste modo, segundo Rodrigues (2012), é importante compreender que "os objetivos da educação mudaram muito, sendo estes muito mais exigentes que no passado. Hoje é necessário que todos os jovens frequentem a escola e que todos aprendam" (p.172). Um dos grandes desafios que se coloca a todos os intervenientes da educação é a educação inclusiva, visto que implica contrariar a tendência normalizadora da sociedade e da escola e vencer a quase incapacidade de assumir e integrar a diferença (Sanches, 2005).

Neste sentido, se a escola da atualidade tem como propósito garantir que todos os alunos aprendam e que adquiram as competências básicas para se tornarem cidadãos de direito, é necessário referir a relevância da formação de educadores/professores. Assim, o objetivo passa por colmatar as diferenças e individualidades de cada criança promovendo o direito e a igualdade entre elas, com vista a que a escola não se torne um lugar "de reprodução de desigualdades sociais", este é um dos princípios centrais do sistema educativo (Lima, Afonso & Gomes, 2019, p. 168). Em conformidade com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todas as crianças promovendo a participação e a aprendizagem. Este compromisso é caracterizado como uma prioridade educativa no Decreto-Lei n.º 54/(2018), dando corpo à dimensão política destacando-se o compromisso com a inclusão e evidenciando a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Em concordância com este Decreto-Lei, é imprescindível adotar uma perspetiva inclusiva e não só integradora, onde seja possível focar as especificidades de todos e não apenas as das crianças/alunos que apresentam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Assim sendo, a principal função do educador/professor já não passa por apenas cumprir uma orientação/programa, mas sim

interpretar e, acima de tudo, adaptar o currículo às individualidades de cada criança/aluno, proporcionando-lhes aprendizagens significativas

Importa esclarecer que no 1.º CEB, os objetivos da educação centram-se na conjugação articulada e integrada de princípios, valores, conhecimentos, capacidades e atitudes, assentes em documentos estruturantes que marcam a vida das escolas na atualidade. São eles: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (DGE, 2018), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2017). Estes são trabalhados de forma transversal nas diferentes componentes do currículo e explorados "a partir da riqueza dos conhecimentos comuns, e têm em conta a aprendizagem ecológica, intelectual e interdisciplinar, apoiando os alunos no acesso e na produção do conhecimento" (UNESCO, 2022, p. 2982).

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, o educador deve ter em consideração o documento orientador referente a este nível de educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este é um documento orientador da prática educativa docente, auxiliando a organização da sua ação, que deve unir os seus saberes profissionais às características pessoais, adotando uma ação pedagógica flexível e de carácter aberto. Este integra os princípios e os pressupostos fundamentais para a construção do currículo, colocando o educador de infância em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou Agrupamento de Escolas, sendo este o responsável pelo fomento da construção e gestão curricular no JI, construindo-o em parceria com as crianças e envolvendo a família e a comunidade neste processo de construção (Lopes da Silva., et al, 2016). O documento tem ainda como intenção que o educador/professor observe, planeie, avalie e reflita sobre a sua ação, que a articule com as famílias e com outros intervenientes educativos, para que em conformidade seja possível construir uma escola que propicie o sucesso escolar e permita que as crianças se desenvolvam de acordo com os princípios basilares do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Benavente, 2001). A escola inclusiva prevê a utilização de modelos pedagógicos, assentes em metodologias ativas, promovendo o trabalho por projetos, a diferenciação pedagógica e o trabalho cooperativo e colaborativo, desenvolvido em conjunto com as famílias e com toda a comunidade envolvente.

Neste seguimento, a escola é uma instituição educativa que assume um papel social muito mais exigente do que simplesmente instruir. Atualmente é um espaço de socialização das crianças.

A massificação do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória levou a que a escola tivesse de gerenciar uma grande diversidade de culturas e de populações, o que torna impossível que haja igualdade de ensinos como se fossem um só, sendo que, a escola deve ser o lugar das aprendizagens sociais e da construção da cidadania (Rodrigues, 2013). Neste sentido, importa mencionar que o sistema educativo português se encontra construído sobre o paradigma socioconstrutivista, que deriva sobre teorias de Piaget (1999) e Vygotsky (1979, 2001). O socioconstrutivismo defende que as crianças/alunos construam aprendizagens significativas, que fazem promover o desenvolvimento e que decorram do envolvimento emocional e cognitivo do individuo. Vygotsky (1979, 2001) defende que a criança está simultaneamente em dois níveis de desenvolvimento, um que representa aquilo que ela consegue fazer sozinha e outro representa aquilo que consegue fazer em colaboração/cooperação com os outros. A distinção destes dois níveis denomina-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em concordância com Vygotsky (2000), esta é a distância entre o desenvolvimento real da criança, que se determina a partir da solução independente de problemas, e o nível do seu desenvolvimento potencial, que é estipulado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros indivíduos mais capazes. Segundo Salvador (1994), a aprendizagem encontra-se nesta zona, dado que aquilo que a criança é capaz de realizar no presente com a indicação de um adulto será, no futuro, capaz de fazer por si mesma. Segundo Vygotsky (1973), "o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial" (p. 39).

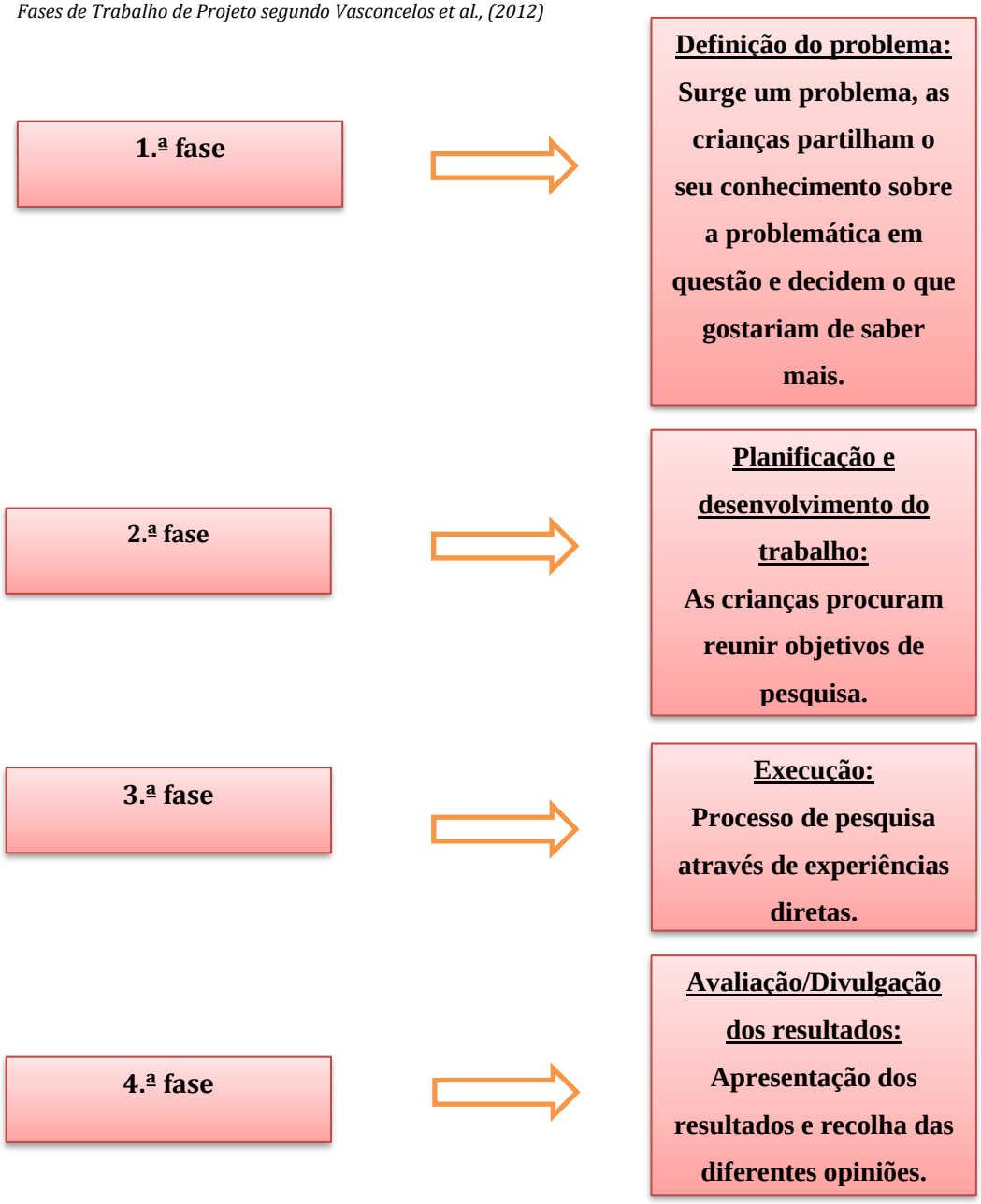
Na perspetiva de Lopes et al. (2019), "a teoria construtivista da aprendizagem enfatiza que os indivíduos aprendem através da construção dos seus próprios conhecimentos, ligando novas ideias e experiências existentes para formar uma compreensão nova ou melhorada" (p.35). Cardoso (2013) partilha da mesma ideia, ao referir que "procura-se que os alunos ganhem o gosto, e a responsabilidade, pela autoaprendizagem, tendo dela um sentido critico, isto é, de autovaliação" (p.231). Junta-

se Dewey (1997), defendendo que "toda a aprendizagem genuína surge através da experiência" (p.25). De acordo com a LBSE deve predominar uma aprendizagem onde a criança/aluno é o agente da sua própria aprendizagem, defendendo a metodologia do aprender a aprender.

Uma das metodologias utilizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi a Metodologia de Trabalho de Projeto, que se denomina como sendo o desenvolvimento da integração, da construção de saberes escolares interdisciplinares, do desenvolvimento de competências e saberes sociais, valores e atitudes cívicas. Como refere Vasconcelos et al. (2012), a Metodologia de Projeto é um modelo pedagógico desenvolvido por William Patrick, cujas ideias base são iniciadas por John Dewey, que foi seu professor. Ambos são considerados autores de referência no que diz respeito à pedagogia e é através deles que surge o conceito de que o interesse individual deverá ser sempre ponto de partida para a aprendizagem (Marques, 2016). Na perspetiva deste último autor, esta metodologia defende o "aprender fazendo".Em concordância, Niza (2012) refere que "sempre alicerçamos, no Movimento da Escola Moderna (MEM), o estudo, a investigação e a intervenção comunitária dos alunos em projetos de trabalho" (p. 412), evidenciando, assim, a sua importância. Esta metodologia desenvolve-se a partir de uma abordagem pedagógica centrada numa problemática, que partiu de um interesse individual ou coletivo, que vai proporcionar debates e pontos de vista diferentes, dando assim oportunidade a cada um de construir o seu próprio conhecimento. Sendo certo que esse conhecimento é constituído com as interações desenvolvidas com os colegas, educadores, comunidade educativa, permitindo, assim, compreender melhor a realidade e o mundo que as rodeia. O Trabalho de Projeto, de acordo com Vasconcelos et al,. (2012), assenta em quatro fases diferentes, tal como é sintetizado no esquema da figura 1.

Figura 1

Fases de Trabalho de Projeto segundo Vasconcelos et al., (2012)



Deste modo, a Metodologia de Trabalho de Projeto permite assegurar às crianças uma aprendizagem ativa, investigadora, cooperativa, democrática e construtivista.

Na ótica de Lopes et al. (2019), "as abordagens de aprendizagem ativa recorrem com frequência à aprendizagem cooperativa" (p.35). Deste modo, torna-se imprescindível proporcionar um ambiente escolar onde a criança/aluno trabalhe cooperativamente e em constante participação e interação com todos os intervenientes, de desenvolver

estruturas cognitivas e emocionais que desenvolvam o seu sentido social e moral. Neste âmbito, o trabalho cooperativo vai muto além de um simples trabalho de grupo, pois "cooperar é mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa" (Lopes & Silva, 2008, citado por Cunha & Uva, 2016, p.138). É bastante relevante promover situações onde a criança/aluno seja confrontada com situações emergentes do quotidiano que mobilizam, por um lado, a necessidade de trabalhar e de aprender com os outros, também utilizando os conhecimentos que já possuem, os seus conhecimentos prévios. Os alunos, quando confrontados com um novo assunto, sentem-se capazes de lhe atribuir um determinado significado por se basearem em experiências anteriores (Cunha & Uva, 2016).

De salientar ainda que ambos os contextos educativos valorizam a importância de uma educação holística, que reconhece todas as necessidades das crianças, privilegiando a centralidade das mesmas auxiliando-as a compreender o mundo que as rodeia através das experiências, das descobertas e das interações com o "outro". Desta forma, a "aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.10).

Nesta linha de pensamento, é ainda importante abordar a articulação curricular na melhoria das aprendizagens, tendo em conta que a articulação deve promover a cooperação entre docentes, adequar as orientações curriculares e o currículo nacional aos interesses e necessidades dos alunos através da articulação. Assim, segmentar disciplinas em nada favorece as crianças/alunos nas suas aprendizagens, ou seja, deve existir uma sistematização de conteúdos. Segundo Leite (2012), deve-se ter em conta a cultura da escola, das crianças/alunos, e criar situações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Este seguimento de ideias reflete a importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens, visto que a articulação deve promover a cooperação entre docentes do Agrupamento de Escolas, procurar adequar as orientações curriculares e as aprendizagens essenciais aos interesses e necessidades específicas dos alunos através da

articulação e da contextualização dos saberes. Para que os alunos possam ter uma visão mais alargada dos conhecimentos, é necessário articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação, sendo que os educadores/professores devem proporcionar a interdependência entre as várias disciplinas. Assim, "a transdisciplinaridade consiste em aglutinar os saberes para além das disciplinas" (Diemer & Marquat, 2014, p.118).

Considerando que a transição educativa entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa crucial no processo de ensino aprendizagem e também do desenvolvimento da criança, Ribeiro, Sá e Quadro-Flores (2018), evidenciam a importância de um trabalho colaborativo e a necessidade de um diálogo entre os professores das duas valências "no sentido de encontrarem uma continuidade metodológica que promova mais atividades/projetos comuns, com a participação das famílias, proporcionando assim uma passagem natural, não disruptiva, do modo de aprender e de se desenvolver da criança" (p.325). Segundo as OCEPE (2016), existem algumas estratégias facilitadoras da transição da EPE para o 1.ºCEB, tais como: existir uma articulação entre docentes, ou seja, acordar os procedimentos de transição na equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento; comunicar e debater entre os educadores/as e professores/as do 1.ºCEB; de forma a facilitar esta comunicação é importante analisar e debater as propostas curriculares para cada um dos níveis; comunicar a informação sobre o processo desenvolvido na educação Pré-Escolar e a aprendizagem realizada por cada uma das crianças e produzir um trabalho conjunto entre educadores e professores. Não esquecendo ainda o envolvimento das crianças neste processo, visto que as crianças são as protagonistas do processo e o seu papel, bem como as expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição. Desta forma, o educador/a poderá conversar com as crianças sobre a transição e familiarizar as crianças com a escola do 1.º ciclo. Importa ainda facilitar a transição ao nível organizacional, tendo em conta que os estabelecimentos, quer de uma valência ou de outra, têm um papel relevante na transição e na comunidade educativa. Por fim, mas não menos importante, a participação dos pais e das famílias é crucial nesta etapa, visto que a relação de parceria desenvolvida ao longo da frequência da educação Pré-Escolar irá favorecer a sua participação na transição e na etapa seguinte. Posto isto, é necessário um maior enfoque na criança, promover uma continuidade metodológica e promover a oportunidade de realizar projetos articulados, que irão favorecer a transição educativa entre a EPE e o 1.ºCEB. Desta forma, a transição

educativa deve promover, em cada nível de ensino, experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições para que o sucesso se perpetue em cada fase e ao longo da sua vida (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, e de acordo com o perfil geral de desempenho de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, a formação de educadores/professores deve promover novos métodos de ensino e uma avaliação e reflexão contínuas. De acordo com o perfil geral de desempenho de educadores de infância e de professores de ensino básico e secundário, a formação deve contribuir para o desenvolvimento de um profissional que fundamenta a sua prática na investigação, reflexão e avaliação contínua garantindo um rigor científico e metodológico (Nóvoa, 1992).

Neste sentido, o perfil geral do educador de infância e do professor do ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/(2001), apresenta conformidades "evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilidades profissionais docentes" (art.º 1.º). Posto isto, compreende-se que a primeira valência apresenta uma maior relevância face à segunda, uma vez que é apresentada como uma base essencial para o desenvolvimento da segunda. Considera-se que nesta fase é fundamental dar à criança um papel central, dando ouvidos à voz da criança em todos os momentos, nunca desvalorizando os seus interesses e dando-lhe voz para se exprimir na pedagogia da Escola Nova, o professor deve assistir a criança de acordo com os seus interesses e as suas vontades. O JI e a escola são vistos como um sítio onde se pretende trabalhar em grupo, integrando as crianças, os pais e os professores organizados de forma cooperativa. Sendo assim, a interação entre pares e com o professor será organizada para fins concretos de atividades educativas, estudos e intervenção por projetos cooperados (Niza, 21012). Tendo em conta que as crianças tendem a seguir os seus progenitores como referência, as suas preferências e escolas vão ao encontro do seio familiar onde estão inseridos, sendo possível considerar que o contexto familiar influencia as escolhas das crianças. A participação envolvente de uma família afetuosa e apoiante levará as crianças a entender quais as características das suas próprias famílias e, consequentemente, de aprender por meio das famílias de outras crianças. É da

responsabilidade do educador/professor, durante todo o processo educativo, desenvolver recursos, materiais adequados e ajustáveis às necessidades e características de cada criança, tendo sempre em conta que o ser humano se desenvolve e aprende a partir da interação com a sociedade e com o mundo que o rodeia.

Neste âmbito, o perfil duplo do educador de infância e do professor do 1.º CEB foi previsto pelo Decreto-Lei n. º43/ (2007) como possibilitador da mobilidade de docentes entre níveis e ciclos de ensino. Perfil que o presente mestrado promove ao permitir um acompanhamento no processo de transição entre os dois níveis, desenvolvendo competências adequadas à prática educativa desses mesmos níveis.

Nesta sequência, o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor de ensino básico demonstra a necessidade de adotar uma postura assente em quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética, que diz respeito à necessidade de o docente basear a sua ação numa fundamentação teórica tendo em consideração o contexto em que se insere a dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem que evidencia a promoção de aprendizagem no âmbito de um currículo; a dimensão de participação com a escola e a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida na qual é referida a importância de o docente refletir sobre as suas práticas educativas, tendo em conta o desenvolvimento de práticas mais adequadas (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Neste seguimento, o desenvolvimento da criança irá ser construído a partir de práticas sociais inseridas em parâmetros históricos e culturais, destacando o papel do grupo como agente provocador do desenvolvimento moral, intelectual e cívico da criança criando uma grande ligação com o quotidiano. Depois de estabelecida esta ligação, a escola irá conquistar maior significado e poderá proporcionar a aprendizagem através de desafios pensados, a partir de problemas encontrados nos grupos e nas comunidades.

