

Vânia Patrícia Galvão de Melo Fernandes

Relatório de Estágio

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

Vânia Patrícia Galvão de Melo Fernandes

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

No final deste longo percurso, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, me apoiaram e me encorajaram a ser melhor.

Por isso, quero agradecer, primeiramente, à minha família, ao meu pilar, por todo o carinho e por acreditarem sempre em mim. Agradeço especialmente à minha irmã Sofia, pela energia positiva que sempre me transmitiu e por me incentivar a continuar. Além disso, não posso deixar de agradecer particularmente à minha mãe que é, sem dúvida, o meu maior exemplo de luta, determinação e dedicação. Quem me dera um dia poder ser como tu! Obrigada minha mãe!

À Carla e à Ana que foram pessoas fundamentais nesta minha caminhada, permanecendo sempre do meu lado, sem nunca me deixar desistir. Obrigada por todos os momentos partilhados, por todo o carinho com que lidavam comigo!

À Sofia e à Maria, duas grandes amigas, por permanecerem na minha vida ao longo dos últimos anos e me apoiarem em todas as minhas decisões.

Ao meu par pedagógico Bruna, por ter partilhado esta aventura comigo. Foi um enorme desafio para ambas, mas conseguimos superá-lo. Desejo uma vida cheia de sucessos para ti!

Às supervisoras Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá pelo conhecimento partilhado, pela compreensão e a atenção para com as alunas. Agradeço à Doutora Margarida pela leveza com que lidava com as situações em estágio, amparando-me nos momentos de maior nervosismo. Agradeço à Doutora Susana por todas as palavras que, em momento tão difíceis, se tornaram num enorme incentivo para mim. Obrigada!

Às orientadoras cooperantes, pelo tempo dedicado e pela partilha de conhecimento.

Por fim, um agradecimento muito especial a ambos os grupos, com quem tive o enorme prazer de compartilhar os vários momentos ao longo desta experiência. Vocês são a minha melhor definição de amor pela Educação. Obrigada a todos, do fundo do coração!

Agradeço essencialmente a todos pelo facto de me terem mostrado que a concretização deste sonho foi possível.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual confere habilitação profissional para a docência nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento reflete o percurso vivido ao longo das práticas educativas que foram apoiadas sob o paradigma socioconstrutivista. Através deste paradigma, foram criadas as várias ações em ambos os contextos, desenvolvidas num processo contínuo que englobou observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Etapas que fazem parte de uma atitude investigativa, apoiada nos pressupostos da metodologia de investigação-ação.

Desta forma, este relatório apresenta, inicialmente, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática e que contribuíram para a melhoria do trabalho desenvolvido.

Posteriormente, sob uma análise crítica e reflexiva, o presente documento expõe uma panóplia de situações vividas e momentos partilhados com ambos os grupos de crianças, nos dois contextos, alargando o conjunto de saberes necessários, éticos e deontológicos, para práticas educativas mais conscientizadas, com a finalidade de proporcionar a cada criança experiências transformadoras e com significado para as suas vidas.

Palavras-Chave: Socioconstrutivismo; Prática Educativa; Investigação-Ação; Criança.

ABSTRACT

This internship report was carried out within the scope of the Supervised Educational Practice curricular unit, integrated into the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, which provides professional qualification for teaching in the Pre-School and 1st Cycle of Basic Education valences.

This document reflects the path lived throughout the educational practices that were supported under the socio-constructivist paradigm. Through this paradigm, the various actions were created in both contexts, developed in a continuous process that included observation, planning, action, evaluation and reflection. Steps that are part of an investigative attitude, supported by the assumptions of the research-action methodology.

Thus, this report initially presents the theoretical and legal assumptions that underpinned the practice and contributed to the improvement of the work developed.

Subsequently, under a critical and reflective analysis, this document presents a panoply of lived situations and moments shared with both groups of children, in both contexts, extending the set of necessary ethical and deontological knowledge to more conscious educational practices, with the purpose of providing each child with transforming experiences that are meaningful for their lives.

Keywords: Socioconstructivism; Educational Practice; Research-Action; Child

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Anexos	vii
Índice de Apêndices	viii
Lista de abreviações	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Ser Educador de Infância, ser Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico – Um Profissional de Perfil Duplo	4
1.1. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	16
1.2. Perfil e prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização do Centro de Estágio e Metodologia de Investigação	30
2. Caracterização do Centro de estágio	30
2.1. O Contexto de Educação Pré-Escolar	33
2.2. O Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	38
3. Metodologia de Investigação	44
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	49
4. Uma história feliz entre a Educação Pré-Escolar, o Homem das cavernas e um mamute...	50
5. Há também uma história especial por contar no 1º Ciclo do Ensino Básico...	61