Tendo em conta a constante mudança em que vivemos atualmente, é fundamental que a escola seja capaz de aprender, reagir e responder a estas mudanças. Na perspetiva de Benavente (2001), é necessária uma escola "mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, e uma escola onde as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais" (p.9). É necessário transformar a

escola numa escola capaz de aprender. Só existindo uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação, é que poderá existir os princípios da inclusão, da integração e da participação. Estes princípios devem orientar a trajetória de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, garantindo o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos (Niza, 2012).

A escola deverá ser um espaço onde se pratique a democracia, onde a palavra "brincar" deverá prevalecer como prioridade.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente subcapítulo, apresentar-se-á uma breve reflexão sobre as especificidades desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, tendo em consideração todas as ações concebidas ao longo da PES.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ensino Básico é obrigatório a partir dos 6 anos de idade e encontra-se dividido em três ciclos, organizados de forma sequencial com duração de 9 anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta estabelece como principais objetivos uma aprendizagem não só a nível de desenvolvimento cognitivo, mas também a nível físico, artístico, linguístico, motor, socio-afetivo, cívico e moral, promovendo uma aprendizagem pela autodescoberta, fomentar a autonomia e o gosto por aprender, ou seja, criar condições para a promoção do sucesso educativo e escolar a todos os níveis e para todos os alunos (art.º 7º do LBSE).

Os objetivos específicos destes ciclos de ensino integram-se nos objetivos gerais do Ensino Básico. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, pretende-se promover o desenvolvimento da linguagem oral, da iniciação e o domínio progressivo da leitura e da escrita, das noções iniciais da aritmética e do cálculo, do meio social e físico, das expressões dramática, plástica, motora e musical. Além disso, este é um documento orientador curricular que deve servir de base

na elaboração das planificações, na realização e avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, e que tem como objetivo promover o desenvolvimento das áreas de competências registadas no PASEO. Para cada ano e área disciplinar/disciplina, este referencial elenca os conhecimentos, as capacidades, atitudes e valores a desenvolver em todos os alunos.

Ao longo dos anos, percebeu-se que a ampliação e o cumprimento exaustivo do currículo, não permitiam que outras competências fossem desenvolvidas de igual forma, nomeadamente as competências sociais e pessoais. Nos dias que correm, os objetivos da educação centram-se na conjugação articulada e integrada entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Os currículos são desenvolvidos "a partir da riqueza dos conhecimentos comuns, e têm em conta a aprendizagem ecológica, intelectual e interdisciplinar, apoiando os alunos no acesso e na produção do conhecimento" (Unesco, 2022, p. 2982). Assim sendo, considera-se importante o conhecimento dos conteúdos disciplinares e o desenvolvimento cognitivo, como o saber-fazer e o saber, como também, o desenvolvimento pessoal e social, como o saber-ser e saber-estar fomentando nos alunos competências que lhes permitem questionar, integrar e comunicar conhecimentos emergentes. Desta forma, e de modo a acompanhar as alterações na educação é necessário ter em consideração algumas das especificidades do 1.º CEB, particularmente a própria matriz curricular onde se pode usufruir pedagogicamente de autonomia e flexibilidade curricular, articulação curricular e monodocência (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Figura 2

Especificidades do 1.º CEB

O 1.º CEB é uma valência abrangente e funciona, tal como a EPE num regime de monodocência, onde cada professor/educador contribui significativamente para a "formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária" (art.º 8º) e na sua formação, mantendo um equilíbrio entre o "o saber e o saber fazer" (art.º 7º). Neste seguimento, é necessária uma aprendizagem humanista, centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. O paradigma humanista caracteriza-se por reconhecer o indivíduo como uma entidade ímpar, única, capaz de pensar de acordo com as suas experiências, ter ideias distintas e voz própria. Assim, procura promover aprendizagens que se manifestem significativas para os alunos, enfatizando a aprendizagem pela descoberta. É nesta perspetiva humanista que o conceito de flexibilidade curricular ganha destaque, pois, ao permitir a contextualização do currículo, confere às escolas e aos docentes uma maior responsabilidade na gestão curricular e promove, desta forma, o seu principal objetivo, que é aprimorar a qualidade educativa dos alunos. Nesta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 55/2018 revelou a obrigatoriedade de medidas de autonomia e flexibilidade curricular, com base na possibilidade de enriquecimento do currículo, com os conhecimentos, capacidades e atitudes, alcançando as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento afirma-se, nestes pressupostos, como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, que contribui para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do

currículo, respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola e, assegura que, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícita, que resultam de um consenso social (Carrilho et al., 2017, p.8). O PASEO apresenta uma natureza ampla e transversal, onde inclui as ideias de inclusão educativa, num sentido amplo, transversalidade do processo formativo, orientado para o desenvolvimento das suas 10 áreas de competências que devem ser desenvolvidas e promovidas de forma inter e transdisciplinar em todas as componentes do currículo (*Ibidem*, p.7). Contudo, a referência a um perfil não tem como objetivo uniformizar, mas sim elaborar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade em que estão inseridos (Oliveira-Martins et al., 2017). Este evidencia ainda "as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber" (p. 6). Neste âmbito, e como foi referido anteriormente, o sucesso dos alunos é promovido a partir da possibilidade concebida às comunidades educativas de contextualizar as práticas. Na perspetiva de Cosme e Trindade (2019), o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, "assume-se, dado o respeito que manifesta pelos diferentes ritmos de transformação das escolas, como um Decreto-Lei congruente com a gestão de um sistema educativo próprio de uma sociedade que se reivindica como democrática" (p. 33). Desta forma, o desenvolvimento da autonomia curricular "significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos" (Roldão, 2017, p. 22). A flexibilidade no desenho curricular, onde todos os alunos podem evoluir na aprendizagem, implica a existência de trabalho e de tempo para o trabalho em equipa, em ambiente de cooperação, colaboração e partilha, e estando todos convocados para este envolvimento: professores, alunos, famílias, comunidades educativas, entre outros (Moreira, 2019, p.13).

Neste sentido, torna-se essencial uma reflexão sobre a importância da articulação curricular no aprimoramento das aprendizagens, visto que a articulação deve possibilitar a cooperação entre docentes do Agrupamento de Escolas, procurar adequar as Orientações Curriculares e o Currículo Nacional aos interesses e necessidades específicas

dos alunos a partir da articulação e da contextualização dos saberes. Para que os alunos deixem de ter uma visão fragmentada, é indispensável que exista uma articulação dos conteúdos, das estratégias e dos critérios de avaliação, devendo os docentes permitir a interdependência entre as diversas disciplinas. Neste seguimento, analisando a matriz curricular-base do 1.º CEB, emanada pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, mais concretamente a área da Matemática e do Português, possuem uma carga horária semanal de sete horas cada. No que diz respeito às Expressões Artísticas, que englobam as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música, bem como a Educação Física, comportam um horário de cinco horas semanais. Já o Estudo do Meio, comporta três horas por semana, assim como o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar nos 1.º e 2.º anos, sendo que nos dois anos seguintes desce este número para uma hora. Posteriormente, a componente de Inglês, presente apenas nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e que apresenta uma duração de duas horas semanais. Para além das componentes já referidas, existem também as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a Cidadania e Desenvolvimento (CD), com um carácter transversal, a Educação Moral e Religiosa e, ainda Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo que estas são todas de frequência facultativa. Segundo Diogo e Vilar (2000), a gestão flexível do currículo surge, neste contexto, como um "instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo às características dos diversos grupos de Alunos e Alunas" (p.5).

Esta gestão permite às escolas e aos respetivos profissionais tomarem decisões alusivas a opções curriculares e a dinâmicas pedagógicas que impulsionem metodologias de aprendizagem ativa, facultando o desenvolvimento de competências essenciais que a sociedade exige atualmente, nomeadamente, espírito critico, criatividade, conhecimento, capacidade de resolução de problemas e trabalho em equipa (Moreira, 2019). A autora refere ainda que, desta forma, estamos a "criar oportunidades para que os alunos façam percursos pedagógicos diferenciados pelo sucesso" (p.1). Por sua vez, esta flexibilidade curricular para além de facilitar a aprendizagem dos alunos, promove o trabalho cooperativo/colaborativo e fomenta a transdisciplinaridade.

Por conseguinte, surge a necessidade de implementar metodologias ativas que suscitem a autonomia dos alunos, permitindo que estes consigam construir o seu

conhecimento e que alcancem os objetivos educacionais. Dias e Chaga (2017) caracterizam as metodologias ativas como um processo metodológico que evidencia a independência do aluno. Posto isto, as metodologias ativas compreendem métodos e processos educativos que promovem a autonomia do aluno, assim como o desenvolvimento de novas competências e a construção de novos conhecimentos, permitindo que o aluno experiencie situações de aprendizagens centradas no seu contexto social. Na perspetiva de Diesel, Baldez e Martins (2017), os princípios básicos das metodologias ativas são: o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, a autonomia, a problematização da realidade e reflexão crítica, o trabalho em equipa e o estímulo por processos de inovação, sendo que o docente apresenta o papel de mediador. Segundo Valadares e Moreira (2009), o ambiente de aprendizagem é facilitador da aprendizagem significativa, significando que valoriza os saberes prévios e o contexto dos alunos. Deste modo, a prática de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas implicam algum tempo para consolidar e uma gestão do conhecimento para uma formação holística, valorizando a inter e a transdisciplinaridade, a diversidade de instrumentos de avaliação e de procedimentos, a promoção de capacidades de pesquisa, de relação, de análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar colaborativamente e com autonomia, entre outras capacidades, valores e atitudes.

Posto isto, é necessário derrubar as fronteiras disciplinares com um objetivo final, a conceção de um saber unificado que faculta a compreensão natural da realidade pela articulação das diferentes componentes e a problematização da realidade que o cerca (Vasco, 2000). Nesta perspetiva, em colaboração com todos os intervenientes educativos o professor deve desenhar práticas pedagógicas renovadas ou inovadoras, incentivando aprendizagens e competências relevantes a nível social, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável (Quadros-Flores, 2012). Neste seguimento, torna-se imprescindível diversificar recursos didáticos, sendo que, atualmente, estes assumem uma relevância significativa por estimular outras possibilidades e oportunidades. Destaca-se ainda a importância, por parte do docente, da apropriação dos documentos legais que estão em vigor e que sustentam a política educativa nacional, como é o caso da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as AE e o PASEO.

Num mundo que se encontra em constante evolução e com cada vez mais acesso à informação, a integração TIC como recurso "enriquece as estratégias pedagógicas, estimula a inovação, a criatividade, a participação, a colaboração para além de promover novas práticas metodológicas" (Quadros-Flores, 2012, p. 246). Num mundo digital, é necessário criar estratégias que deem oportunidade às crianças de gerirem a sua criatividade e saberem estar e ser com os outros. Desta forma, o recurso às TIC visa promover a capacidade de criatividade do aluno, ao permitir que este se aproprie de conhecimentos novos, por vezes de modo imersivo, outras por descoberta. Contudo, importa mencionar que se utilizadas de forma desadequada e transmissiva, não atinge o objetivo pretendido, contribuindo para a distração dos alunos, assim é necessário um cuidado eminente por parte do docente (Marta, 2017). Segundo Nóvoa (2009) "promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e trabalhar nas escolas" (p. 13).

No que diz respeito à avaliação neste ciclo de ensino, importa referir que é fulcral avaliar as aprendizagens a partir de uma dimensão formativa baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, art.º 22º). A avaliação formativa para as aprendizagens cria medidas de diferenciação pedagógica apropriadas às características individuais de cada aluno, às aprendizagens e competências a desenvolver, bem como aos recursos a utilizar. Neste âmbito, a diversificação e a variação de instrumentos na avaliação é de extrema relevância, para que o processo seja mais justo e coerente. Na perspetiva de Moreira (2019), "os professores que utilizam com regularidade métodos de aprendizagem cooperativa, também, privilegiam a avaliação formativa, apoiando as aprendizagens dos alunos e fazendo desta uma prática integrada no trabalho diário dentro e fora da sala de aula" (p. 12). Assim, podemos afirmar que os alunos são a "chave" para assegurar o sucesso da avaliação formativa, devendo juntamente com o docente, fazer parte integrante do processo educativo. Porém, para que isto seja possível, terão de ser capazes de construir a sua própria aprendizagem, envolvendo-se de forma ativa na avaliação e na heteroavaliação, e terão ainda de conhecer os critérios de sucesso e os objetivos que precisam de alcançar (Lopes & Silva, 2012). Importa mencionar, ainda, que o propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade. Neste sentido, deve ser um processo

rigoroso para permitir recolher a melhor informação acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer. Só desta forma, é que se torna possível os professores distribuírem feedback que apoie os alunos a ultrapassarem as suas eventuais dificuldades (Fernandes, D. 2021, p. 4). Concluindo, a avaliação formativa mobiliza procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação em função dos destinatários e das circunstâncias, ou seja, é feita uma diferenciação pedagógica (Decreto-Lei nº55, artigo 24º).

Em suma, é possível afirmar que ao integrar conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, constrói-se uma educação que não apenas informa, mas sobretudo transforma, preparando os alunos para serem cidadãos íntegros e conscientes, capazes de contribuir para um mundo mais justo e harmonioso. E são algumas destas especificidades que no próximo subcapítulo, serão exploradas na valência da Educação Pré-Escolar.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação é um meio pelo qual se desencadeiam as condições indispensáveis à existência da criança, tendo como objetivo desenvolver um certo número de condições físicas, intelectuais e morais.

Apostar na educação como fator principal e fundamental de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não existe fase da vida em que a educação não seja crucial. Um adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de disponibilidade para a educativa deve implementar-se desde o início de vida, com uma educação rica e geradora de cidadãos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender.

Nesta linha de pensamento, a Educação Pré-Escolar constitui-se, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n. º5/1997, p. 670), como "a primeira etapa da

educação básica no processo de educação ao longo da vida", com a qual deve estabelecer relação, contribuindo para a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como ponto de vista a sua plena inserção na sociedade como ser independente, livre e solidário. A Educação Pré-Escolar apresenta um carácter facultativo, destinando-se a crianças entre os 3 anos e a idade da ingressão na escolaridade obrigatória (6 anos). Na lei apresentada anteriormente, encontram-se listados alguns objetivos pedagógicos, tais como: "promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como elemento da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem: estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incluindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento critico; gerar um despiste na criança face a inadaptações, deficiências e preconceitos; proporcionar um ambiente educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade" (pp. 671, 672). A par da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, surge a primeira edição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), tendo sido revistas em 2016, que, como o nome indica, orientam a prática educativa dos educadores, beneficia a articulação e a participação das crianças nas suas aprendizagens, assim como também das crianças participarem na sua própria avaliação. Assim sendo, as OCEPE não constituem um programa que seja obrigatório cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, tendo sempre em consideração as características de cada criança, da família e do grupo.

Deste modo, as OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos, referidos anteriormente, e "destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). No que diz respeito à sua organização, estas contemplam três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Na primeira secção, é feita uma abordagem relativamente aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que tem por base uma

intencionalidade educativa que assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar. Este processo conta com a colaboração de diferentes intervenientes e inclui ainda "formas de comunicação e estratégias que promovam esse desenvolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). No que concerne à organização do ambiente educativo, este é visto como um "contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, adotando uma perspetiva sistemática e ecológica" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

Relativamente às áreas de conteúdo, estas remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, com uma abordagem integrada e globalizante. Destas áreas fazem parte a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que articula quatro domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e por fim o Domínio da Matemática; segue-se a Área do Conhecimento do Mundo, que possibilita a criança uma melhor compreensão sobre o mundo que a rodeia. Por fim, a última secção que aborda a Continuidade Educativa e Transições, "permitindo a criação de condições para que haja sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou" (Lopes da Silva et al., 2016, p.6). Desta forma, podemos compreender a necessidade que o educador tem de analisar este documento, aquando do planeamento do ambiente educativo e das experiências pedagógicas. Assim sendo, considera, sempre, que nada é indissociável nem passível de ser trabalhado de forma independente, sendo que no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças não se podem separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, nem as diferentes áreas do saber.

Tendo em conta que a criança é um todo e cheio de curiosidades, só um educador perspicaz e com a capacidade de esbater fronteiras entre domínios conseguirá "satisfazer" a vontade de aprender das crianças e estimular aprendizagens significativas e importantes para o futuro. Desta forma, é possível considerar considerar as OCEPE como um instrumento importante e orientador para os educadores nas suas práticas diárias, afirmando a perspetiva holística da criança, tendo em conta os processos cujo foco se centra no "aprender a aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

A ação do educador de infância deve desenvolver-se através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e dos projetos curriculares, com o objetivo de construir aprendizagens integradas. Nesta linha de pensamento, o educador deve conseguir observar cada criança, em pequenos e grandes grupos, com vista a planificar atividades pedagógicas que se adequem ao grupo e às suas necessidades, interesses explícitos ou implícitos manifestados, que tenha em consideração os conhecimentos prévios das crianças, planificando a intervenção educativa de forma integrada e sempre flexível. Consequentemente, potencia aprendizagens nos domínios curriculares e avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001). Tal como foi referido anteriormente, observar o que as crianças fazem e como interagem entre si, constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação "anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão" (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). É imprescindível que o educador de infância "reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática, esta intencionalidade permiti-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Consecutivamente, a observação proporciona ao educador de infância um maior conhecimento relativamente ao grupo e posteriormente elaborar planificações assentes nas "sugestões das crianças" permitindo-lhe "integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens" (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Quando se fala em planificações, falamos, inevitavelmente, em avaliação, dado que se encontram interligadas. Segundo as OCEPE, a avaliação em Educação Pré-Escolar concebe-se não como uma classificação, mas sim como uma ferramenta que o educador tem à sua disposição para executar e planear o processo educativo. Desta forma, a avaliação assume um carácter qualitativo e nunca quantitativo, sendo que o objetivo é apenas comparar a criança consigo mesma, ou seja, de que forma evolui. Sendo de realçar que avalia-se a atividade para a aprendizagem e nunca a aprendizagem em si (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta tudo o que já foi referido anteriormente, podemos afirmar que o educador de infância assume um papel fundamental na organização e gestão do ambiente educativo. Este manifesta-se como um componente essencial, caracterizando-o como um "suporte para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Contudo, a segurança e o bem-estar são aspetos a ter em conta, uma vez que dependem do ambiente educativo em que a criança está inserida. É função do educador avaliar e refletir sobre o tipo de oportunidades educativas e de ambientes que favoreçam a aprendizagem e de que maneira devem ser implementadas na sala de atividades.

Refletir sobre a funcionalidade e a adequação do espaço permite criar condições para que todas as crianças se tornem confiantes, autónomas, confiantes e ativas na sua aprendizagem.

Na opinião de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) a organização do espaço em áreas e a organização dos materiais são a primeira forma de intervenção por parte do educador. Desta forma, a organização intencional e educativa dos espaços, a disposição de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e as suas curiosidades, assim como, a possibilidade de escolha como, com quê e com quem brincar. Estes aspetos revelam-se estratégias que o educador deve adotar para despertar o interesse, a curiosidade, a criatividade, a personalidade e, singularidades da criança, promove também as relações entre os vários intervenientes e incentiva a criança a assumir responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016). Importa ainda referir que o educador deve criar estratégias que permitam o envolvimento das famílias e da comunidade nas ações educativas e nos projetos desenvolvidos, uma vez que "a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo" (Lopes da Silva et al., 2016, p.17). Sendo que, os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/filhas, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no Jardim de Infância, como tendo também terem a

oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Este nível educativo é onde o currículo se desenvolve com a articulação plena das aprendizagens, onde os espaços são geridos de forma flexível, onde as crianças são chamadas a intervir ativamente na planificação das suas aprendizagens, onde circulam livremente pelo espaço e onde existem diversos modelos pedagógicos, nomeadamente: Montessori, High/scope, Reggio Emilia e Movimento Escola Moderna (MEM). Todos estes modelos têm uma base socioconstrutivista, tendo em conta a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e o educador como um mediador das experiências que oferece às crianças experiências diversificadas.

No que diz respeito à MTP, segundo Vasconcelos et al., (2012), independentemente dos modelos curriculares adotados pelo Jardim de Infância, acredita-se que esta poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento e, de igual modo, promover a zona de desenvolvimento proximal da criança, visto que promove a participação e a autonomia das crianças, contribuindo para o aumento dos seus saberes e interesses. Deste modo, MTP baseia-se "na liberdade da criança, no interesse como uma alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens" (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.135). Assim sendo, o trabalho de projeto "tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata" (Vasconcelos et al., 2012, p.7). Desta forma, a MTP é uma metodologia "que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a sua ação pedagógica numa atividade compartida" (Oliveira-Formosinho, 2008, p.33). Por isso, o educador deve colaborar, mediar e orientar as crianças a antecipar e a representar mentalmente o que querem fazer, mudar ou saber. A função do educador deve ser a de questionar permanentemente, para que as crianças interiorizem a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. Assim, com o apoio do educador de infância a criança, torna-se competente, isto é, "capazes de saber fazer em ação" (Vasconcelos et al., 2012, p.13).

A metodologia de trabalho de projeto, assume assim um papel crucial no desenvolvimento holístico da criança e na abordagem às diversas áreas de conteúdo, estando implícito e subjacente o brincar, uma vez que durante a brincadeira as crianças apropriam-se de diferentes conceitos que lhes permitem compreender o mundo que a rodeia. Neste âmbito, observa-se uma continuidade e complementaridade entre o brincar e as aprendizagens feitas nas diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Segundo Neto (2020) e relativamente ao ato de brincar, "é necessário libertar as crianças do sedentarismo vivido na sala. Para certas crianças, será cruel estarem demasiado tempo sentadas, o que pode causar desinteresse, falta de motivação, indisciplina e até insucesso escolar" (p. 79). O autor refere ainda que "não se aprende apenas e obrigatoriamente sentado", aconselhando modelos que defendem uma mobilidade ativa, privilegiando o contacto com a terra, a relva e a natureza (p.79). Contudo, brincar não implica "abandonar a criança à sua sorte, no ato de brincar os adultos enquadram-se, sugerem e criam contextos de aprendizagem, facilitando os processos de aprendizagem da criança em múltiplas formas e direções" (pp. 53-54). O ato de brincar é, para as crianças, um grande processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador, que as possibilita de desenvolver enormes potencialidades e possibilidades de desenvolvimento por isso, o brincar oferece inúmeras vantagens e benefícios durante o processo de desenvolvimento humano (Neto, 2020). De salientar ainda que "brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a forma holística de aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Todos os princípios explicados neste capítulo estarão presentes na descrição das atividades e dos projetos desenvolvidos ao longo da PES, uma vez que se tornaram fundamentais para a prática e que contribuíram para a sua reflexão.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O ambiente educativo surge como uma componente essencial, considerado como uma base para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação dos alunos, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para que os alunos possam escolher, fazer e aprender.

Nesta linha de pensamento, o presente capítulo caracteriza o agrupamento e a instituição cooperante, onde decorreu a PES.

Relativamente ao agrupamento, sustentado no seu Projeto Educativo (PE), este tem como missão capacitar cada um dos jovens para a vida ativa e para o exercício da cidadania, estimulando o sentido crítico, consciencializando-os dos seus deveres e direitos, incentivando-os a atuar como agentes de mudança comprometidos com a transformação social da sua comunidade (PE, p.13).

Quanto à instituição cooperante, é feita uma breve descrição do contexto educativo das duas valências, realçando aspetos relativos à turma, enquanto grupo de crianças e ao espaço educativo. Posteriormente, é abordada a Metodologia de Investigação-Ação, como a metodologia que sustentou a PES e que contribuiu para a construção de mais e melhores conhecimentos da mestranda enquanto profissional de Educação.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES

A prática pedagógica desenvolveu-se numa instituição de cariz público, tanto na valência da Educação Pré-Escolar tanto na valência do 1.ºCEB, localizada na área Metropolitana do Grande Porto.

Assim que se entra na instituição encontra-se uma sala polivalente, que de momento está a ser utilizada como a zona de refeição das crianças. Esta sala polivalente dispunha de: uma pequena cozinha; quatro filas de mesas, sendo que cada fila de mesas estava destinada às quatro salas presentes na instituição; casas de banho para utilização das crianças, com lavatórios, cinco sanitas pequenas e cinco sanitas de tamanho normal; uma casa de banho e uma sala pequena para uso do pessoal. Esta zona estava envolvida com cabides identificados com o nome/fotografia das crianças, onde estas deixavam os seus pertences (mochilas, casacos, etc). A receção das crianças dava-se a partir das 7:30 e a instituição encerrava às 19:30, sendo o tempo letivo entre as 9:00 e as 15:30.

A comunidade educativa era composta por quatro educadoras de infância, quatro assistentes operacionais e três assistentes técnicas. Estas últimas fazem parte da AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família), que visa dar uma resposta lúdica e educativa às necessidades das famílias. Existe ainda uma funcionária com necessidades específicas, que ao contrário das outras assistentes foi colocada pela Junta de Freguesia, ao abrigo de um projeto de inclusão.

O espaço exterior era bastante amplo, possuindo um escorrega, árvores, pneus, relva, mesas de madeira com bancos e ainda pinturas feitas no chão com o jogo da macaca e alguns labirintos. Esta área era o espaço de eleição das crianças, contudo, nos dias de chuva, o facto de não existir na instituição uma zona coberta para que as crianças pudessem utilizar durante a hora do intervalo tornava-se uma desvantagem, visto que nesses dias as crianças ficavam sentadas na cantina durante o intervalo de almoço e até voltarem para a sala de atividades.

As refeições eram confecionadas no edifício onde funciona o 1.º CEB, situado junto ao Jardim de Infância e transportadas pelas auxiliares à hora de almoço.

No que diz respeito à valência do 1.º CEB, a instituição era constituída por dois pisos. O piso superior estava destinado aos alunos do 1.º e 3.º anos e o inferior para 2.º e 4.º anos. Neste mesmo piso também se localizava a cantina, a sala dos professores, um polivalente e uma pequena biblioteca. O espaço da cantina dispunha de oito filas de mesas, destinadas às oito turmas da instituição e, também, de uma pequena cozinha, onde eram confecionadas as refeições para os alunos do 1.º CEB e do JI. O polivalente, era utilizado

para dinamizar atividades por parte dos docentes e o sítio de recreio nos dias de chuva. Junto ao polivalente estavam as casas de banho dos docentes e Assistentes Operacionais (AO) a sala de professores, muito frequentada nos momentos de intervalo e na hora de almoço. De salientar ainda que em cada um dos pisos existiam casas de banho para os alunos e, no exterior de cada sala, cabides para os alunos poderem colocar os seus pertences. Importa mencionar que, na visão da mestranda, a instituição não estava adaptada para alunos com mobilizada reduzida, uma vez que o acesso ao piso superior era por escadas, fator que não promove uma escola inclusiva, adaptada às reais necessidades de todos os alunos.

No que concerne ao espaço exterior, este era bastante amplo. Possuía mesas e cadeiras de madeira, duas balizas e ainda pinturas feitas no chão com os jogos da macaca, da glória e vários labirintos que rodeavam todo o edifício. A díade observou que estes jogos não eram muito utilizados pelos alunos e, nos momentos de intervalo, o par pedagógico incentivou os mesmos a perceberem o funcionamento dos jogos, para que posteriormente os pudessem jogar.

Terminada a caracterização da instituição e todo o seu espaço envolvente, segue-se uma descrição mais pormenorizada da turma e da sala de aula, de forma a fundamentar as atividades desenvolvidas pela díade no decorrer da PES.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES realizada no 1.º CEB decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade, que contemplava 20 crianças, das quais 12 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. De salientar que 3 das crianças tinham nacionalidade brasileira.

O procedimento de observação da díade revelou-se um papel fundamental no processo educativo, uma vez que este permite "considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor" (Foulquie, 1967, p. 715).

Neste seguimento, observou-se e acompanhou-se as vivências diárias da turma e as dimensões descritas por Vasconcelos (1997) como: espaço, atores, tempo, atividade, objetivo e acontecimento. Desta forma, a observação participante e sistemática assumiu um papel crucial para identificar os interesses, necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem que caracterizam a turma e cada um dos seus alunos (Estrela, 1994). De uma forma geral, no que concerne a comportamentos e atitudes da turma, as crianças apresentavam necessidade de melhoria quer na regulação da participação em diferentes situações de aprendizagem, quer no cumprimento de regras de interação do discurso, nomeadamente na capacidade de saber ouvir os outros. De referir ainda que os alunos se revelavam muito agitados no decorrer das aulas. A díade foi informada pela professora cooperante que esta sentia falta de exigência por parte das famílias e, talvez por isso, os resultados que seriam pretendidos para este nível de ensino não fossem os expectáveis. No entanto, as crianças revelavam-se motivadas e empenhadas, sendo notório, naturalmente, os diferentes ritmos de trabalho de cada uma delas.

Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), existiam crianças com necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI): quatro Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAPP) e um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

Salientam-se dois alunos que evidenciavam falta de atenção e concentração no desempenho e elaboração das atividades, assim como na questão da organização do espaço e do tempo de trabalho. Estas crianças demonstravam dificuldades na coordenação motora, em determinados movimentos, e observou-se ainda uma maior necessidade de exercitar a motricidade fina. Na turma existiam quatro alunos com reais necessidades ao nível da linguagem e comunicação e que por isso frequentavam sessões de terapia da fala fora horário escolar. Uma outra criança usufruía de terapia da fala em contexto escolar, desde o 1.º ano de escolaridade. A criança em questão apresentava dificuldades declaradas na aquisição de conteúdos e em seguir instruções e/ou realizar tarefas. Neste sentido, a professora cooperante procedeu à elaboração do PAPP para a

criança. Existia ainda uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com sessões de terapia da fala e de terapia ocupacional, também fora do contexto escolar. A criança beneficiava de apoio direto prestado pela docente de Educação Especial, em contexto de turma, noventa minutos semanais, de forma a colmatar as dificuldades manifestadas, potenciando a autonomia na realização de tarefas propostas e contribuindo para o reforço e, aperfeiçoamento das competências. Destaca-se que estas crianças necessitavam de uma orientação constante e do reforço positivo e elogio por parte da professora, de forma que a sua atitude fosse mais adequada ao momento e o seu empenho na realização das atividades propostas seja cada vez melhor, evitando desfasamentos do grande grupo. A turma contemplava, ainda, uma aluna diagnosticada com hiperatividade, que a levava a ter algumas fragilidades, resultantes da sua falta de capacidade em focar-se nas tarefas e em cooperar com os colegas. Por estar constantemente desconcentrada, não conseguia interiorizar hábitos de trabalho elementares.

Neste sentido, é possível refletir e afirmar que é de extrema importância entender todas as especificidades de cada contexto, permitindo que todos os alunos sejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma a ultrapassarem as suas dificuldades, possibilitando a concretização de interações, estímulos positivos e aprendizagens significativas. Por fim, importa mencionar que a turma manifestava particular interesse por momentos de diálogo, onde podiam transmitir o seu quotidiano para a sala de aula. Tal participação contribui para que os alunos valorizem o seu papel ativo e entendam que o seu contributo é essencial para a construção de aprendizagens significativas (Cohn, 2005).

No que se refere à organização da sala de aula, esta continha um espaço amplo, era acolhedora e com bastante luz natural devido às grandes janelas. Diariamente a sala era arejada durante as aulas e devidamente higienizada quando terminava o período letivo. A sala era composta por três filas de mesas no lado esquerdo e três do lado direito, sendo que cada fila estava composta por duas mesas, na qual os alunos se encontravam distribuídos por pares. A mesa da docente encontrava-se na lateral para as mesas dos alunos e para os quadros. Importa mencionar que a organização do espaço – sala de aula – era adaptada consoante as atividades que se pretendia desenvolver. A sala era ainda composta por dois armários de arrumação, onde se mantinha alguns manuais escolares,

materiais didáticos e outros materiais necessários. Possuía uma estante com alguns livros de histórias, alguns jogos e alguns trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Ao lado tinha uma outra estante onde se encontravam os dossiês dos alunos, manuais e fichas de avaliação formativa. Este espaço era equipado com material tecnológico, nomeadamente um computador, colunas de som, um quadro interativo, que proporcionava a utilização de meios audiovisuais no processo de aprendizagem, assim como um quadro branco. Possuía também gel desinfetante e três caixotes do lixo para incentivar os alunos a praticar a reciclagem. É de salientar, ainda, que as paredes da sala de aula desempenham um papel fulcral na ação pedagógica, promovendo a comunicação com a comunidade educativa valorizando todas as atividades desenvolvidas pelos alunos (Lino, 2013). Desta forma, a sala era composta por vários painéis de cortiça, sendo que estavam divididos pelas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e AEC. Isto permitia a exposição dos trabalhos desenvolvidos pela turma nas diferentes áreas curriculares. Nesta exposição, era possível observar organização, sentido estético, artístico e criatividade dos alunos nos seus trabalhos, atribuindo um maior significado aos momentos vivenciados e às aprendizagens significativas realizadas. Desta forma, o espaço da sala de aula tornava-se acolhedor. Contudo, o facto de as áreas curriculares estarem fragmentadas contribuía, de certa forma, na opinião da díade, para a dispersão do currículo, que se quer, cada vez mais, inter e transdisciplinar. Como forma de contornar esta problemática, o par pedagógico procurou contrariar esta dispersão ao realizar atividades pedagógicas que seguissem a lógica integradora do currículo.

No que concerne à gestão do tempo, as atividades letivas tinham início às nove da manhã, prolongando-se até às 10:30, sem do que, das 10h30m às 11:00 era o momento do intervalo da manhã. Após as 11:30. as aulas retomavam até ao 12:30 e de seguida era feita uma pausa de uma hora e meia para o período destinado ao almoço. O período da tarde tinha início às 14:00, prolongando-se até às 15:30, momento de saída. Desta forma, foi observável o cumprimento do horário corresponde às 25 horas semanais obrigatórias que as componentes do currículo incluem. No decorrer da PES, foi possível observar que no horário da turma havia no mínimo sete horas semanais na área do Português e as mesmas na Matemática e no mínimo três horas semanais na área do Estudo do Meio. Contudo, a gestão deste tempo deve ser flexível, tornando-se uma característica fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas de articulação curricular,

numa integração contínua de saberes (Leite, 2012). É relevante mencionar que no decorrer da PES, foi observável a existência de momentos de articulação curricular proporcionados pela docente, embora no horário existisse uma separação das componentes do currículo, algo que se procurou moldar ao longo do desenvolvimento das unidades de aprendizagem desenvolvidas pelo par pedagógico. Após o período letivo, iniciavam-se as AEC, sendo elas: Atividade Física, Oficina da Música e Laboratório da Criatividade, onde nem todos os alunos estavam inscritos, por opção dos encarregados de educação.

Em relação às relações entre pares, o grupo era caracterizado pela facilidade de interações, o que promoveu uma boa relação entre os docentes, os alunos e as famílias, que se revela essencial na procura por uma relação com princípios de confiança, segurança e bem-estar. As relações entre os alunos eram caracterizadas pela amizade, entreajuda, afeto e, sempre se mostravam disponíveis para ajudar o outro na realização de tarefas e no esclarecimento de possíveis dúvidas. Contudo, também foi possível observar que o grupo tinha muita dificuldade na partilha de materiais, respeitar a vez do outro falar e de realizar trabalhos em grupo, características estas que a díade tentou atenuar no decorrer da PES. Importa salientar ainda que a relação colaborativa entre docentes era notória e, desta forma, foi fundamental para o desenvolvimento significativo da PES, uma vez que foi observável a partilha de estratégias, permitindo ultrapassar dificuldades, dando resposta às necessidades e interesses de todos os alunos.

Assim sendo, o processo de observação na PES do 1.ºCEB foi essencial para permitir uma melhor interpretação/caracterização do grupo, promovendo uma melhor adequação da construção das práticas educativas integradoras e inclusivas.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em contexto de EPE foi concretizada com um grupo composto por 25 crianças, das quais 13 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A idade das crianças

estava compreendida entre os três e os seis anos de idade. Importa realçar que nenhuma criança tinha Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Esta diversidade de faixas etárias presentes no grupo apresenta-se como um fator facilitador para o desenvolvimento mútuo das crianças. Na perspetiva de Rasmussen (2005), a criação de salas heterogéneas, em que as crianças se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagens, apresenta os seus benefícios ao permitir uma interação mais dinâmica entre os diferentes intervenientes. Para além disso, essa dinâmica "vai fomentar a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda" (Costa, 2015, p.24). Nesta linha de pensamento, Silva et al., 2016, afirmam que "a existência de grupos de crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo" p.24.