Reflexão Final	75
Referências Bibliográficas	78
Normativos Legais e Outros Documentos	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Matriz de Planificação da Educação Pré-Escolar	86
Anexo B: Modelo de Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico	87
Anexo C: Guião de Pré-Observação da Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	90
Anexo D: Notícia sobre sismo sentido em Portugal	91
Anexo E: Texto - A Origem das Quatro Casas de Hogwarts	92
Anexo G: Letra da canção “E Nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador) ”	94

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A: Planificação em contexto de Educação Pré-Escolar	95
Apêndice B: Registo fotográfico da história “Tarte de Mamute”	102
Apêndice C: Registo fotográfico da atividade “Tarte de Mamute com pauzinhos de <i>perlimpimpim</i> ”	103
Apêndice D: Planificação em contexto de Educação Pré-Escolar	104
Apêndice E: Planificação em contexto de Educação Pré-Escolar	115
Apêndice F: Registo Fotográfico do Projeto “Homem das Cavernas”	125
F1: Atividade de pesquisa “O início das Pinturas Rupestres” e atividade de pintura “Arte Rupestre na Caverna da Sala”	127
F2: Atividades “Silhuetas Pré-Históricas” e “Uma luz ao fundo do da Caverna – discos divertidos”	129
F3: Atividade “Um homem das cavernas e um animal muito especial”	130
Apêndice G: Registo Fotográfico do Jogo de Mímica “Uma forma de representar as profissões”	132
Apêndice H: Planificação em contexto de Educação Pré-Escolar	133
Apêndice I: Registo fotográfico do projeto do projeto do exterior	146
Apêndice J: Planificação em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	147
Apêndice K: Grelha de Observação do 1º Ciclo do Ensino Básico	155
Apêndice L: Jogo “Escolhe e Acerta – as palavras contidas na notícia”	157
Apêndice M: Planificação em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico - <i>Halloween</i>	161
Apêndice N: Registo fotográfico da atividade “As Quatro Casas de <i>Hogwarts</i> na sala do 4ºB” e a realização do “Feitiço de união das casas”	170
Apêndice O: Sopa de Letras – “O Esqueleto Humano”	171

Apêndice P: Registro Fotográfico da realização da atividade “Sopa de Letras do esqueleto humano”	172
Apêndice Q: Planificação em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	173
Q1: Uno	181
Q2: Jogo da Glória	185
Q3: Dominó	189
Q4: ATRMini	193
Apêndice R: Planificação do projeto "Diversidade"	194
Apêndice S: Registro Fotográfico das atividades do projeto	202

LISTA DE ABREVIATÖES

ATL – Atividades de tempos livres

EPE – Educação Pré-Escolar

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PES – Prática Educativa Supervisionada

1  CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próxima

INTRODUÇÃO

No percurso formativo de iniciação à prática docente, surge o presente relatório que expõe uma descrição e reflexão crítica acerca da ação desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este mestrado, que visa a obtenção do grau de mestre, de acordo com as orientações do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio (Artigo 20º), qualifica futuros profissionais para práticas educativas mais conscientes, inovadoras e capazes de responder aos desafios de uma sociedade do séc. XXI.

De acordo com o plano de estudos do mestrado referido, foi importante a intervenção no contexto, no qual, sob supervisão de profissionais já qualificados e com muitos anos de experiência, se desenvolveu uma ação progressiva e refletida, aliada a referentes teóricos imprescindíveis à profissionalização docente. Desta forma, os estágios desenvolvidos em ambas as valências, numa perspetiva de formação para o profissional de perfil duplo, tiveram lugar numa instituição pública, que abrange o jardim-de-infância e o 1º CEB. Na Educação Pré-Escolar, o estágio decorreu no seio de um grupo com 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Por sua vez, o estágio no 1º CEB teve lugar numa turma do 4º ano, com 20 crianças, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Para além das dinâmicas dos contextos também os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos permitiram o desenvolvimento de um trabalho consciente, refletido, escutando as crianças e colocando-as no núcleo do seu próprio processo educativo. Importa, ainda, salientar a postura cooperativa e colaborativa entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as

supervisoras institucionais, que apoiou a edificação de saberes profissionais numa dialética entre a teoria e a prática.