Posto isto, destaca-se a existência de três crianças que estão a ser acompanhadas pela ELI (Equipa Local de Intervenção precoce), a pedido das famílias, por apresentar algum atraso no desenvolvimento, provocado pela prematuridade. Ainda três crianças careciam de terapia da fala. De salientar ainda que, por sugestão da educadora e da psicóloga, uma das crianças não transitou para o 1.º CEB, porque consideraram que a criança não apresentava as competências necessárias. Esta decisão teve de ser tomada em conformidade com os pais, sendo que tem de ter a autorização da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Para além disso, havia duas crianças de origem brasileira e uma de origem francesa. As de origem brasileira encontravam-se perfeitamente adaptadas ao JI, porém a de origem francesa revelava muita timidez, sobretudo nas interações em grande grupo e na realização de algumas atividades. O grupo em questão era assíduo, pontual e, quase todos usufruíam do serviço de refeições servido na escola. Muitas das crianças frequentavam as AAAF, a partir das três e meia da tarde. Através dos momentos de higiene, foi possível percecionar que as crianças já eram muito autónomas.

No que reporta ao espaço da sala um, onde foi realizada a PES, este encontra-se organizado por diversas áreas de interesse: área da biblioteca, área da casinha, área da garagem, área dos jogos e a área das construções. É importante referir que o adulto não

tinha grande visibilidade para todas estas áreas, uma vez que estas encontravam-se divididas por estantes.

No que diz respeito à área da casinha, esta era uma das favoritas do grupo e também onde brincavam ao "faz-de-conta", sendo que só podiam estar quatro crianças de cada vez neste espaço. A área era composta por uma cozinha, por uma cama e uma espécie de mercado. Na cozinha, podia-se encontrar uma grande diversidade de materiais, desde um fogão, frigorifico, torradeira, chaleira, fruta, materiais característicos de uma cozinha e ainda uma mesa quadrada com duas cadeiras. No quarto, existia uma cama com um colchão, três bonecos, uma mesinha de cabeceira que continha algumas roupas dos bonecos, um aspirador, uma esfregona e o respetivo balde, uma vassoura e uma pá. Na zona do mercado, existia caixas registadoras, uma balança e frutas e produtos comerciais de brincar. Na opinião de Hohmann e Weikart (2009), na casinha, há espaço para brincadeiras quer individuais, quer em grupo, que implicam cooperação entre as crianças, uma vez que, normalmente, neste espaço as crianças imitam e recriam situações do seu quotidiano recorrendo a atividades de jogo espontâneo e simbólico. Na área dos jogos, podíamos encontrar várias estantes com jogos disponíveis. As crianças podiam jogar no tapete ou nas mesas. Os jogos disponíveis eram de diferentes tipos, destacando os *puzzles,* jogos de contagem, jogos de memória, dominó, jogos de sequências, entre outros. N, todos estes jogos promoviam a motricidade fina, a capacidade de concentração, o desenvolvimento do raciocínio e o desenvolvimento de algumas competências matemáticas, como por exemplo a seriação, contagem e o reconhecimento de números. Assim que terminassem o jogo, as crianças sabiam que tinham de voltar a arrumar no respetivo lugar. Todas as crianças, sem exceção, se interessavam bastante por esta área.

Em relação à área da biblioteca, esta era constituída por uma estante com alguns livros, uma mesa com um computador adaptado às crianças, uma cadeira, um espelho e um sofá. Nesta área, as crianças iam adquirindo, progressivamente, o gosto pela leitura, de simularem que estão a ler uma história e a contar para as outras crianças e de terem contacto com diversos tipos de textos. De salientar ainda que a sala tinha mais livros disponíveis, porém não eram de acesso às crianças, uma vez que eram livros mais recentes e a educadora tinha receio de que, eventualmente, as crianças pudessem estragar algum desses livros. Conseguimos observar que esta área era muito utilizada pelas crianças e

que muitas vezes chamavam as alunas estagiárias para ler uma história. O computador, até o estágio ser finalizado, nunca foi utilizado pelas crianças, contudo a Educadora referiu que este iria ser utilizado para as crianças poderem jogar jogos educativos.

A área das construções estava localizada no tapete onde também se realizava o acolhimento. Era constituída por um tapete e por estantes que continham caixas, onde se encontravam os materiais de construção, como por exemplo legos, pistas de carros, animais, ferramentas, etc. Nesta área, as crianças tinham liberdade de construir o que quisessem, o que era uma forma de apelar à imaginação e à criatividade.

Para além destas áreas, havia um pequeno espaço em que as crianças podiam fazer pinturas com tintas e pincéis, porém, sempre que o queriam fazer tinham de pedir à educadora ou à auxiliar.

No que concerne ao restante espaço da sala, era relativamente amplo, composto por três janelas grandes, o que permitia a entrada de luz solar durante o dia e por uma porta, com acesso a um "hall", sendo que, esse "hall" tinha uma porta que dava acesso para o exterior. O fácil acesso ao exterior era crucial, no sentido em que permitia uma maior ligação a esse espaço. Os materiais utilizados para a realização de atividades não se encontravam ao alcance das crianças. Estes estavam dentro de três móveis altos, que normalmente estão fechados com uma chave.

Relativamente às paredes da sala de atividades, estas não eram muito utilizadas para expor as produções das crianças. Duas das paredes eram revestidas com cortiça, a outra estava ocupada por armários e a última pelas janelas, o que também não permitia haver grande espaço para essa exposição. As alunas estagiárias tentaram sempre expor as produções das crianças, visto que o facto de os trabalhos serem expostos de forma visível para todos, permite que as crianças consigam valorizar e reconhecer o seu trabalho e, por isso mesmo, iam sentir que todo o seu empenho e trabalho foi valorizado e não posto de parte. Na perspetiva de Lopes da Silva et al., (2016), os trabalhos expostos permitem comunicar, pois representam os processos desenvolvidos, tornando-os visíveis para as crianças e os adultos.

Esta sala carecia de quadro mensal de presenças e de aniversários, o que, na perspetiva da mestranda é algo essencial numa sala de atividades, uma vez que estes instrumentos servem de apoio às crianças e ajudam o educador de infância a planificar, gerir e avaliar a atividade educativa (Santos, 2020).

Quanto à organização do tempo, na EPE, as rotinas revelam ser um fator fundamental para o quotidiano da criança, pois permite-lhe compreender e respeitar que existem momentos para se fazer as coisas. Na perspetiva de Zabalza (1987), a rotina diária faz com que as crianças, ao terem de colocar cada coisa no seu lugar, consigam adquirir operações cognitivas importantes de classificação. Deste modo, por volta das 9:15 era feito o início do acolhimento das crianças pela educadora de infância ou pelas alunas estagiárias. As crianças sentavam-se no tapete para cantar os bons dias. No fim deste momento, a educadora com a ajuda de um quadro, perguntava o dia da semana, o mês, a estação do ano, o estado do tempo e a que horas começou a escola. Concluído este registo, a educadora promovia um momento de diálogo onde as crianças tinham a oportunidade de partilhar o que fizeram no fim de semana, novidades e experiências vivenciadas.

De seguida, desenvolviam-se atividades orientadas pela educadora de infância e/ou pelas alunas estagiárias quando terminassem faziam atividades de escolha individual até à hora do lanche. Posto isto, seguiam-se os momentos de higiene e o lanche da manhã. Por vezes no fim do lanche iam para o exterior brincar, ou então voltavam para a sala de atividades concretizar atividades propostas pelo par pedagógico ou pela educadora. Entre o 12:00 e as 13:30 decorria a hora de almoço. Nos dias de chuva, as crianças ficavam sentadas na cantina a brincar com brinquedos que lhes eram disponibilizados ou a ver filmes; nos dias que não chovesse iam para o exterior até às 13:30. Após o regresso à sala, desenvolviam-se atividades orientadas pelas alunas estagiárias ou pela educadora, ou então atividades de escolha individual até às 15:30. Algumas crianças terminavam a sua permanência no jardim de infância a esta hora, as restantes ficavam nas AAAF.

No geral, o grupo tinha bastante interesse pelas atividades motoras, de jogos didáticas, ouvir histórias e atividades musicais, e claro por atividades no exterior. Também foi possível verificar algumas dificuldades, salientando-se: a baixa capacidade de

concentração, em manter o foco durante períodos mais longos e a dificuldade de articular certas palavras por parte de algumas crianças.

Verificou-se que todas as crianças mantinham entre si uma relação saudável, destacando-se a entreajuda. Era visível a ajuda que as crianças mais velhas davam às mais novas.

Nesta linha de pensamento, durante a PES, foi possível observar que a educadora de infância tinha uma boa relação com as crianças. Esta promovia bastantes momentos de partilha e de diálogo com as crianças, o que fazia com que as estas se sentissem mais à vontade para falar e que se sintam incentivadas a participar. A educadora e a assistente operacional colaboravam constantemente e a relação entre os profissionais de educação também deve ser baseada no trabalho cooperativo, de maneira a existir um bom funcionamento do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Destaca-se também a importância do envolvimento das famílias, sendo que estas devem estar sempre informadas sobre o processo educativo, havendo sempre troca de emails ou mensagens por parte das famílias e da educadora. De realçar que os pais das crianças, sempre que a educadora pedia a colaboração das famílias para a realização de atividades em casa, estes participavam sempre. Segundo Lopes da Silva et al., (2016), a relação estabelecida entre a família e a instituição educativa é importante pois são dois contextos que contribuem para a educação a criança. No que toca ao contacto direto com os familiares, a educadora procurava sempre agilizar o seu horário, tentando sempre o melhor para ambas as partes.

Para além destes intervenientes, toda a comunidade educativa deve ser incentivada a participar, para que desta forma se propicie um clima de partilha e de comunicação, através de parcerias com outras instituições, de modo a tornar os momentos de aprendizagem mais significativos (Lopes da Silva et al., 2016).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A metodologia de ação existente em toda a PES foi a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), que tem como característica ser "reflexiva e actuante em função de situações concretas e objectivas" (Sanches, 2005, p.131).

Pode-se afirmar que a origem desta metodologia é um pouco confusa, e é muito pouco "provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem este método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la" (TRIPP, 2005, p.445). Posto isto, vários autores aprofundaram a temática.

Segundo Barbier (1985, p.38), a Investigação-Ação tem "origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial", pois o objetivo desta pesquisa, é a transformação da realidade social e também a melhoria de vida de todos os envolvidos. O autor refere ainda que

> Costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa-ação teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Alguns pensam, entretanto, que John Dewey e o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, constituíram um primeiro tipo de pesquisa-ação pelo ideal democrático, pelo pragmatismo e pela insistência no hábito do conhecimento científico tanto nos educadores como nos educandos (...) a pesquisa-Ação tem fortes raízes na Psicologia Social, posteriormente se abrindo para a pesquisa da vida social ampliando de forma crescente a participação das populações envolvidas, e de certa forma promovendo uma ruptura com os paradigmas clássicos da pesquisa em Ciências Humanas (p. 26).

Latorre (2003, p.24), nos seus estudos apresentados em La investigacion – acción evidencia vários autores, tais como: Elliott (1991), que define a metodologia "como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma"; Lomax (1990) define como "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria"; Já na perspetiva de Bartolomé (1986) a Investigação – ação é "um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação,

a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática".

Assim sendo, podemos definir a I-A como um conjunto de estratégias para melhorar a prática educativa e social, orientada para a melhoria da prática em diferentes campos.

Na ótica de Kemmis (1984), a I-A constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, assim como a compreensão dessas práticas e às situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas.

Na opinião de Watts (1985), a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

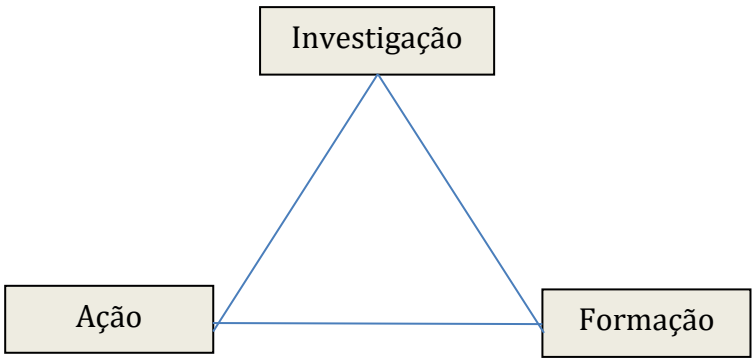
No que diz respeito ao campo educacional, Sanches (citado por Moreira, 2001, p.127) refere que a I-A "usada como estratégia formativa de professores facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação.

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação e, desta fazem parte a ação e a investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo em espiral ou cíclico, que varia entre ação e reflexão crítica. Deste modo, o essencial desta metodologia é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também para realizar alterações dessa mesma prática.

Voltando aos estudos apresentados em La investigacion – acción por Latorre (2003), é possível afirmar que o desenvolvimento profissional se reflete em três dimensões, que estão interligadas entre si:

Figura 3

Dimensões do profissional



Neste sentido, a prática conduz à necessidade de uma reflexão intencional e sistemática que tornará possível encontrar soluções dirigidas à resolução de problemas. Assim sendo, os profissionais tornam-se investigadores e a investigação que elaboram tem a individualidade de controlar a intenção explicativa à intenção de agir. Ou seja, o recurso a esta metodologia demonstra que os educadores/professores estudam as aprendizagens dos alunos relacionando-as com o ato de ensinar e, neste sentido, é um processo que lhes permite aprender sobre as suas práticas e melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, como refere Sanches (2005, p.130), a I-A permite "cientificar o ato educativo", tornando-o mais informado e mais sistemático, contribuindo, assim, para a melhoria da prática educativa e propiciando uma escola mais eficaz.

A Investigação-Ação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente sobre as práticas que se fazem no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento acerca das mesmas (Zuber-Skerrit, 1992).

Nesta linha de pensamento, segundo Coutinho (2005) e Lopes (1990), a I-A trouxe à investigação em ciências da educação uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção; a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como "entrevista narrativa e "investigação biográfica". e a disseminação do conceito de "prática reflexiva" de Schön (1983) na formação de professores, assim como noutras áreas profissionais.

Foi através destes momentos de reflexão, utilizados durante toda a PES, que contribuíram de forma positiva para a evolução da mestranda enquanto educadora estagiária, ao antecipar, rever, refletir e aperfeiçoar as minhas práticas. Foi necessário durante todo o estágio, adotar uma observação sistemática e participante, para que fosse possível recolher informações sobre o contexto e também para ajudar a pensar em diferentes estratégias e metodologias a utilizar. Segundo Lopes da Silva., et al, (2016, p. 13), "observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação". Para auxiliar nesta observação, pudemos contar com registos fotográficos, planificações e ainda a construção de narrativas colaborativas. Uma outra ferramenta essencial para os momentos de observação durante a PES foi a elaboração de um diário de formação, que tinha como objetivo registar os dados recolhidos como por exemplo informações sobre o grupo em questão, sobre as crianças e acima de tudo sobre as atividades desenvolvidas, interações e diálogos. Assim sendo, os diários assumem uma técnica de narrativa, que permite registar aquilo que foi observado, permitindo refletir e ajudar o investigador a aprimorar o seu pensamento/espírito crítico, bem como a melhorar a sua prática.

No que diz respeito à fase das planificações, estas foram construídas tendo em conta os dados recolhidos previamente, através da observação e também da reflexão, que tinham sempre como intenção respeitar os interesses e as necessidades das crianças. Planear implica refletir sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, sendo necessário prever atividades e experiências que permitam uma aprendizagem significativa e organizar os materiais necessários para a sua realização (Lopes da Silva et al., 2016).

As planificações realizadas eram feitas e pensadas semanalmente e, tinham como pilar a observação e a reflexão contínua, o que permitia a articulação entre as diferentes atividades e, deste modo, resultou no desenvolvimento de uma prática com sentido essencial para a articulação de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Para a elaboração das planificações recorreu-se a uma análise e reflexão dos interesses e necessidades das crianças. Importa salientar que sempre houve apoio por parte da Educadora e da Professora cooperante no processo de realização das planificações.

No que concerne à fase da ação, esta deve ser vista como deliberada e controlada, ou seja, consiste numa variação reflexiva da prática (Cardoso, 2014). É de extrema importância dar ouvidos à voz das crianças e para tal é necessário proporcionar momentos de diálogo e partilha das opiniões, que, por sua vez assumem um carácter fulcral para a realização de novos projetos.

Posteriormente ao momento de ação, tornou-se fundamental realizar uma reflexão crítica, que é uma das etapas da metodologia Investigação-Ação. Na perspetiva de Schön (1992), citado por Oliveira & Serrazina (2002), existem três tipos de reflexões: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois tipos de reflexão mencionados primeiramente são os mais "reativos", sendo que o primeiro ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação, e o segundo acontece depois da prática ter sido realizada (Coutinho et al., 2009). A reflexão sobre a ação é a que ajuda o profissional de Educação a evoluir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecimento (Oliveira & Serrazina, 2002).

No decorrer da PES, a reflexão prévia à prática teve como base as reuniões com as docentes cooperantes e supervisoras. No que diz respeito às reflexões posteriores à ação, foram desenvolvidas através de narrativas colaborativas e diálogos com as docentes.

Em suma, todos estes momentos de observação, de planificação, registo, reflexão e avaliação revelaram-se muito importantes para o desenrolar da Investigação-Ação. Para concluir, a I-A pressupõe que os docentes adquiram informação acerca do seu processo de ensino e por conseguinte acerca do processo de aprendizagem dos alunos. Este aumento de conhecimento sobre como podem aperfeiçoar a aprendizagem dos seus alunos aumenta a sua autoestima e, principalmente, o seu profissionalismo (Santa & Santa, 1995). A Investigação-Ação tornou-se, assim, essencial para a prática educativa desenvolvida, uma vez que permite ao ir ao encontro do interesse e das necessidades das crianças.

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo será apresentado uma abordagem descritiva, reflexiva e analítica das atividades desenvolvidas, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulando com os princípios teóricos e legais mencionados no Capítulo I. Deste modo, e através de um olhar reflexivo, serão analisadas algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos educativos, tendo em conta as características contextuais apresentadas e refletidas no Capítulo II.

Por fim, será apresentada uma reflexão sobre o percurso desenvolvido ao longo da PES, mencionando as fragilidades e as potencialidades de forma a construir saberes profissionais docentes.

3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática que se desenvolveu no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu-se num processo de investigação e de reflexão, onde se desenvolveram momentos significativos e essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais, sempre com base numa prática reflexiva, promovendo uma interação pedagógica com todos os intervenientes do processo educativo.

Essa interação foi de carácter colaborativo que se encontra associada ao processo formativo, englobando as crianças, a díade, a docente cooperante e a docente supervisora institucional, proporcionando a partilha de saberes e a execução de processos de reflexão conjunta tendo como objetivo a melhoria pessoal e profissional do docente, na busca por práticas educativas, com intencionalidades pedagógicas e transformadoras.

Neste âmbito, no decorrer da PES, a díade procurou promover aprendizagens globalizantes e, simultaneamente, uma articulação transversal e uma mobilização dos saberes curriculares das diferentes áreas de conteúdo, tendo por base estratégias e metodologias mais ativas que permitissem de alguma forma atenuar as dificuldades que os alunos evidenciavam e que fomentassem em cada um dos alunos um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, "promovendo assim o desenvolvimento holístico das crianças" (Vaideanu, 2006, p. 165). De salientar que a díade promoveu uma participação ativa de todos os alunos e, ainda, a fomentação do trabalho cooperativo e colaborativo na sala de aula.

De forma a proporcionar uma prática contextualizada e significativa, surgiu a necessidade de reforçar a relevância dos momentos de observação, sendo fulcrais, pois permitiram conhecer e compreender os interesses da turma em geral, bem como os principais momentos da sua rotina e as principais dificuldades e necessidades do grupo (cf. capítulo II). De salientar que toda a informação registada, resultante desses momentos de observação, assumiu-se essencial no momento da planificação, de ação e, ainda, na reflexão, antes, durante e no pós ação.

Deste modo, no decorrer das duas primeiras semanas de observação da PES procedeu-se numa primeira fase a uma recolha de informações, de todas as dimensões e especificidades do ambiente educativo. Através desta observação e de vários diálogos com a professora cooperante, a díade conseguiu percecionar que os alunos tinham dificuldade em respeitarem-se uns aos outros, na relação com os adultos, assim como, naturalmente, na realização de trabalhos em grupo. Em conversação com a professora cooperante, esta referiu que o tema do respeito tinha sido abordado com a díade anterior, porém, no decorrer das aulas, a docente observou que os alunos ainda precisavam de trabalhar mais esse tema.

Neste sentido, o par pedagógico considerou que seria relevante voltar a trabalhar esse tema e, tendo em conta que o nome do projeto da díade anterior era "Semear no Respeito", considerou-se que como se tinha "semeado" o respeito, agora seria a altura de crescer no respeito e, assim, o nome do projeto denomina-se "Semear e Crescer no Respeito".

Para dar início ao projeto, o par pedagógico decidiu começar a trabalhar a biografia da autora Luísa Dacosta, uma das autoras que estava incluída das Aprendizagens Essenciais do 2.º ano e dos (DAC, do 2.º semestre, onde um dos objetivos seria "Descobrir para conhecer a vida e obras de Luísa Dacosta". Tendo em conta que os alunos iriam trabalhar a sua biografia, a mestranda começou por perguntar aos alunos se sabiam o que significava essa palavra, da qual se apercebeu que os alunos não sabiam. Para simplificar a compreensão da definição da palavra, a mestranda procurou fazer a análise da origem etimológica da palavra, ou seja, (bio + grafia), questionando se sabiam o significado de cada uma delas. Os alunos (nomeadamente, o B.R, a L.S e o S.A) chegaram facilmente ao conceito de grafia, dizendo que significava "escrever". No conceito de "bio", a mestranda referiu que significava "vida" e que se juntassem as duas palavras iriam obter o significado de biografia, que seria "vida escrita", de uma pessoa importante. Neste seguimento, a aluna estagiária questionou se tinham curiosidade em conhecer a vida de uma autora e os alunos responderam com entusiasmo, e em coro: "sim"! Seguidamente, a mestranda disponibilizou um link na plataforma "*Canva*" que continha informações sobre a vida da autora "Luísa Dacosta", sendo que os alunos acederam ao link através dos seus computadores. Quando estes acederam ao link, a aluna estagiária distribuiu por todos, um guião de pesquisa, cujo objetivo era recolher a informação que achassem pertinente para preencher as questões do guião. Importa referir que neste momento os alunos estavam dispostos em grupos de quatro. Quando cada elemento de cada grupo terminou de preencher o guião, debateram ideias entre si, de forma a confrontarem as suas respostas, bem como diferentes opiniões. Como forma intencional de introduzir o conceito de respeito, mas sem que os alunos se apercebessem, cada grupo tinha de escolher um porta-voz. A díade reparou que neste momento, os alunos tiveram muita dificuldade em eleger um elemento para ocupar o cargo de porta-voz, visto que todos queriam ser e não conseguiam chegar a um consenso. A aluna estagiária interveio, dizendo que, para elegerem o porta-voz, deveriam fazer uma votação, dialogar e chegar a um consenso e todos os elementos tinham de estar de acordo com a decisão tomada. Após este diálogo intergrupal, os alunos conseguiram eleger o porta-voz de cada grupo, de forma mais fácil, havendo já mais algum respeito nas decisões e opiniões de cada um.

Posteriormente, o porta-voz de cada grupo partilhou com a restante turma os resultados que o seu grupo obteve da pesquisa. Terminada esta partilha de ideias, a

mestranda questionou os alunos se tinham compreendido para que serve um trabalho de pesquisa, se ficaram a saber mais sobre a vida da autora e se as respostas que estiveram a partilhar era então uma biografia. As respostas foram bastantes positivas e, a mestranda conseguiu percecionar que os alunos apreenderam o conceito de biografia.

Terminada esta atividade, a aluna estagiária voltou ao significado da palavra biografia, mais concretamente à unidade mínima de significado de *bio-*, questionando qual é a sua definição. Os alunos S.A, C.D, L.S, L.R e F.F responderam com facilidade "vida". De seguida, questionou ainda se um objeto, um ser humano e uma planta têm vida, sendo que, todos os alunos responderam que apenas o objeto é que não tem vida. Neste seguimento, a aluna estagiária questionou que nome se dava a uma coisa que não tinha vida e os alunos responderam: "ser não vivo" e, se tiver vida... "ser vivo". Os alunos chegaram facilmente à definição de cada um, visto que este conteúdo já tinha sido abordado anteriormente com a professora cooperante. Posto isto, a mestranda distribuiu pelos cinco grupos uma folha A3 dividida em duas colunas iguais, sendo que numa estava escrito seres vivos e na outra seres não vivos. Antes de ter distribuído o material, a aluna estagiária deu a indicação de que tinham de recortar de jornais e revistas exemplos de seres vivos e de seres não vivos e, posteriormente, colar na coluna certa. Existiu, novamente, um porta-voz e, como os alunos, na aula anterior já tinham experienciado a dinâmica que implicou uma tomada de decisão e chegada a um consenso, tornou-se mais fácil elegerem outro porta-voz para esta tarefa. Terminada a atividade, o porta-voz de cada grupo veio à beira do quadro e explicou o trabalho que o seu grupo tinha desenvolvido e, nesse momento, a mestranda foi sempre perguntando se a turma concordava com as colagens realizadas pelo grupo que estava a apresentar. Destaco que os alunos mostraram sempre muita vontade em irem partilhar as suas propostas à frente da turma, porém, nestes momentos de partilha, os alunos não respeitavam quem estava a apresentar e, por isso, a díade, ao longo do projeto, foi promovendo mais momentos de partilha, como forma de atenuar esta problemática.

Na parte da tarde, a mestranda começou por questionar se os alunos ainda se recordavam de alguns dos exemplos dos seres vivos, os alunos responderam o ser humano, o gato, o dinossauro, a flor, o galo, o macaco, o cão, etc. Pegando nestes exemplos, a mestranda referiu que no que diz respeito aos animais, existiam animais domésticos e

animais selvagens e, questionou se sabiam o que era cada um deles. Os alunos responderam com bastante facilidade, dizendo que o animal doméstico era o que vivia dentro de casa e o selvagem vivia na selva. Tendo por base as respostas dadas pelos alunos, a mestranda escreveu no quadro a definição de cada um e os alunos copiaram para o caderno diário. Como forma de consolidar estes conceitos, a mestranda disponibilizou dois jogos, inseridos na plataforma Wordwall, com o objetivo de distinguir e classificar animais domésticos de animais selvagens. Cada aluno foi ao quadro interativo responder a uma questão. Quando determinado aluno não acertava na resposta, a mestranda promovia o debate, de forma que percebessem e ficasse retirado em conjunto o motivo de estar errado.

Figura 4

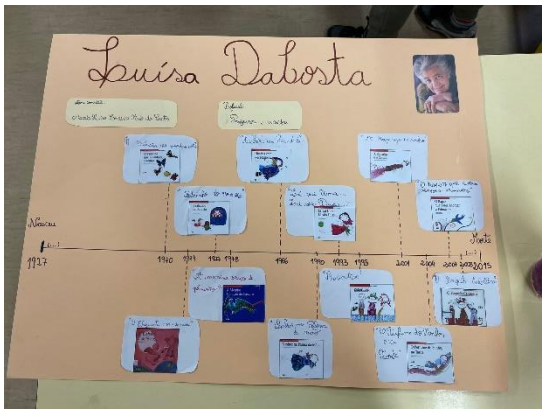
Atividade sobre a biografia, animais domésticos e selvagens

Importa referir que todas as atividades dinamizadas neste dia foram feitas em grupo, como forma de atenuar uma das fragilidades observadas pela díade, que era o trabalho cooperativo e colaborativo. Destaca-se que, no início do dia, foi difícil manter os alunos empenhados nas tarefas, pois esta natureza de trabalhos criava azo a mais ruído na sala de aula. Contudo, no decorrer das tarefas os alunos foram compreendendo que se falassem alto, não estavam a respeitar os outros elementos do grupo, a turma e nem o professor. Desta forma, foi muito relevante promover momentos de trabalho de grupo, uma vez que, segundo Vygotsky (2009), o trabalho cooperativo contribui para o desenvolvimento social e psicológico das crianças através das interações que estabelece com os outros levando-as a ousar, criar e querer experimentar e fazer.

No dia seguinte, para dar início à sessão, o par pedagógico começou por questionar os alunos se ainda se recordavam do nome da autora que tinham pesquisado no dia anterior, ao qual os alunos responderam: "foi a autora Luísa Dacosta". Continuou-se a colocar questões, tais como: "Quem é que se lembra em que ano nasceu a autora?"; "A autora ainda está viva?"; "Em que ano faleceu a autora?"; "Qual era a profissão da autora?" e "Lembram-se de algum livro que ela tenha escrito?". No geral, os alunos foram respondendo com facilidade a estas questões, uma vez que tinham respondido corretamente no guião de pesquisa. Posteriormente, o par pedagógico disponibilizou uma cartolina, com o intuito de construir um cartaz coletivo sobre a autora seguindo uma linha cronológica. O objetivo desta atividade foi sintetizar a informação que os alunos tinham recolhido na pesquisa elaborada no dia anterior. Foi distribuído pelos grupos criados para o trabalho de pesquisa, diversos cartões com as seguintes informações: o nome completo da autora, a profissão e algumas das suas obras. À vez, os alunos dirigiram-se ao cartaz para colocarem os respetivos cartões no sítio correto da linha cronológica.

Figura 5

Cartaz sobre a autora Luísa Dacosta



Terminada esta tarefa, o par pedagógico perguntou se os alunos gostavam de fazer uma biografia sobre eles mesmos. O par pedagógico explicou que quando se fala da própria vida, diz-se que é uma autobiografia e não uma biografia. Posto isto, o par pedagógico referiu que a autobiografia deveria conter as seguintes informações: Nome; Data de nascimento; Com quem vivem; Animais de estimação (se tivessem) e a profissão que gostariam de ser quando crescessem. Quando terminaram, cada aluno fez a leitura individual da sua autobiografia para a restante turma.

No momento a seguir, o par pedagógico juntou o que os alunos tinham aprendido sobre os animais domésticos e os animais selvagens com os animais de estimação que tinham sido referidos em algumas autobiografias, questionando: "Será que os animais de estimação são domésticos ou selvagens?"; "E por que motivo são domésticos e não selvagens?".

Após as respostas dadas pelos alunos, o par pedagógico referiu que, durante as férias da Páscoa, os alunos deveriam realizar um trabalho de pesquisa juntamente com a família, sobre um animal doméstico ou um animal selvagem. Os alunos que referiram ter animais de estimação, fizeram sobre o seu animal. Aqueles que não tinham pesquisaram sobre um animal selvagem. Para a elaboração deste trabalho foi feito um guião orientador, com algumas questões a que os alunos tiveram de responder. Esta pesquisa teve como principal objetivo o envolvimento das famílias, uma vez que a professora cooperante já tinha mencionado que estas participavam de forma muito ativa em todas as atividades que a docente sugeria.

Voltando às obras da autora Luísa Dacosta e tendo em conta a resposta dada no guião de pesquisa à pergunta "Escreve o nome de três obras que gostavas de ler na escola", o par pedagógico selecionou as três obras que tinham sido mais votadas. Pegando nessas três obras, o par pedagógico efetuou uma sondagem, para selecionarem a obra que gostariam de conhecer. Seguidamente, registou numa tabela o número de votos para cada uma das obras, calculando as frequências absolutas. À medida que a tabela ia sendo construída, os alunos copiavam a mesma para o caderno diário, de modo a ficarem com o registo da votação. Terminada a tabela, a mestranda questionou: "Qual é a moda?"; "Qual é a obra que tem menos frequência absoluta?" e "Qual é a obra que tem mais frequência absoluta?". Os alunos, através da tabela, conseguiram percecionar facilmente que a obra mais votada tinha sido "O elefante cor-de-rosa" e a menos votada "A menina coração de pássaro". É de referir que os alunos ficaram bastante entusiasmados por ter sido eleita a obra do *elefante cor-de-rosa*, uma vez que alguns dos alunos já possuíam esse livro. Na perspetiva da mestranda, a tabela permitiu com que os alunos interpretassem muito mais facilmente os dados da votação.

No início de uma outra sessão, a mestranda questionou se os alunos ainda se recordavam qual tinha sido o livro com maior votação, ao qual os alunos responderam "o livro do *Elefante cor-de-rosa*. Posto isto, a aluna estagiária propôs aos alunos que se fizesse uma nova versão do livro. Estes ficaram muito surpreendidos com a ideia e questionaram rapidamente se iam fazer uma história nova. A mestranda referiu que isso era uma ótima ideia, mas que, para a construção de uma nova história, tinham de obedecer a algumas regras, tais como: manter as personagens, o local, a ação da história e incluir a importância da palavra respeito. Os alunos responderam imediatamente que sim e mostraram-se logo empolgados para começarem a escrever a história. Antes de dar início à construção da história, a mestranda sugeriu a criação uma nova capa do livro e, para tal, distribuiu por cada um dos alunos uma folha branca A4 retangular, para representar o formato da capa do livro, dando a indicação de que deveriam escrever o título da obra no desenho que fizessem. Quando terminaram a sua ilustração, cada aluno veio à frente explicar o desenho que tinha feito. Este momento foi bastante gratificante, pois os alunos superaram as expectativas e desenharam capas de livros muito interessantes. Seguidamente, a mestranda colocou no quadro todas as capas criadas, de forma que todos conseguissem ver e questionou: "Se tivessem de escolher uma das capas que vocês desenharam para ser a capa do livro da turma, qual escolhiam?". Para eleger a capa que iria representar o livro da turma, foi feita uma votação e todos os alunos chegaram a um consenso. Segundo o ENEC (2017), a escola deve criar oportunidades aos alunos para se envolverem nas tomadas de decisões, nomeadamente nas que os/as afetam.

Figura 6

Escolha da capa do livro

Posto este momento, a mestranda mostrou aos alunos a capa verdadeira do livro, fazendo algumas questões sobre o que estavam a observar: "Acham que o elefante é realmente cor-de-rosa?"; "Será que por dentro, o livro também é cor-de-rosa?"; "Será que o elefante é a personagem principal da história?"; "Será que há mais elefantes no decorrer

da história?" e "O que acham que os elefantes estão a fazer?". Analisar a capa do livro antes de passar para a sua leitura foi uma etapa fulcral, visto que a capa é a primeira impressão que os leitores têm da obra e fornece clareza sobre a história, o género, o estilo e muitas vezes o público-alvo. A capa é uma janela para a história, e ao observá-la inicia-se a primeira tentativa de desvendar os elementos essenciais da história.

Depois da observação da capa da história, a mestranda registou no quadro as seguintes questões: "O que terá de especial a personagem principal da história?"; "Onde será que se passará a história?" e "Qual será o tema da história?". Os alunos copiaram estas questões para o caderno diário e procederam à resolução. Quando terminaram partilharam em voz alta com a restante turma.

A seguir ao intervalo da manhã, a mestranda colocou uma questão-problema, como forma de introduzir o conceito de área: "O elefante cor-de-rosa quer decorar as paredes do local onde habita com azulejos quadrados. Essas paredes são quadradas. Se a altura da parede for igual a 8 quadrados, qual a área da parede que irá ser coberta pelos azulejos?". Para facilitar a compreensão do problema, a mestranda colocou no quadro um quadrado, que representava o formato do azulejo e, de seguida, colocou as seguintes questões: "Que quadrilátero é este?" e "O que sabem sobre os lados do quadrado?". Os alunos responderam que a figura era um quadrado e que este tem os lados todos iguais. De seguida, os alunos registaram o problema no caderno diário e, quando terminaram a sua resolução, um aluno foi ao quadro resolver e explicar o exercício. Neste exercício, era expectado que os alunos percebessem que a área era o número total de quadrados pequenos, a mestranda percecionou que alguns alunos tiveram dificuldade em perceber. Para que os alunos percebessem, a mestranda desenhou no quadro um quadrado grande, com oito quadrados pequenos desenhados em dois lados da figura e, de seguida, preencheu a figura toda com quadrados pequenos. A mestranda pediu aos alunos que contassem o número de quadrados que pequenos que estava na figura, ao qual chegaram à conclusão de que eram 64. Juntamente com os alunos, a professora estagiária explicou e registou no quadro a definição de área e os alunos copiaram para o caderno diário. De seguida foram desenhados mais alguns quadriláteros no quadro, para os alunos procederem à resolução da área. Como forma de consolidar o conteúdo abordado, a mestranda mostrou um vídeo sobre a área, disponível na plataforma "Aula digital".

Posteriormente, e em conversa com a professora cooperante, surgiu a ideia de fazer um origami de um elefante, visto que a história iria ser sobre o elefante e os alunos poderiam utilizar o origami quando estivessem a ler aquele ou qualquer outro livro. Para tal, a mestranda distribuiu pelos alunos uma folha branca A4, com formato retangular e perguntou qual era a figura geométrica daquela folha, os alunos responderam retângulo. De seguida perguntou: "Sabem o que é um marcador de livro e para que serve?" e os alunos responderam: "deve ser para sabermos em que página estamos". Posto isto a mestranda perguntou como é que pode passar de uma folha retangular para uma folha quadrada, ao qual os alunos souberem explicar, visto que já tinham construído anteriormente origamis na disciplina de Expressão Plástica. A aluna estagiária projetou um vídeo com todos os passos do origami, sendo que também foi fazendo à medida que avançava o vídeo.