No que se refere à estrutura do presente documento, este organiza-se em três capítulos, procedentes de uma introdução, que explana os objetivos da elaboração deste relatório e uma reflexão final com vista à conscientização deste percurso educativo. Sendo assim, o primeiro capítulo evidencia os referentes teóricos e normativos legais que nortearam e fundamentaram a Prática Educativa Supervisionada. Nele, é apresentada uma visão global de paradigmas comuns, caracterizadora da importância do perfil duplo e ainda uma análise das especificidades teóricas e legais da EPE e do 1ºCEB. Nesta sequência, o segundo capítulo patenteia a caracterização da instituição educativa, na qual a PES se desenvolveu, além das singularidades de cada grupo de crianças de ambos os contextos. Ainda neste mesmo, será apresentada a metodologia que suportou e norteou a prática, a metodologia de investigação-ação, cujos contributos do processo cíclico e dinâmico pelas etapas de observação, planificação, ação, reflexão influenciaram a ação desenvolvida. Finalmente, no terceiro capítulo, serão apresentados e refletidos vários momentos que, na ótica da mestranda, são significativos no percurso vivido na EPE e no 1ºCEB. Desta forma, estes momentos em análise no terceiro capítulo ilustram os referentes teóricos e normativos legais explanados no primeiro capítulo, baseados nas particularidades de cada contexto, evidenciados no segundo capítulo. Assim, serão descritas algumas ações desenvolvidas, o seu processo e os resultados alcançados. Termina-se este documento com uma reflexão final onde é visível a trajetória formativa de um crescimento significativo como pessoa e futura profissional de perfil duplo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“(...) se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade”(Delors, 1996, p.18).

No relatório da UNESCO publicado em 1996, a escola é considerada como parte crucial no que diz respeito à valorização dos elementos que integram “uma educação básica de qualidade”, sendo esta [a escola] responsável por garantir a cada ser humano “ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender...” (Delors, 1996, p.18) e sendo o docente o mediador das aprendizagens a promover ao longo do percurso de desenvolvimento de cada criança/aluno. Nesta linha de pensamento, situa-se a perspetiva de Roldão (2007, p.101) quando se refere ao docente como “aquele que ensina (...) porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexidade de mediar e transformar o saber...”. Ao desenvolver esta e outras competências profissionais necessárias, o docente deve ser conhecedor da importância de quadros teóricos e legais de forma a promover o desenvolvimento holístico da criança (Alonso & Roldão, 2005).

Com base nestes pressupostos serão espelhadas, neste primeiro capítulo, algumas conceções teóricas e a legislação indeclinável à ação docente que regeram a prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente, importa referir os paradigmas educativos comuns à EPE e ao 1ºCEB, visto que a formação profissional volve para o desenvolvimento profissional de perfil duplo em ambas as valências. E, posteriormente, serão apresentados os pressupostos teóricos e legais específicos de cada um destes níveis educativos.

1. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA, SER PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UM PROFISSIONAL DE PERFIL DUPLO

Conscientes do impacto que causam ao longo percurso educativo de cada criança, o educador de infância e o professor do 1º CEB, compreendem a sua formação como um fator imprescindível para o desenvolvimento das suas práticas profissionais. Estas são contruídas através das necessidades e realizações que cada docente conscientiza, de acordo com a análise problematizada das suas práticas e mediante a reflexão fundamentada sobre a construção da sua profissão, com recurso à investigação e em cooperação com outros profissionais (DL n.º 240/ 2001, de 30 de agosto).

Assim, exercer a profissão docente implica manter uma postura indagadora, reflexiva e crítica (DL n.º 79/2014, de 14 de maio), que permita a construção e reconstrução do seu próprio conhecimento (Nóvoa, 2002), levando ao desenvolvimento de competências tanto pessoais, como sociais, culturais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida (DL n.º 240/ 2001, de 30 de agosto). Neste sentido, esta postura nos profissionais de educação apresenta implicações positivas tanto para a escola, como para o currículo e para a forma como o aprendiz vive o seu percurso educativo (Alarcão, 2001), na medida em que o docente ao refletir sobre o seu trabalho, ao dar significado às teorias, torna-se num investigador da sua própria ação, modificando as suas práticas e adequando-as, imprescindivelmente, às necessidades e interesses das crianças.

Foi perante esta atitude que a mestranda procurou desenvolver as várias ações ao longo da prática educativa supervisionada (PES), que se apresentam esclarecidas no terceiro capítulo. Desta forma, as práticas foram progressivamente melhoradas sob uma reflexão constante.

Mediante o exposto, torna-se importante enfatizar a relevância do currículo no trabalho docente e escolar, que está intimamente ligado com o processo de aprendizagem da criança, assim como a valorização da mesma.

De acordo com Pacheco (1996), é importante a construção de um currículo significativo, capaz de equilibrar o nível de competências à saída do sistema escolar, o qual influenciará o sucesso pessoal e social das crianças. Deste modo, com a criação deste, tendo por base a valorização dos princípios de formação holística da criança, a escola tornar-se-á mais justa, viabilizando uma positiva transformação social (Roldão,1999).

Neste curso de ideias, importa referir a autonomia do professor neste processo de construção do currículo, especialmente pela importância que esta edificação assume na configuração e operacionalização das práticas docentes. Esta autonomia, que se vincula à autonomia curricular, é uma forma de reforçar o papel da escola e de envolver os docentes na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo que desenvolvem (Morgado, 2011), tendo por base a criança no centro das suas práticas e adequando essa reconstrução às especificidades do grupo que acompanha e, dentro desse, de cada criança em específico.