Figura 7

Origami do elefante

No dia seguinte, na primeira aula da manhã, a mestranda realizou um diálogo com os alunos, com o intuito de explicar que um grupo de crianças da EPE vinha à sala, assistir às apresentações dos trabalhos realizados com a família sobre um animal doméstico ou um animal selvagem. Importa referir que a vinda do grupo da Pré ao contexto, foi uma sugestão pelo par pedagógico, uma vez que na Unidade Curricular de Investigação em Educação, o par pedagógico abordou o tema da transição educativa e, então, considerou que seria oportuno e relevante promover este momento de partilha de conhecimentos entre os dois contextos. Infelizmente, não foi possível que todos os alunos apresentassem o seu trabalho, uma

Figura ***8***

Apresentação dos trabalhos às crianças da EPE

vez que houve alguma logística para sentar as crianças da EPE, o que acabou por encurtar o tempo de apresentação. Porém, os alunos que não apresentaram teriam oportunidade de apresentar num outro dia, mas, dessa vez, seria numa aula dinamizada pela professora cooperante. Quando os alunos terminaram as apresentações, a mestranda explicou que de seguida as crianças da EPE iriam fazer um desenho sobre o animal que gostaram mais e, os alunos da turma iriam prestar auxílio. Destaco que os alunos do 2.º ano se mostraram bastante responsáveis e interativos neste momento e sempre prontos para ajudar as crianças mais novas no que elas estivessem a precisar.

Passando novamente para o livro do "Elefante cor-de-rosa", a mestranda distribuiu pelos alunos um excerto do livro e deu a indicação para lerem primeiro em silêncio e, de seguida, foi feita uma leitura colaborativa do mesmo. Terminada a leitura, a aluna estagiária indicou que deveriam identificar no excerto, dois nomes, dois verbos e dois adjetivos, para que posteriormente construíssem frases utilizando essas mesmas palavras, refletindo sobre a importância do respeito, entreajuda e solidariedade. No fim, todos os alunos partilharam as suas frases com a restante turma. Para consolidar esta atividade, utilizou-se uma cartolina, que se encontrava previamente dividida em três colunas, sendo que uma coluna correspondia a nomes, a outra a adjetivos e, por fim, aos verbos. A mestranda distribuiu três cartões a cada aluno, que correspondiam ao número de palavras que selecionaram do excerto, para que pudessem escrever as palavras nos cartões. De seguida, cada aluno dirigiu-se à cartolina para colar cada palavra na coluna correspondente.

Figura 9

Elaboração do cartaz com nomes, adjetivos e verbos

Para dar continuidade ao excerto que terminou com a frase, "Mas a flor…", o par pedagógico distribuiu outro excerto da obra e procedeu à leitura do mesmo, em voz alta

e, de seguida, fez algumas questões para analisar o excerto. Como forma de consolidar o excerto, os alunos resolveram uma ficha do caderno de atividades.

Em conversação com a díade que esteve anteriormente no contexto, esta referiu que estavam a trabalhar as profissões com as crianças da EPE, mais especificamente, os médicos veterinários. Desta forma, surgiu a ideia de as crianças do 2.º ano irem mostrar às crianças da EPE como se fazia o origami do elefante e, desta forma, as crianças ficariam com uma recordação de um origami de um animal. Seguidamente, os alunos do 2.º ano deslocaram-se até ao jardim de infância. Os alunos do 2.º ano ficaram de pé e as crianças da EPE ficaram sentadas. Um dos alunos do 2.º ano explicou como se fazia o origami e, quando todos terminaram, os alunos mais velhos ajudaram os mais novos a colorir o origami. Tal como na atividade anterior supramencionada, em que foram envolvidas as crianças da EPE, esta também teve como objetivo articular o projeto desenvolvido numa outra Unidade Curricular, com o tema Transição Educativa.

Figura 10

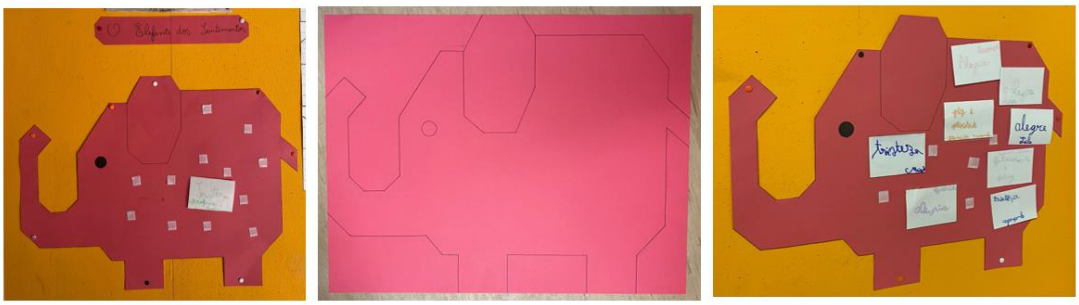
Ida dos alunos do 2.º ano ao JI

Nesta linha de pensamento, partindo dos sentimentos dos elefantes que abordaram no excerto, o par pedagógico questionou: "Qual era o sentimento dos elefantes?". Sendo que eram sentimentos negativos, pretendeu-se que os alunos refletissem sobre o que poderiam fazer para ajudar os elefantes a sentirem-se melhor. Desta forma, reforçou-se o respeito pelos outros, pela natureza e também se promoveu o desenvolvimento do afeto. Posto isto, o par pedagógico apresentou à turma o elefante dos sentimentos, que trazia consigo pequenos cartões plastificados. O par pedagógico explicou que o elefante iria ficar exposto na parede da sala e, sempre que os alunos sentissem necessidade de expressar nos cartões os seus sentimentos, poderiam fazê-lo

colocando o cartão no tronco do elefante, que estaria preso com velcro. O objetivo era que no final do dia, os sentimentos que fossem considerados menos positivos se transformassem em sentimentos positivos, através de atos de afeto.

Figura 11

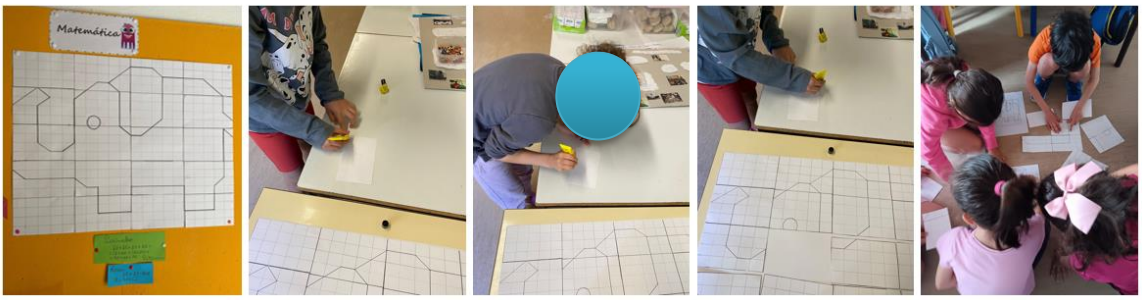
Elefante dos sentimentos



Uma vez que tinha sido construído este elefante, a díade, juntamente com os alunos, debaterem que seria interessante calcular a área e o perímetro do mesmo. Para tal, de forma a consolidar o conceito de perímetro e de outros conteúdos abordados, o par pedagógico elaborou um jogo e, sempre que alguém respondesse acertadamente à questão, recebia uma quadrícula que correspondia a uma peça para construir um *puzzle.* Quando todos os alunos responderam procederam à montagem do *puzzle* e, de seguida, o par pedagógico questionou que se a unidade de medida era o lado da quadrícula, qual seria o perímetro do *puzzle*.

Figura 12

Construção do puzzle



Na sessão do dia seguinte, o par pedagógico deu continuidade ao estudo do cálculo do perímetro, com recurso a unidades de medida universais e não universais e, começou por perguntar: "Se eu quiser medir o perímetro do livro O elefante cor-de-rosa que

unidade uso? Para além da régua, que outros materiais podemos utilizar para medir?" Posto isto, o par pedagógico colocou o desafio de medir a mesa de trabalho e, individualmente, os alunos utilizaram diversas unidades de medida e registaram no caderno diário os resultados obtidos. Terminado este registo, houve um diálogo em grande grupo, para que os alunos conseguissem descobrir que apesar de se poder utilizar vários materiais para medir, só a unidade transversal é que lhes permitia comparar os resultados obtidos.

No decorrer do dia, os alunos LS, F.F, L.R, B.R e K.S, questionaram a díade sobre quando é que iriam começar a escrever a história. Apesar de só cinco alunos terem feito esta questão, foi notório que todos estavam muito ansiosos por essa atividade. Porém, antes de se dar início à mesma e, tendo em conta que em conversa com a professora cooperante, ficou decidido que seria melhor que a história criada pela turma fosse um texto dramático, surgiu a necessidade de abordar este tipo de texto com alunos. Contudo, uma vez que não fazia parte das aprendizagens essenciais do 2.º ano, a abordagem foi mais superficial. Assim sendo, o par pedagógico questionou os alunos se já tinham visitado algum teatro ,ou se já tinham assistido a alguma peça de teatro. Alguns alunos responderam que sim, mas grande maioria, não. O par pedagógico apresentou, através de um PowerPoint, os elementos e as características do teatro e, de seguida, promoveu uma visita virtual ao Teatro Nacional de São Carlos. Os alunos mostraram-se admirados pelo facto de ser possível visitar um Teatro a partir de um computador e fizeram muitas questões durante esta visita, tais como: aluno B.R "Oh professora, o que é um cenário?"; aluna L.S "E o que são figurantes?"; aluna C.D "O que fazem os atores?"; aluno G.S "Gostei muito da cortina vermelha professora, tem em todos os teatros?" aluna G.B "Professora, eu já visitei um teatro ao vivo e gostei muito."

A seguir ao intervalo de almoço, o par pedagógico recorreu ao livro "O Elefante cor-de-rosa" e, comparou esse elefante com os elefantes reais. De seguida, questionou os alunos se já tinham visto algum elefante, qual a cor dos elefantes, se já tinham visto um elefante cor-de-rosa, em que tipo de ambientes viviam os elefantes e se conheciam outro animal que vivesse em ambiente terrestre. É de salientar que os alunos responderam imediatamente que o elefante vive na terra e que ainda existem animais que habitam na água. Determinados alunos tiveram alguma dificuldade em perceber que, por exemplo, a

águia era um animal aéreo, visto que os alunos pensavam que era terrestre. Posteriormente, o par pedagógico colocou na secretária diferentes imagens de animais e, no quadro desenhou três colunas correspondentes ao ambiente terrestre, ambiente aquático e ambiente aéreo. Os alunos, à vez, dirigiram-se à secretária do professor e escolheram um animal e, de seguida, foram colocar no quadro a imagem dos animais no local correspondente. Terminada esta tarefa, o par pedagógico relacionou as características físicas dos animais com o ambiente onde se deslocam, perguntando aos alunos: "Sabem uma característica que diferencie os animais terrestres, dos aquáticos e dos aéreos?"; "O que têm em comum os animais que vivem em ambiente terrestre? E os aquáticos? E os aéreos?". O facto de os alunos terem manuseado as fotos dos animais e de os agrupar quanto ao seu ambiente, facilitou que os mesmos respondessem a estas questões com facilidade.

Figura 13

Atividade relativa aos ambientes dos animais

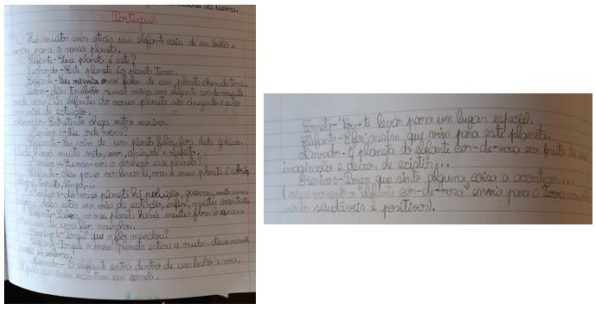
Voltando ao último excerto lido que terminou com a frase, "Mas para onde?", o par pedagógico perguntou, antes de iniciar a leitura do novo excerto, para onde teria ido o elefante e, mediante as respostas que os alunos foram dando, a aluna estagiária registou no quadro. Posto isto, a mestranda procedeu à leitura do excerto que deu término à leitura da obra. Terminada a leitura, o par pedagógico promoveu um diálogo com os alunos, a fim de comparar as ideias prévias com as que ouviram no texto, perguntando: "Afinal para onde foi o elefante?"; "As vossas ideias estão de acordo com a história?". Como forma de consolidar a obra do elefante cor-de-rosa os alunos realizaram, individualmente, um *quizz*.

Para elaborar o plano da história da turma, o par pedagógico relembrou que os alunos deveriam ter sempre em mente a história original do "Elefante cor-de-rosa" e, que deveriam ter em consideração aspetos importantes, tais como: onde se iria passar a história, como, quando e quem seriam as personagens. Destaca-se que toda a história foi de autoria dos alunos e, todos deram o seu contributo para a elaboração da mesma. Terminada a história, os alunos registaram a mesma no caderno diário. Após todos terem

partilhado as suas ideias e registarem a história, o par pedagógico referiu que aquela história iria ser transformada num texto dramático, com a colaboração do par pedagógico e da professora cooperante.

Figura 14

Registo da história no caderno diário



Numa outra sessão, que tinha como desafio inicial "O que sabemos sobre os elefantes", a mestranda começou por agrupar os alunos em pares e distribuiu dois cartões com responsabilidades específicas. Num dos cartões tinha escrito: "capitão do tempo" e no outro: "capitão do silêncio". O capitão do tempo tinha a tarefa de indicar à mestranda o tempo que faltava para terminar a atividade e o capitão silêncio ficava responsável por assegurar que o seu grupo não fizesse ruído (que é bem diferente de não poder falar). Através deste método de atribuir tarefas aos alunos, a mestranda conseguiu percecionar que os alunos se mostraram muito mais empenhados na tarefa e, ao mesmo tempo, responsáveis por cumprir o seu cargo. Posteriormente, a mestranda indicou que iam proceder a uma pesquisa, no computador, sobre a caracterização dos elefantes. O link da pesquisa encontrava-se disponível na plataforma *Classroom*, utilizada também pela professora cooperante. Para registarem a informação que considerassem mais pertinente, os alunos tinham à sua disposição uma folha branca. Terminada a pesquisa, a mestranda distribuiu por cada par exemplos de vários tipos de texto: narrativo, poético, dramático e informativo, em forma de adivinha. Cada par descobriu que tipo de texto se tratava. De seguida, a mestranda deu indicação que deviam escrever um texto informativo, com base na informação que recolheram na pesquisa e, cada par fez o texto em conjunto. Neste sentido, Pereira e Azevedo (2005) defendem a realização de atividades de escrita guiada, baseada na interação entre o docente e o aluno, na qual essencialmente o aluno escreve o texto, porém tem o constante apoio por parte do docente, tal como foi previsto nesta atividade. Finalizada esta tarefa, a mestranda distribuiu uma imagem de um elefante,

onde o objetivo era colorir utilizando a técnica do pontilhismo. De salientar que os alunos já estavam familiarizados com esta técnica de pintura.

Figura 15

Atividade utilizando a técnica do pontilhismo

Recorreu-se, uma vez mais, à história do elefante cor-de-rosa, como forma de trabalhar "os usos do dinheiro, com o objetivo de resolver problemas que envolvam dinheiro comparando diferentes estratégias de resolução" (DGE, 2021). A mestranda registou no quadro o seguinte problema: "O elefante cor-de-rosa quer preparar um jantar para os seus amigos humanos. Para isso, precisa de ir às compras no supermercado. O elefante quer comprar robalo, maçã, pão, queijo, iogurtes líquidos, leite, ovos, água, massa esparguete, azeite e óleo. Faz uma estimativa de quanto vai pagar os elefantes por todos os ingredientes. Que notas e moedas vai utilizar para pagar?". Para os alunos conseguirem resolver este problema, a mestranda distribuiu por cada aluno um folheto de supermercado, dando a indicação que deviam utilizar esse panfleto para recortar as imagens dos ingredientes e colar os mesmos numa folha A4. Quando fizessem a colagem dos mesmos, deveriam escrever por baixo o preço do ingrediente. Os alunos fizeram então, a estimativa de quanto é que o elefante gastou e, de seguida, calcularam o valor exato. Tendo como recurso os materiais manipuláveis do manual de matemática, os alunos utilizaram o dinheiro para mostrarem as moedas e as notas que o elefante iria utilizar. A pedido dos alunos, estes partilharam as suas respostas em grande grupo e, de seguida, a mestranda proporcionou um diálogo para que os alunos percebessem que existem várias formas de obter o mesmo valor, através de notas e de moedas diferentes.

Figura 16

Atividade utilizando o dinheiro

A sessão seguinte, que tinha como objetivo, segundo as aprendizagens essenciais "Localizar Portugal, na Europa e no Mundo, em diferentes representações cartográficas, reconhecendo as suas fronteiras", a mestranda começou por questionar se os alunos ainda se lembravam da história do elefante cor-de-rosa, ao qual os alunos, responderam que sim. De seguida, perguntou: "E lembram-se das palavras galáxia, via láctea, cometa e planeta? Sabem o que significa cada uma dessas palavras? Já ouviram falar nestas palavras?". Para explicar de forma superficial estes conceitos, a mestranda projetou um vídeo presente na plataforma "Escola virtual". Terminada a visualização do vídeo, a mestranda começou por escrever no quadro a palavra Via Láctea, explicando que é uma galáxia. De seguida, registou que dentro da Via láctea existem vários planetas, como por exemplo o planeta do elefante e o Planeta Terra. Neste momento, a mestranda mostrou dois globos, elaborados pela própria, em que um representava o planeta do elefante e o outro o nosso planeta. Quando os alunos viram os planetas, ficaram muito surpreendidos e começaram logo a fazer questões, sobre como é que a mestranda tinha feito os planetas, por que razão o planeta do elefante estava pintado com uma cor escura… etc. Seguidamente, a mestranda perguntou aos alunos se sabiam qual era o nosso planeta e estes responderam que era o planeta azul clarinho. Também fez questões tais como: "Quais são as diferenças entre o planeta do elefante e o nosso planeta?"; "Na vossa opinião, qual é o planeta mais bonito?"; "No planeta do elefante quantas luas existem?"; "E no nosso?". Mediante estas respostas, a mestranda registou no esquema que tinha registado no quadro, que no planeta do elefante existem várias luas, enquanto no nosso existe apenas uma. A mestranda voltou a questionar: "Já ouviram falar que existem continentes e oceanos?" "O que serão? ". A mestranda registou que no Planeta Terra existem planetas

e oceanos e referiu que dentro dos continentes existem países, registou no esquema e questionou: "Sabem em que país vivemos?"; "Conhecem outros países?". É de salientar que, nesta questão, o aluno G respondeu Espanha, França, Brasil e Itália. Seguidamente, a mestranda referiu que na turma existiam alunos de outros países e perguntou de que países eram. Os alunos identificaram rapidamente que alunos eram e em que país tinham nascido. Uns dias antes de decorrer esta sessão, a mestranda falou com uma das alunas que tinha nacionalidade brasileira e perguntou se esta se sentia à vontade para falar um bocadinho das tradições do seu país. A aluna mostrou-se logo interessada e referiu que ia conversar com os pais para a ajudarem. Posto isto, já na aula, a mestranda convidou a aluna a vir à frente falar. Esta falou que tinha nascido no brasil, referiu a capital, algumas comidas típicas, de como era a escola e também respondeu a questões que os outros alunos iam colocando. Posto isto, a mestranda registou no esquema, por baixo de países, Portugal e, questionou: "Sabiam que Portugal faz fronteira com outro país?"; "O que será uma fronteira?"; "E que país estará ao lado de Portugal?"; "Para além da Espanha, será que Portugal também faz fronteira com o oceano atlântico?". A mestranda registou no esquema que Portugal faz fronteira com a Espanha e com o Oceano Atlântico. Seguidamente, voltando ao planeta do elefante a aluna estagiária perguntou aos alunos se ainda se lembravam para onde é que tinha ido o elefante no final da história e os alunos responderam que tinha ido para a imaginação de uma criança no Planeta Terra. A mestranda sugeriu "E se ele tivesse vindo para o nosso país?", os alunos concordaram de imediato e ficou também registado esta ideia no esquema que tinha sido construído.