Ainda que passível de inúmeras interpretações, entenda-se o currículo escolar como um conjunto de aprendizagens necessárias à construção social do indivíduo, que compete à escola garantir e organizar (Roldão & Almeida, 2018). O mesmo surge como uma prática pedagógica, resultante de interações políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares, e que se desenvolve mediante um processo contínuo (Pacheco, 1996).

Atendendo à escola como o local primordial no que diz respeito a esta gestão e diferenciação curricular, sublinha-se, uma vez mais, a importância da capacidade de reflexão que o docente deve ter. Neste sentido, ele deve não só debruçar-se sobre a gestão do currículo, em pareceria com quem trabalha, como também, sobre as suas práticas, sendo necessário reconstruir e adaptar o mesmo em função das características das crianças. Como tal, é necessário entender que esta implicação do docente neste processo de construção e adequação curricular significa a descoberta de novos caminhos para uma melhoria do trabalho que a escola desenvolve em parceria com os seus

profissionais, consagrando uma união centralizada na edificação de múltiplas e significativas aprendizagens que se esperam transformadoras na vida das crianças.

Contudo, é importante salvaguardar que a aquisição destas aprendizagens, perspectivadas no currículo escolar, farão maior sentido se, por parte dos docentes existir uma atitude de escuta, sendo esta um elemento chave da profissionalidade docente (Carvalho & Sâmia, 2016). Perante esta atitude, revê-se a importância de envolver as crianças no processo de planeamento, desenvolvimento e monitorização do currículo (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho), sendo consideradas agentes ativos do seu próprio processo educativo, dando maior significado e valor aos conhecimentos que elas vão adquirindo e às experiências que vão vivenciando.

Mediante o referido, a escola torna-se num local ainda mais privilegiado, pois além de um espaço democrático é um espaço de diálogo, no qual a fala e a escuta estarão sempre asseguradas (Mendes, 2009, p. 152 cit. por Carvalho & Sâmia, 2016, p.46). Além disso, os interesses e necessidades das crianças serão valorizadas num processo contínuo de crescimento pessoal e social que a própria escola traduz no seu dia-a-dia e que é um direito de todas as crianças.

Na PES, em ambas as valências, o respeito pelas opiniões, ideias e sugestões das crianças foram sempre consideradas, levando a cabo um conjunto de ações que se perspectivaram importantes para ambos os grupos. Desta forma, o ato de escuta e de partilha nos vários momentos entre o adulto e as crianças foram imprescindíveis para a criação de práticas mais conscientes e significativas para todos.

De acordo com o exposto até então, existe a necessidade de referir a importância da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a qual organiza o sistema educativo português, consagrando o direito a todos os portugueses à educação e à cultura (Idem, art.º 2º). De acordo com o quadro geral da lei em vigor, o sistema educativo organiza-se em Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar. A

primeira vincula-se à ação educativa da família, com a qual se estabelece estreita cooperação no processo de aprendizagem do educando (Lei nº 65/2015, de 3 de julho; Lei nº 46/86, de 14 de outubro). A segunda compreende os ensinos básico, secundário e superior, sendo os dois primeiros obrigatórios, universais e gratuitos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto; Lei 46/86, de 14 de outubro) e o último opcional, podendo ingressar desde que estejam habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Artigo 12º). E, por fim, a terceira, que diz respeito à Educação Extraescolar, apresentando-se como um complemento da educação escolar, abrangendo atividades que potenciem o desenvolvimento de múltiplas competências nas crianças (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Por conseguinte, a EPE deve ser encarada como uma aprendizagem para a vida e também é a etapa que antecede o 1º CEB, existindo a necessidade de uma continuidade educativa entre as valências, sem que se desconsidere qualquer uma delas ou se induza à escolarização na EPE. E esta continuidade, que deve estar presente em todos os níveis educativos deve, do mesmo modo, estar bem assente no trabalho docente, o que implica introduzir novas experiências na vida das crianças apoiadas em experiências já vividas e significados já construídos na etapa anterior (Woodhead, 1981 citado por Marchão, 2002).

Ainda, esta continuidade requer cooperação e colaboração entre os profissionais de educação, sendo estes dois conceitos, cooperação e colaboração, cruciais no que concerne a uma boa gestão do currículo, com a criação de estratégias de articulação, em prol dessa necessária continuidade, facilitadora da transição das crianças entre as diferentes etapas educativas.

Desta forma, para que esta relação de ideias fique clara, é fundamental analisar os conceitos supracitados, com relação estreita entre si. Portanto, será importante refletir sobre os conceitos cooperação e colaboração que, se existirem entre os profissionais de educação, proporcionarão, de maneira apropriada, “o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição

entre níveis” (Aniceto, 2010, p. 83). Ou seja, haverá a existência de uma articulação curricular com consequência de uma continuidade educativa facilitadora de um desenvolvimento holístico da criança. Nesta sequência, existem inúmeras concepções sobre os conceitos de cooperação e colaboração, encontrando-se diferenças e similitudes entre ambos.

Para Silva (2002) ambos são da mesma natureza, remetendo para o trabalho em equipa entre duas ou mais pessoas, perspetivando a partilha de opiniões importantes para objetivos comuns, ideias, experiências, conhecimentos e “saberes- fazer” (Idem, 2002, p.31). No entanto, refletindo e analisando o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores do ensino básico constata-se a ideia de que estes dois conceitos são distintos apesar de se relacionarem.

A cooperação tem que ver com o trabalho desenvolvido, havendo a necessidade dos vários intervenientes envolvidos neste processo participarem na elaboração de projetos integrados nas escolas e nos seus contextos. A colaboração tem que ver com as relações entre os intervenientes, que deverão ser marcadas por respeito mútuo (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Consequentemente, existindo a colaboração e cooperação entre os vários agentes do processo educativo, respeitando os significados intrínsecos em ambas, sucedem-se melhores estratégias de articulação curricular, que irão beneficiar a continuidade educativa entre os níveis educativos. Assim, é possível afirmar que a articulação curricular e a continuidade educativa se relacionam e se complementam. Se existir uma articulação curricular, defendida por Serra (2004) como criadora de uma conexão entre os diferentes níveis educativos, será mais simples enfatizar a continuidade educativa, que diz respeito à forma como estão organizados os saberes (Idem, 2004).

Da mesma maneira, existem diferenças entre ambas, sendo “a continuidade educativa uma perceção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos [níveis educativos],

certamente ligados, mas, intrinsecamente, diferenciados” (Dinello, 1987, cit. por Carvalho, 2010, p.58).

Neste incurso de ideias, importa ressaltar o trabalho colaborativo entre os agentes educativos que é enfatizado pela importância que incumbe à docência, especialmente porque oferece possibilidades aos profissionais para enfrentarem os vários desafios que a docência coloca (Hargreaves, 1998). Além disso, é também relevante na formação inicial dos profissionais, visto que esta envolve a colaboração em situações de ensino. Reconhece-se que o aumento do nível geral da formação inicial proporciona um efeito significativo na qualidade do sistema de ensino (Lei nº 79, de 14 de maio de 2014) e que a qualidade desta formação, a sua duração e o nível académico influenciam consideravelmente na construção da identidade profissional, levando o formando a contruir conhecimentos, a pensar e a aprender acerca dos mecanismos desses mesmos conhecimentos e aprendizagens (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007).

Na formação inicial docente, que “privilegia formar pessoas abertas à mudança e contemplar (...) a construção de diferentes saberes ...” (Marta, 2015, p.43), está implícita a iniciação à prática educativa supervisionada que é formulada “numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, visando a aprendizagem” (Lei nº 79, de 14 de maio de 2014, artigo 11º). A PES elucida para uma “ação conscientemente reflexiva, capacitando o formando para promover as aprendizagens basilares nos domínios cognitivo, sociomoral, afetivo e emocional” (Formosinho, 2009, cit. por Horta, 2015, p.272) imprescindíveis na educação das crianças.

Segundo Formosinho (2002), a supervisão é entendida como o processo no qual um interveniente, com mais experiência, orienta um outro, menos informado e experiente, no seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, a supervisão, na área da educação, requer a realização de um trabalho contínuo entre docentes e futuros docentes, com vista a melhorar a prática do futuro

profissional (Duffy, 1998, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.53), apoiada na reflexão com todos os envolvidos no processo.

Neste meio, o supervisor encarna um papel de extrema importância, tendo a oportunidade de “criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional (...) de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, simpática, colaborativa e solidária” entre ele e o seu supervisionado (Alarcão e Tavares, 2003, p. 61). E o futuro profissional, estando a ser orientado, além de manter essa atitude recíproca e humilde perante o seu orientador, deve ter consciência da importância da “continuidade entre os saberes adquiridos em formação e a sua relação com a prática profissional” (Marta, 2015, p.44). Ou seja, todo o conhecimento que construiu ao longo do seu percurso na prática educativa, aliado à teoria subjacente, deve ser tido em conta ao longo da sua vivência profissional.

Nesta aceção, um educador de infância e um professor do 1º ciclo do ensino básico além de não descorarem do seu papel como profissionais qualificados, com vista a proporcionar às crianças as mais significativas aprendizagens e experiências, não se podem eximir do seu papel enquanto responsáveis pela criação de ambientes favoráveis e facilitadores dessas mesmas aprendizagens e vivências, ambientes esses também vivenciados na PES. Para tal, é imprescindível que se considere uma articulação cuidada de saberes, tendo por base aquilo que a criança já sabe e viveu, proporcionando-lhe, assim, múltiplas aprendizagens numa abordagem globalizante e integradora. Ainda, se espera que o docente dê voz e autonomia à criança, pelos atos de escuta, para que ela se expresse, revele ideias e opiniões, escolha atividades que lhe provoquem satisfação e experimente livremente o momento da atividade (Bertram & Pascal, 2009).