Figura 17

O Planeta Terra e o Planeta do Elefante cor-de-rosa

No dia seguinte a mestranda interrogou os alunos se ainda se recordavam do que tinha sido falado sobre os planetas e colocou a seguinte questão: "De que formas se pode ajudar e respeitar o nosso planeta?". Partindo desta questão, a aluna estagiária mostrou dois vídeos: um sobre os tipos de poluição e o outro sobre a poluição dos oceanos. No fim da visualização dos vídeos, os alunos pediram para voltarem a ver uma segunda vez. Terminada a segunda visualização, a mestranda perguntou se alguém tinha alguma coisa a dizer sobre os vídeos, um aluno referiu que tinha ficado com as lágrimas nos olhos e que, "daqui a dias os oceanos teriam mais lixo do que peixes". Seguidamente, a mestranda distribuiu por cada um aluno uma folha A4 dividida ao meio, para formar um panfleto informativo. Na capa do panfleto escreveram "Eu vou respeitar o planeta" e, por dentro, escreveram de um dos lados "O que não devo fazer" e do outro "O que devo fazer". Por baixo de cada uma destas frases, os alunos escreveram frases relacionadas com o que deviam ou não fazer para respeitar o planeta. Terminadas as frases, os alunos ilustraram livremente o panfleto.

Figura 18

Tarefa dos panfletos

Nesta linha de pensamento, uma vez que os Encarregados de Educação já tinham sido envolvidos, a díade considerou que seria também relevante integrar numa atividade as assistentes operacionais (AO). Deste modo, como os alunos tinham abordado os usos do dinheiro, surgiu a ideia de dinamizar uma feirinha. Esta teria como objetivo que as AO prestassem auxílio no momento de compra e venda, bem como na contagem dos trocos. Os materiais vendidos na feira foram: pulseirinhas que os alunos tinham elaborado anteriormente para trabalhar as sequências, lápis, maçãs, bolachas e queijinhos. Para a compra destes materiais os alunos tinham o dinheiro manipulável, que se encontrava guardado num porta-moedas elaborado também por eles numa outra sessão. Esta

atividade desenvolveu-se de forma bastante positiva. As AO mostraram-se logo disponíveis para ajudar na feirinha e, posteriormente, a coordenadora da escola também veio auxiliar. Destaca-se também que os alunos mostraram bastante respeito uns pelos outros. Isto refletiu-se no momento da compra dos materiais que desejassem, uma vez que foram sempre de forma ordeira. Esta feirinha fez também com que o par pedagógico aprofundasse os seus laços com as assistentes operacionais.

Figura 19

Feirinha

Importa mencionar ainda que na última semana da PES, o par pedagógico, juntamente com os alunos, no âmbito da finalização e divulgação do projeto, procedeu aos ensaios para a dramatização da história, à realização dos figurinos para a peça de teatro, bem como a construção do cenário. Para além da peça de teatro, os alunos cantaram uma música, sendo que metade da turma cantava e fazia alguns passos de dança e a outra metade cantava e fazia ritmos com as pernas e as mãos. O par pedagógico e os alunos pensaram ainda em conjunto em 20 palavras que estivessem relacionadas com o tema do projeto, para apresentar no dia da divulgação e ainda numa frase para mostrarem no final: "É bom semear e crescer no Respeito!". De referir ainda, que para convidar os Encarregados de Educação a virem assistir a este momento tão importante, o par pedagógico elaborou um convite e os alunos entregaram aos mesmos. O projeto de divulgação não foi apenas para os Encarregados de Educação. Alguns alunos do 2.º ano, acompanhados pelo par pedagógico, dirigiram-se ao jardim de infância a fim de

convidarem os grupos. As Educadoras e crianças aderiram e compareceram, com muito entusiasmo.

Figura 20

Figura 21

Crianças da EPE a assistirem à peça de teatro

Figura 22

Divulgação do projeto

O dia da divulgação do projeto foi muito entusiasmante não só para os alunos, mas também para o par pedagógico. As emoções estavam à flor da pele e, também existia receio de que alguma coisa falhasse ou de que as famílias não comparecessem. As expectativas foram superadas e o momento foi marcante. Tudo ficou preparado a tempo, os Encarregados de Educação compareceram e a prestação dos alunos foi incrível. No fim de se apresentar a peça de teatro, a música e as palavras relacionadas com o projeto, a mestranda dirigiu-se aos Encarregados de Educação e convidou-os a deslocarem-se até à sala de aula, onde o par pedagógico iria apresentar um vídeo com o culminar de todas as atividades desenvolvidas durante o projeto. Neste momento de agradecimentos, o par pedagógico distribuiu pela turma o tão esperado livro escrito e ilustrado pelos alunos. O livro continha a capa, uma breve apresentação, as assinaturas dos autores, a história e, por último, a assinatura do par pedagógico e da professora cooperante.

3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE EDUCAÇAO PRÉ-ESCOLAR

O período da Prática Educativa Supervisionada concebido no contexto de Educação Pré-Escolar revelou-se um momento fundamental para o processo de formação da mestranda, tendo em conta que as ações desenvolvidas, como referido anteriormente, não partem de um currículo prescritivo, mas sim das necessidades e dos interesses das crianças. Desta forma, tornou-se essencial adequar as práticas educativas face às mesmas, permitindo o desenvolvimento holístico da criança, através de aprendizagens significativas e de uma construção articulada do saber.

No que concerne em considerar que cada criança é um ser único dotado de "voz própria", características específicas e individuais, foi disponibilizado à criança, no decorrer do estágio, a oportunidade, constante, de apoiar e fomentar a sua aprendizagem, considerando-a sempre "como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas vivências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo, a que possam desenvolver todas as suas potencialidades" (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Assim, as primeiras planificações elaboradas para as atividades desenvolvidas, partiram das observações que a díade realizou através da leitura do livro "A que sabe a lua?" de Michael Grejnie, que se seguiu de um diálogo sobre o que tinham acabado de ouvir. A díade conseguiu percecionar que as crianças demonstraram muito interesse ao longo da leitura, contudo, ficaram confusas com a questão colocada "qual é o sabor que vocês acham que tem a lua?". Neste sentido e tendo em conta as respostas dadas pelas crianças e, ao interesse demonstrado relativamente ao "sentido" representado no livro, o paladar, surgiu a ideia de criar um projeto onde se abordasse o paladar e, consecutivamente, os restantes sentidos do corpo humano.

Assim, promoveu-se um diálogo em grande grupo, ativando os conhecimentos prévios das crianças, através das seguintes questões: "sabem o que são os cinco sentidos? O que sabem sobre isso? O que querem saber sobre os cinco sentidos?". Através destas questões, conseguimos percecionar que as crianças não sabiam muito bem o que eram os cinco sentidos ou definir cada um deles, o que nos suscitou interesse em desenvolver este tema.

Após o par pedagógico ouvir atentamente a opinião das crianças, foi definido em conjunto a ordem pela qual seriam abordados os diversos sentidos do corpo humano. Desta forma, ordem escolhida foi: o tato, a visão, a audição, o olfato e, por fim, o paladar. Assim, deu-se início à segunda fase do projeto e a primeira atividade relacionada com o "tato" surgiu através da leitura do livro "A caixa" de João Rodrigues. Após leitura e exploração do livro, as alunas estagiárias pediram às crianças que decorassem, em pequenos grupos, quatro caixas, que iriam ser utilizadas para a atividade das "caixas mistério". Terminada esta fase, as estagiárias colocaram alguns objetos, de texturas diferentes (esfregão da loiça, lixa, folhas, pedras, urso de peluche, massa, arroz e etc), dentro das quatro caixas sem que as crianças vissem, sendo que o objetivo seria que estas adivinhassem o conteúdo das caixas através do toque. Depois de todas terem experimentado através do toque o conteúdo das quatro caixas, as alunas estagiárias reuniram as crianças em grande grupo, para refletirem sobre a atividade. Após todas as crianças terem dado a sua opinião sobre o que sentiram sem visualizarem os objetos, as alunas estagiárias perguntaram o que estas achavam que tinha cada uma das caixas. Foi possível observar o entusiasmo e envolvimento das crianças ao explorarem os objetos

que se encontravam dentro das caixas, acionando os outros órgãos dos sentidos. É de salientar que no decorrer desta atividade, as estagiárias estavam com receio de que as crianças tivessem medo de colocar a mão dentro da caixa, mas, para sua surpresa, as crianças mostraram-se muito interessadas e envolvidas.

Uma outra atividade planeada, ainda no âmbito deste sentido. foi um jogo conhecido como "a cabra-cega". Para este jogo as crianças estavam reunidas no tapete em roda. Uma das crianças ia ao centro da roda com os olhos vendados e tentava encontrar uma criança da roda. O objetivo era adivinhar, através do toque, o colega em quem estavam a tocar e dizer o seu nome. Segundo Lopes da Silva et al., (2016), o educador deve propor aprendizagens que possibilitem a "identificação de objetos ou pessoas, reconhecendo algumas propriedades, através do tato, como o jogo da cabra-cega, objetos escondidos, etc" (p.81). Primeiramente, as crianças mostraram-se com receio no momento de colocar a venda e até de tocar nos colegas, contudo, com o desenrolar da atividade, ficaram cada vez mais à vontade, divertidas e envolvidas no jogo.

Figura 23

Atividades sobre o tato

O segundo sentido do corpo humano abordado foi o da visão. Para abordar este sentido, propuseram-se por atividades que mostrassem a importância da visão, para que também as crianças pudessem experienciar e percecionar a falta que esta faz. Uma das propostas consistiu no seu autorretrato. Assim, as crianças utilizavam uma folha A4 de papel celofane transparente, que estava colada num espelho que se encontrava disponível na sala, sendo que antes de se iniciar a atividade, o par pedagógico dialogou com as crianças sobre o que consistia um autorretrato. O grupo foi dividido em dois e enquanto algumas das crianças faziam o autorretrato, as restantes fizeram um desenho aleatório,

com os olhos vendados. Quando terminassem, trocavam. O feedback foi bastante positivo. As crianças conseguiram perceber bem o conceito de autorretrato e na atividade de desenhar de olhos vendados, algumas crianças fizeram "batota" e espreitaram para conseguirem ver o que estavam a desenhar. No fim destas atividades, as alunas estagiárias reuniram o grupo, a fim de dialogar com as crianças sobre a dificuldade que sentiram em desenhar com os olhos vendados e, nesse momento, algumas crianças manifestaram que tinham espreitado para ver o desenho. Em grupo, chegaram à conclusão de como é importante o sentido da visão, e que as pessoas cegas, têm os restantes quatro sentidos muito mais desenvolvidos, para compensar a falta daquele.

Uma outra atividade elaborada foi desenhar um objeto a partir de diferentes perspetivas. Colocou-se um objeto da sala de atividades, no centro de cada mesa, e as crianças tinham de desenhar apenas a parte do objeto que conseguiam ver. Destaco que as crianças dinamizaram esta atividade com bastante facilidade e compreenderam o porquê de estarem a desenhar só aquela parte. Todas as crianças participaram com entusiasmo e, quando alguma estivesse com dificuldades, as outras tentavam ajudar.

Para terminar o sentido da visão, foram dinamizados dois jogos. O primeiro consistia em reunir as crianças em roda, sentadas, no tapete. Cada criança tinha de olhar muito bem à sua volta, para conseguirem decorar que crianças estavam na sala. De seguida, as estagiárias chamavam uma criança e esta fechava os olhos, enquanto uma outra criança da roda se ia esconder dentro da sala de atividades. O objetivo seria a criança que estava com os olhos fechados, descobrir a criança que estava em falta na roda. No último jogo, as crianças estavam reunidas por filas no tapete. Este consistia em escolher uma das crianças que estivesse na sala de atividades e, as restantes teriam de olhar muito bem para os pormenores dessa criança (roupa, cabelo, acessórios e etc). A criança em questão, juntamente com uma das alunas estagiárias, dirigiam-se para o exterior da sala e mudavam ou acrescentavam alguma coisa na criança. Quando voltavam à sala, as crianças que ficaram tinham de adivinhar o que tinha mudado. Refere-se que as crianças ficaram muito entusiasmadas e divertidas com estas atividades, e até pediram para repetir numa próxima vez. Terminada a abordagem do sentido da visão, a díade promoveu outro diálogo com a intenção de perceber o que as crianças tinham aprendido

com estas atividades. As crianças identificaram rapidamente que tinham utilizado o sentido da visão e que sentiram dificuldade em não o poder utilizar.

Figura 24

Atividades sobre a visão

No seguimento do que estava planeado, seguiu-se o sentido da audição. Para este sentido tínhamos planeado realizar um conjunto de atividades, porém, devido à falta de tempo, só foi possível fazer uma das atividades. Antes de dar início às atividades, o par pedagógico dinamizou um diálogo com as crianças sobre que sentidos tinham aprendido até agora e que atividades tinham feito em cada um. A atividade realizada consistiu em adivinhar o som, de olhos fechados, que as aulas estagiárias colocavam no computador. Os sons eram variados, como por exemplo: animais, trânsito, trovoada, chuva e etc. No geral, as crianças conseguiram identificar os sons com bastante facilidade. Apesar de só ter sido realizada uma atividade para abordar este sentido, a díade sentiu que as crianças conseguiram compreender o que é o sentido da audição. Contudo, temos realmente pena de não ter sido possível elaborar as restantes atividades que estavam planeadas, pois acreditamos que teriam sido muito vantajosas para as crianças compreenderem melhor o conceito de audição, bem como se divertirem ao mesmo tempo que adquirem aprendizagens.

Figura 25

Atividade da audição

O quarto sentido abordado com as crianças foi o olfato. Para esta atividade, as alunas estagiárias pensaram em trazer especiarias para as crianças cheirarem. O grupo foi dividido em duas partes, sendo que cada estagiária ficou responsável por um dos grupos. Cada estagiária tinha consigo pimentão doce, canela, café e açafrão. À medida que as crianças iam cheirando as especiarias, as alunas estagiárias iam questionando se já conheciam o cheiro ou se alguma vez tinham visto os familiares a usar alguma daquelas especiarias para temperar os alimentos, e algumas crianças responderam que sim. No fim de todos cheirarem, chegou o momento de utilizar as especiarias para fazer uma pintura livre. Colocou-se um pouco de água em cada especiaria e estavam prontas a utilizar. A díade colocou no comprimento de cada mesa papel de cenário, para que as crianças tivessem liberdade para pintar e não estarem "presas" a uma folha de papel A4. Estas puderam pintar diretamente com as mãos, o que era uma novidade, uma vez que estavam limitadas aos lápis de cor ou aos marcadores para pintarem e/ou fazerem desenhos. Foi muito gratificante para o par pedagógico observar as crianças durante esta atividade. Estas estavam muito divertidas, entusiasmadas e, acima de tudo, envolvidas. Para além disso, este tipo de atividade traz vantagens para o desenvolvimento das crianças, por exemplo: aumentar a autoestima; estimular as capacidades psicomotoras das mãos; promover a criatividade e proporcionar sensações táteis. A pedido das crianças e como forma de expor este trabalho e destas conseguirem apreciar o que fizeram (uma vez que estavam limitadas dentro da sala), as pinturas dos dois grupos foram expostas no exterior da sala, com o título de "Arte com Cheiro". Desta forma, à medida que as crianças passassem junto da pintura, conseguiam cheirar as especiarias que tinham sido utilizadas. Salienta-se que as observações "são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características" (Silva et al., 2016, p.90). Uma vez que sobrou algum café da atividade das especiarias, as estagiárias fizeram com as crianças massa de plasticina caseira. Ao longo da confeção, as crianças foram colaborando, identificaram a quantidade de ingredientes que eram necessários, por exemplo. As crianças ficaram bastante intrigadas por se colocar

café na massa, porém estavam bastante curiosas. Depois de terminada, todas as crianças cheiraram e brincaram com a massa da plasticina feita com café.