Desta maneira, é oferecido à criança, a oportunidade para que ela se relacione com o espaço pedagógico e com todos as pessoas envolvidas no seu meio, e ao docente é desejável que construa uma planificação fundamentada nos interesses, nas necessidades e nas particularidades de cada uma das

crianças e do grupo, através das observações que efetua e sobre as quais conscientiza.

Neste sentido, o espaço pedagógico, “palco das diversas interações” (Gouveia-Pereira, 2008, cit. por Silva 2012, p.85), é o lugar onde se intercetam inúmeras intencionalidades, sendo elas “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11). Estas estão vinculadas e são precisas à educação global de cada criança.

Neste universo de construções sociais, vividas no meio pedagógico, enfatiza-se a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, que prioriza a interação social como fator basilar para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). O psicólogo defendia que a maioria das descobertas que a criança fazia nos vários momentos de aprendizagem, provinha de um ambiente cooperativo e colaborativo, sendo nele, enfatizada a relação adulto-criança, o primeiro como mediador da aprendizagem e o segundo como o sujeito ativo da mesma.

Desta maneira, o mediador estará a garantir que as atividades que desenvolve se aspirem estimulantes, significativas e desafiadoras, com o propósito de que as aprendizagens, advindas das variadas atividades proporcionadas, atuem na Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP) de cada criança, um aspeto importante na teoria de Vygotsky. Para ele, o desenvolvimento do ser humano consiste em aprender a servir-se das ferramentas mentais que cada um possui, a partir da interação social com outros mais peritos na utilização dessas ferramentas (Palincsar, Brown & Campione, 1993, cit. por Fino, 2001, p.5), sendo uma delas a linguagem.

Ainda sob o ponto de vista de Vygotsky (1978), existe uma conexão entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem e é dessa mesma conexão que decorre a ZDP, “uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (Fino, 2001, p.5). Assim, mediante a importância das interações sociais, evidentes na visão socioconstrutivista do teórico citado, que beneficiam a ZDP, por ele definida, revê-se a criança como um ser

motivado e predisposto para aprender devido ao surgimento das várias interações no meio onde está inserida.

Ao sentirem-se dessa forma, as crianças reagirão automaticamente aos desafios que lhes são propostos, ao mesmo tempo constroem a sua autonomia para partilhar ideias e saberes, o que se perspectivou ao longo da PES. Invoca-se assim, uma vez mais, o papel do docente neste processo pois, ao planear as atividades mediante os seus conhecimentos e observações, deve ter em atenção os recursos pessoais de que a criança dispõe, sendo eles “tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades”, investindo-os nessas mesmas atividades (Bzuneck, 2000, p. 10), adequadas à ZDP de cada uma das crianças.

Nas práticas colaborativas, entre a criança e o adulto que a orienta, confirma-se, mais uma vez, a importância do ato de escuta, através do qual o profissional cria uma nova harmonia relacional, ou seja, “uma lógica de reciprocidade”, onde a criança procura o adulto para assimilar o conhecimento e onde o adulto se predispõe a olhar a criança de forma atenta, sensível e reflexiva, para compreendê-la da melhor maneira (Carvalho & Sâmia, 2016, p.46). Nesta atmosfera de escuta, confere-se a relevância de estabelecer processos de participação social, proporcionando às crianças “vivências coerentes com o seu lugar de ator social e tornando a escola num espaço de cidadania ativa (Idem).

Mediante o assunto revisado, surge a necessidade de abordar a pertinência da metodologia de trabalho de projeto na ação educativa, sendo esta metodologia um meio articulado para dar voz e valorizar a criança, num processo mútuo de partilha de aprendizagens. Esta metodologia foi criada através de ideias lançadas por Dewey acerca deste género de trabalho instalado como “recurso pedagógico na construção do conhecimento” (Barbosa & Moura, 2013, p.61, cit. por Araújo, 2014, p.9). A implementação desta metodologia de trabalho tem-se revelado eficiente, no que diz respeito ao facto de se conseguir encontrar respostas pedagogicamente adequadas à

criança, que é tida como uma “investigadora nata” (Katz, 2004, cit. por Vasconcelos, 2012, p7).

Sejam quais forem os modelos curriculares que o jardim-de-infância e as escolas do 1º ciclo adotem, a utilização desta metodologia no contexto educativo possibilita a promoção, o desenvolvimento e o estímulo de processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos (Vasconcelos, 2012; Katz e Chard, 1997, 2009), entre criança-adulto, criança-criança, criança-ação, criança-meio. Por conseguinte, esta metodologia, procura ativar várias competências na própria criança, sendo estas competências o ato de imaginar, antecipar, elucidar, investigar e questionar, desenvolvendo os seus conhecimentos e a sua sensibilidade estética, emocional, moral e social (Vasconcelos, 2012). Além disso, esta lógica de trabalho atua na ZDP de cada criança, conceito revelado por Vygotsky (1978) e já referido anteriormente, através de partilhas necessárias inerentes a esta metodologia, capazes de um trabalho recíproco entre intervenientes.

Posto isto, o trabalho por projeto pode ser entendido como um trabalho elaborado em grupo. O mesmo pressupõe a participação de todos os agentes presentes no contexto, envolvendo investigação, planificação e intervenção com o propósito de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989:140, cit. por Vasconcelos, 2012).

Nesta perspetiva, revê-se o desenvolvimento do projeto “Homem das Cavernas”, desenvolvido na EPE e o pequeno projeto da “Diversidade”, elaborado no 1º CEB que, ao longo de ambos, contaram com a participação ativa dos grupos, envoltos num ambiente afetivo, de partilha, respeito e entreajuda, apresentados no terceiro capítulo deste relatório.

Para se entender, de forma mais aprofundada, como se desenvolve a metodologia de trabalho de projeto, importa agora refletir sobre as diferentes fases que dela fazem parte e que se dispõem como etapas importantes para fazer fluir um trabalho harmonioso. Apesar de se apresentarem em separado não significa compartimentos estanques pois as quatro fases são interligadas.

Neste entender, segundo Vasconcelos (2012), a primeira fase diz respeito à identificação/definição do problema que se quer ver esclarecido e resolvido. Nunca é demais lembrar que a criança deve estar no centro da aprendizagem, no decorrer de todo o processo, independentemente, da fase em que se encontra o trabalho. Neste sentido, na fase de elaboração do problema “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenhavam, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2012, p.14).

Por conseguinte, surge a segunda etapa que tem que ver com a planificação do trabalho e o desenvolvimento do mesmo, definindo-se aquilo que se vai fazer e de que forma se vai fazer, em função das metas que se quer alcançar. Não esquecendo que esta planificação está sujeita a várias reformulações, mediante situações inesperadas que visam alterações necessárias.

A terceira fase, patente nesta metodologia, diz respeito à execução do trabalho delineado na fase anterior. Esta fase, envolta na execução dos planos de pesquisa e ação, intensifica o encadeamento dos vários saberes intrínsecos às diferentes áreas do conhecimento, sendo caracterizada, segundo Mateus (2011) “pelo trabalho de campo, em que o grupo recolhe e regista dados no contato quer com a realidade envolvente quer no contexto social, político, cultural e institucional” (p.9).

A última fase, a divulgação e avaliação do projeto desenvolvido é definida como a fase da “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012, p.17). Dá-se a conhecer a outras crianças, adultos e até mesmo à restante comunidade educativa tudo aquilo que “foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto (Edwards et al. 1999, cit. por Vasconcelos, 2012, p.17). Por conseguinte, faz-se a avaliação, tendo em conta que esta deve estar presente em todas as fases de desenvolvimento do projeto e não apenas na última. Assim, avalia-se o trabalho desenvolvido, as atividades que surgiram ao longo do mesmo e as competências adquiridas. Esta avaliação não significa o culminar global de um trabalho pois, a partir

dela, podem surgir novas hipóteses e questões que suscitem curiosidade, “mostrando, assim, que o processo é aberto, crescente, prospetivo” (Mateus, 2011, p.9).

Sobre esta metodologia, expressa-se a participação da criança na construção dos seus próprios conhecimentos e experiências, envolvendo-a numa relação estreita não só com ele, mas também com o mundo que a rodeia e do qual ela deve fazer parte de forma dinâmica e autónoma. Sob o exposto, encontra-se patente um dos maiores desafios da educação, que se revê na qualidade da orientação dada à criança, numa perspetiva de desenvolver as suas capacidades e de lhe oferecer uma experiência pedagógica feliz.

Atendendo a esta análise, importa destacar os quatro pilares da educação “que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (Delors, 1996, p.89) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Idem). Com significado absoluto para a educação, estes expressam a necessidade de adquirir os instrumentos de compreensão [aprender a conhecer] para poder agir sobre o meio envolvente [aprender a fazer] a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas [aprender a viver juntos], aprendendo a ser (Idem). A ser um ser humano ético e apto, capaz de viver em sociedade, resolver problemas e arranjar soluções para as adversidades que a vida lhe coloca.

Na PES, as atividades desenvolvidas procuraram responder a esta necessidade de levar a criança a pensar, individualmente ou em grupo, a resolver os problemas que surgiam e a participar autonomamente nos desafios que se lhe colocavam. Existindo, assim, uma maior interação entre elas e os adultos e entre elas e o meio que as circunda.