Figura 26

Atividades sobre o olfato

Por fim, o último sentido era o paladar. Para este sentido, foram dinamizadas várias atividades. Primeiramente, a díade contou uma história relacionada com o paladar, "Um bolo para o lanche" de Christian Voltz. Posteriormente à leitura, foram colocadas várias questões às crianças sobre o a história. Tendo em conta que a história falava de vários alimentos, as alunas estagiárias perguntaram se sabiam que tipo de sabores existem. Depois de ouvir as opiniões das crianças, com a ajuda das estagiárias chegaram à conclusão que existia o sabor doce, o amargo, o ácido e o salgado. No dia seguinte, as estagiárias organizaram o ambiente e mais uma vez as crianças realizaram uma prova de alimentos de olhos fechados, que foram: chocolate preto, marhsmallow, açúcar, sal, limão, banana e kiwi. Realça-se que para esta atividade o par precisou da ajuda da Educadora e da Auxiliar, sendo que cada uma ficou com um grupo de 5/6 crianças. O par pedagógico estava com receio de que algumas crianças recusassem provar alguns alimentos, porém todas as crianças se mostraram bastante entusiasmadas com a atividade. À medida que iam provando, as crianças tinham de preencher uma tabela previamente concebida pelas estagiárias, com o objetivo de classificarem o alimento que tinham acabado de provar, se achavam que era doce, salgado, ácido ou amargo. De salientar que as crianças podiam dar um nome ao grupo e os nomes escolhidos foram: os sete anões, os maçãs, os bananas e os gulosos. No fim de todos provarem e de registarem os sabores, foi feito em grande grupo, um levantamento dos dados obtidos na tabela. Num quadro branco, estava desenhada a mesma tabela que tinham preenchido anteriormente e, à vez, uma criança de cada grupo vinha junto do quadro e contava quantas crianças tinham a opinião de, por exemplo, que a banana era doce, e assim sucessivamente. Pelo exposto, comprova-se que "nesta

metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer" (Vasconcelos et al., 2012, p. 32). Quando tudo estivesse preenchido no quadro, existia uma outra tabela igual à que tinham preenchido, mas em suporte papel, em que primeiramente as crianças debateram sobre o nome que iram dar à atividade, sendo que o escolhido foi "Alimentação". Esta tabela final tinha como objetivo contar o total de votos que existiam em cada alimento e em cada sabor e, também para as crianças poderem confirmar se o número total obtido em cada alimento, coincidia com o número de crianças que estavam na sala de atividades naquele dia. Destaca-se que "a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do seu dia a dia" (Lopes da Silva et al., 2016, p.74).

Figura 27

Tabela final

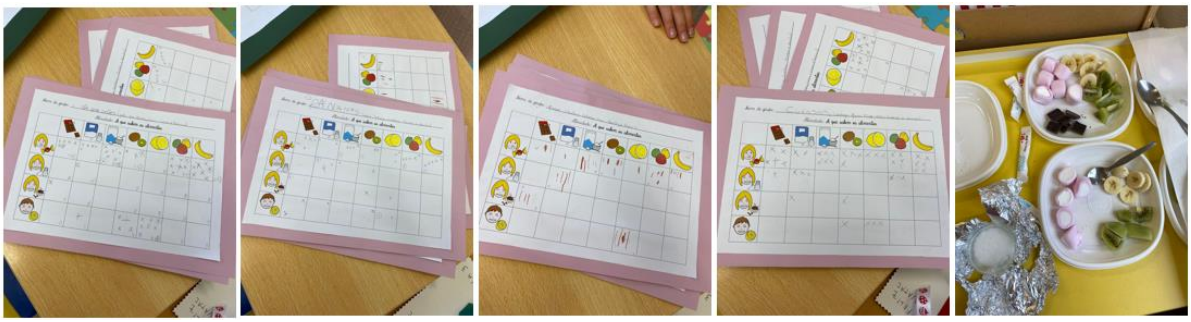
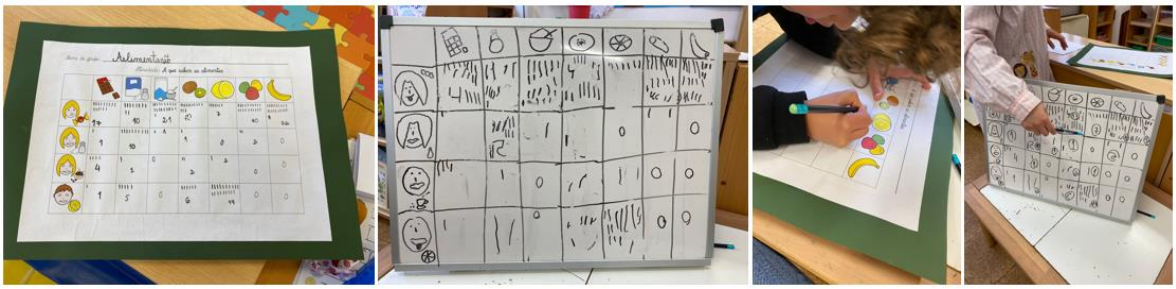


Figura 28

Tabelas de classificação dos 4 grupos e os alimentos que as crianças provaram



Como forma de concluir o projeto, para ajudar a consolidar as aprendizagens e ao mesmo tempo aferir as mesmas, as alunas estagiárias elaboraram um desenho grande em papel celofane, em que uma criança serviu de modelo para delinear as linhas do contorno do corpo. Terminado o desenho, as crianças deram um título ao mesmo. Posteriormente, o par pedagógico, em grande grupo, questionou as crianças sobre os cinco sentidos e. sobre as atividades/jogos que tinham sido realizados em cada um deles e também de quais tinham gostado mais. Destaco que a díade ficou bastante surpreendido com as respostas das crianças. Sabiam exatamente que atividades tinham sido feitas em cada sentido, e isso leva-nos a acreditar que realmente gostaram e que as atividades tiveram impacto na vida destas crianças. Por sugestão das crianças, este desenho foi exposto na porta da sala de atividades, como forma de mostrar à restante comunidade educativa o projeto que foi desenvolvido. Como forma de divulgar o projeto junto das famílias, uma vez que não houve oportunidade de as famílias participarem de forma mais ativa, as crianças desenharam a silhueta de um corpo humano numa folha de papel A4 e quando terminavam dirigiam-se a uma das estagiárias e refletiam novamente sobre os cinco sentidos e sobre as atividades desenvolvidas, para que depois fosse escrito no desenho que as crianças conceberam.

Figura 29

Divulgação do projeto

Sistematizando, as atividades desenvolvidas, quer as inseridas no projeto, quer as atividades desenvolvidas em paralelo, estas partiram sempre dos interesses e das necessidades das crianças e mostraram-se relevantes para o grupo, visto que esteve sempre presente um grande espírito de envolvimento e de entusiamo. Destaco que os comentários e as intervenções das crianças foram de grande riqueza, e mostraram a

capacidade de problematização e reflexão, até mesmo de conceitos que evidenciavam uma maior complexidade. As premissas pedagógicas que tentamos explanar, evidenciam que "a receita para formar crianças e jovens mais saudáveis, física e mentalmente, assenta numa premissa muito simples: brincar muito, de preferência ao ar livre, e com propostas pedagógicas centradas na criança e na aprendizagem" (Neto, 2020, p. 145). O par pedagógico sentiu alguma dificuldade em articular algumas atividades planeadas com a Educadora, pois nem sempre houve disponibilidade por parte da educadora. Com a chegada do Natal, não foi possível realizar algumas das atividades que estavam planificadas, pois a professora cooperante estava muito preocupada com o tempo que seria necessário para ensaiar para a festa de Natal e também para elaborar os presentes que as crianças iam levar para casa e, para que fosse possível fazer tudo, a Educadora pediu que não fizemos atividades durante uma semana. No que concerne às famílias, o par pedagógico tinha planeado uma atividade em que estas iriam participar. Por falta de comunicação não foi possível juntar as famílias para a atividade programada. Em suma, a PES na EPE permitiu à mestranda mobilizar diversos conteúdos, estratégias pedagógicas, conceções teórico-metodológicas, relações interpessoais e intrapessoais que concorreram para forma uma identidade profissional, que certamente se redimensionará ao longo da experiência e ao longo da vida.

METARREFLEXÃO

Neste último ponto do presente relatório, será elaborada uma análise reflexiva e transversal referente aos períodos da Prática Educativa Supervisionada nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar.

Como já foi sendo referido ao longo do documento e verificado pela mestranda no decorrer da PES, é crucial adotar práticas reflexivas e uma postura crítica, indagadora e ética por parte do Educador/Professor, com o objetivo de criar uma evolução constante do seu crescimento profissional e pessoal.

Assim, perante uma posição crítica e reflexiva é crucial analisar as similitudes e as especificidades dos contextos de EPE e do Ensino do 1.º CEB, as interações realizadas, as conquistas, as aprendizagens obtidas e as dificuldades sentidas ao longo desta etapa. Desta forma, o início desde percurso foi marcado pelo primeiro contacto com a instituição cooperante, ou seja, com a realidade dos contextos quer da EPE, quer do 1.º CEB, e com tudo a que esta envolve, abrangendo as interações com as crianças, com a comunidade e a equipa educativa e, ainda, o desenvolvimento do trabalho colaborativo e cooperativo com os diversos intervenientes da ação educativa e também com o par pedagógico.

É de referir que antes de se dar início à PES houve momentos de nervosismo por parte da mestranda, antecipando, através de vários momentos de reflexão, o que poderia vir a acontecer, nomeadamente, de como seria a prestação da mestranda ao longo deste desafio. De facto, as experiências vividas no decorrer da intervenção pedagógica, em ambos os contextos, devido às características únicas de cada criança e às diversidades vividas, fizeram com que este percurso fosse enriquecedor e superasse as expectativas iniciais. Contudo, o contacto mais próximo com a realidade fez com que fosse possível observar algumas fragilidades e consequentes "dissabores" da profissão comentados pelas professoras com que a mestranda foi interagindo. Porém, a paixão que a mestranda tem por aquilo que faz acabou por permitir ultrapassar alguns obstáculos vividos, acabando por sobrevalorizar, até ao momento, os comentários menos abonatórios a favor de um profissional da educação. Portanto, o balanço desta etapa foi muito positivo, uma vez que, ao longo da PES, o contacto e a interação com as crianças, com os alunos e com

todos os intervenientes foi, de facto, gratificante, pela aprendizagem, partilha e empatia, que se manifestou sempre.

É ainda de referir outros momentos que contribuíram para o sucesso da PES da mestranda, nomeadamente os seminários que aconteciam na instituição de formação, com o intuito de promover a reflexão sobre as práticas, a exploração de temas, estratégias e conceitos referentes tanto ao nível da EPE como do 1.º CEB. Para além dos seminários, as reuniões com as docentes cooperantes também contribuíram para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Esta orientação por parte das docentes cooperantes e também com o par pedagógico, permitiram a construção de um perfil reflexivo e crítico relevante para o questionamento, para a adequação e, compreensão das práticas. Possibilitaram a desmistificação de receios, angústias e medos. Promoveram a elaboração de planificações mais adequadas aos diferentes contextos, utilizando tecnologias digitais, materiais manipuláveis, que motivassem as crianças a se envolverem de forma proativa e criativa, dando-lhes assim a oportunidade para desenvolverem mais e melhores aprendizagens.

Evidentemente, as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste percurso dizem respeito não só à formação formal deste ciclo de ensino, assim como reflexo da autonomia e pela procura de respostas que traduzem o perfil docente de investigador, a partir de uma observação minuciosa dos contextos, das crianças e dos docentes cooperantes e institucionais, por meio da interação com todos aqueles que, estiveram presentes nesta etapa e que contribuíram para o seu desenvolvimento.

De facto, o percurso foi traçado pelas aprendizagens constantes, significativas e diversificadas que permitiram a construção da identidade profissional docente que, segundo Quadros-Flores et al. (2013), "traça o modo como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, constrói o seu próprio percurso no trabalho".

Desta forma, na evolução do início da PES até ao terminar da mesma, existiram receios e fragilidades, sucessos e desejos que resultaram de experiências que contribuíram para a identidade profissional docente levando ao autoconhecimento e a construção de significados (*ibidem*, 2012).

Claramente que para o sucesso de todo este trajeto foi fundamental adotar práticas inovadoras através de diversos recursos, recorrer às características da Metodologia de Investigação-Ação e aos seus tópicos da observação, planificação, ação e reflexão, assim como ao recurso a estratégias diversificadas e adequadas às necessidades, interesses e aprendizagens das crianças. De realçar também a importância da Metodologia de Trabalho de Projeto, por valorizar o papel ativo da criança e por problematizar situações reais que surgem do interesse e da curiosidade da mesma. Esta metodologia integra a criança, numa rede de interações, a qual inclui a família, o educador/professor e o seu contexto. "A aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagens inesquecíveis" (Beane, 2003, p. 94).

Com o aproximar do fim desta etapa, é possível percecionar que o duplo perfil Educador de Infância/ Professor do 1.º CEB será insubstituível, não só pelo objetivo da profissão, como também dos laços que se vão criando com todas as crianças. Por vezes, o educador/professor é o único porto seguro de algumas crianças e, é sem dúvida, um dos motivos que torna a profissão da docência a mais gratificante de todas. Neste percurso de altos e baixos, resta agradecer a quem esteve sempre presente, acompanhando todos os passos, e àqueles que de alguma forma contribuíram para que esta caminhada chegasse ao fim, de forma bem-sucedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Jorge Zahar Editor.

Benavente, A. (2001). *Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica.* Revista Ibero-americana de Educação, 27, 99-123. https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a05.PDF

Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro.* Guerra e Paz, Editores, S.A

Cardoso, A. (2014) Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35510/1/Inovar%20com%20a%20investiga%C3%A7 %C3%A3o-a%C3%A7%C3%A3o.pdf

Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto da autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares,* 2(10), 22-38. https://hdl.handle.net/10216/127450

Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – *uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas* (1985-2000). I.E.P. – U. do Minho

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: *Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2),455 479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3% a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações,* 12 (41), 133-159. https://doi.org/10.25755/int.10839

Dewey, J. (1997). *Experince & education*. Touchstone

Dias, S., & Chaga, M. (2017). Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In Machado, A., Volpato, A., Felippe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., Bizarro, S., Andrade, I., Franciosi, P., Chaga, M., Arruda, M., Ribeiro, O., Dias, S., *Práticas inovadoras em metodologias ativas* (pp. 36- 48). Contexto Digital. https://www.academia.edu/38327874/Praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas

Diemer, A., & Marquat, C. (2014). *Educação para o desenvolvimento sustentável.* Edições Piaget.

Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14 (1), 268-288. http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404

Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.ª ed.). Edições ASA.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

Foulquié, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico.* Tradução de César Armando Gómez.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação PréEscolar.* Ministério da Educação.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-lapractica-educativa.pdf

Leite, C. (2012) A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. Educação Unisinhos, 16(1), 87-92. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares | Educação Unisinos

Lima, L., Afonso, A., & Gomes, C. (2019). Posfácio: Possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de inclusão. In F. Antunes (Org.), *Remar contras desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). Edições Húmus.

Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Edição Lidel.

Lopes, S., Silva, S., Dominguez, C., & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula.* Pastor.

I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional,* 29, 29-42.

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância,* 107, 4-5. Edições Pedago.

Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y 92 Educación*, (13), 43-46.https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260

Moreira, M. A. (2001). A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

Neto, C. (2020). Libertem as crianças- *A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Dom Quixote. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para a história do futuro. Universidade de Lisboa*. http://hdl.handle.net/10451/670

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação.* Edições Tinta-da-china, Lda.

Oliveira-Formosinho, J. F. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In. L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da InvestigaçãoAcção* (pp. 7-14). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia em participação. In. J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo em Pedagogia-em-Participação* (pp. 71- 96). Porto Editora.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood.* Routledge.

Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs.*Extension Extra*, 15013.

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da Educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M, Pires, L,. Castanheira, E,. Silva, G. Santos, C. Mesquita, P. Vaz (Eds). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE):* livro de atas (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.

Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68 (2012), 171-176. http://journals.openedition.org/spp/904

Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola.* [Relatório Final de Estágio. Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf

Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & M. Alves(coords.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica do Porto.

Sanches, M. (2005). Construção social e axiológica do currículo: um olhar reflexivo. In J. Paraskeva (org.) *Um século de estudos curriculares.* Plátano

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção è educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142. https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf

Santa, C.M & Santa, J.L. (1995). *Teacher as Researcher. Journal of Literacy Research*, 27 (3), 439-451.

Santos, C. A. H. (2020). *Apropriação do espaço e tempo por crianças em idade pré-escolar: recurso a instrumentos de pilotagem do MEM.* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12848/1/2018012_CatarinaSantos_TeseMestrado.pdf

Schon, D. (1983). The reflective Practiotioner: *how professionals think in action.* Basic Books, Inc.

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

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3), 443-466

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa- sua fundamentação e implementação.* Edições Almedina, SA.

Vasco, M. (2000). *Escola do Futuro Sedução ou Inquietação?* As novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997). Re-visitando uma aprendizagem de Clarice Lispector em diálogo com o percurso de uma profissional de educação. *Revista Ex aequo*, 7, 199-213. artigo-16-teresa-vasconcelos.pdf (apem-estudos.org)

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, S., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, M., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/recursos-0

Vygotsky, L. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem.* Livraria Martins Fontes Editora.

Watts, H. (1985). *When teachers are researchers, teaching improves. Journal of staff Development,* 6 (2), 118-127

Zuber-Skerritt, O. (1992). Action Research in Higher Education: *examples and reflections. London:* Kogan Page.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES CONSULTADOS

Constituição da República Portuguesa (1976), de 10 de abril. Diário da República n. º 86/1976, Série I. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.ºciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Serie I. Ministério da Educação. Aprova o regine jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

DGE (2018). Direção-geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensinobasico.

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

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" [Direção Geral da Educação (DGE), 2017

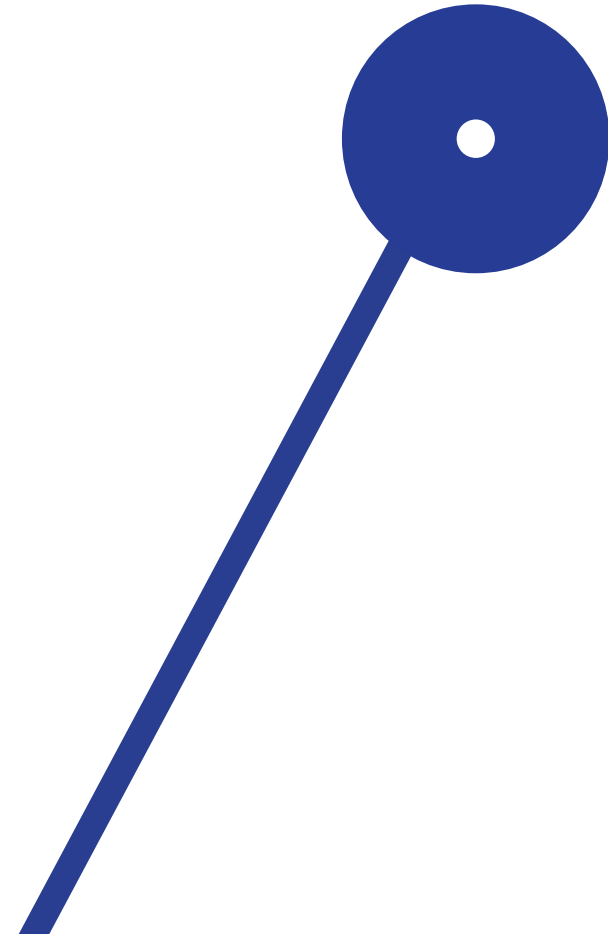
UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio

Cátia Sofia Ferreira Tavares