No que concerne ao trabalho do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, estes quatro pilares se articulam e coordenam ao longo do trabalho desenvolvido por estes profissionais, com vista a melhorar constantemente as suas práticas, com recurso ao “saber próprio da profissão” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, vão equilibrando os saberes da

prática com os referentes teóricos a ela subjacentes, numa perspectiva de melhoria do ensino e da educação, à qual “cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1998, p.89).

Após serem referidos os paradigmas educativos comuns à EPE e ao 1º CEB, será, agora, importante apresentar as especificidades da valência da EPE, no subcapítulo seguinte.

1.1. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tornar-se num educador de infância implica não só descobrir a sua identidade profissional, contruída através “de dinâmicas entre os intervenientes, os contextos e a contextualização do espaço e do tempo onde decorrem as interações” (Marta, 2015, p.152), como também implica compreender que se está apto a começar este desafio, ciente de que a escolha desta profissão acarreta a aquisição de aptidões indispensáveis para a exercer (Costa & Caldeira, 2015). Desta forma, considera-se imprescindível que o educador esteja ciente das leis que se veiculam e dos documentos necessários que o irão apoiar e orientar na prática.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento orientador, a EPE é considerada “a primeira etapa da educação básica ao longo da vida” (Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016, p.5; Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro), sendo complementar à ação das famílias (Idem). De acordo com esta ideia, se o jardim de-infância for considerado “o primeiro momento educativo (depois da família) [...] significa que a aprendizagem realizada tem que acompanhar a evolução do ser humano e da sociedade...” (Marta, 2015, p.145). Nesta conceção, está automaticamente implicado o papel do educador que, num local como o jardim-de-infância, espaço especialmente significativo e

facilitador da criação de múltiplas aprendizagens, assume especial relevo, particularmente pelo trabalho que desenvolve. Este deve ter sempre em conta a melhoria desse mesmo trabalho, adaptando-o às necessidades e interesses das crianças e colocando-as no centro da ação. Ao longo da formação o educador de infância, tal como foi mencionado no ponto anterior deste mesmo capítulo, não deve ser estanque mas sim prolongar-se pela vida fora, ele é capaz de se aperfeiçoar, numa perspetiva de consolidação de conhecimentos, tendo em vista a transformação que pode criar na vida das crianças através das aprendizagens e vivências que lhes proporciona e no seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso, enfatiza-se o ambiente educativo, considerado o terceiro educador segundo Malaguzzi, onde essas aprendizagens acontecem e é nele onde o educador de infância “aprende a ser, aprende a fazer, aprende a aprender, aprende a viver junto” (Moss, 2011, p.148) e a criança se desenvolve equilibradamente como um ser humano independente, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Ao longo do exercício da sua função, o educador de infância, deve apoiar o seu trabalho e desenvolver o currículo da EPE através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que expõe um conjunto de diretrizes orientadoras, apresentadas numa perspetiva socioconstrutivista. Nesta perspetiva, a criança é o sujeito do seu próprio processo educativo, permitindo, assim, que ela desenvolva aprendizagens de forma lúdica e de acordo com o seu estágio de desenvolvimento (Bravo, 2010). Além disso e, para que essas aprendizagens emerja de forma progressiva e significativa, o educador deve ter em atenção o impacto que o tipo de relações criadas em contexto causam no dia-a-dia da mesma, pois essas mesmas relações e interações que a própria estabelece, não só com os adultos mas também com outras crianças, assim como as vivências que lhe são proporcionadas pelo contexto em que se situa darão azo para a criação de múltiplas aprendizagens que vão contribuir para o seu desenvolvimento enquanto elemento integrante de uma sociedade (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento

físico e psicológico da criança” (Idem, p.8), sendo difícil de dividir o desenvolvimento do ser humano da progressiva aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016; Vygotsky, 1978).

As OCEPE despertam ainda o educador de infância para a inovação nas suas práticas, visando sempre a melhoria destas, numa perspetiva de “educação básica de qualidade” (Delors, 1996, p.18), da qual também faz parte a organização do espaço educativo que é da responsabilidade do próprio educador e que se apresenta como um apoio à gestão do seu trabalho, do currículo e da intencionalidade educativa que denota às suas práticas (Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro), perspetivando estímulo para o desenvolvimento global de cada uma das crianças, respeitando as suas características e particularidades (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Este documento é considerado um importante e significativo, especialmente, no que diz respeito “aos saberes existentes na classe profissional dos educadores e na comunidade científica, no sentido de definir o que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças (...)”, por este motivo, os profissionais o consideraram “o espelho da sua prática e uma referência incontornável” (Vasconcelos, 2000, p.38 citado por Lemos, 2017), tendo ele mesmo uma marca dos próprios educadores de infância. Mediante a relevância constatada e do valor que este concede à EPE, importa intensificar a importância desta valência, devendo ser encarada como uma parte integrante de um processo contínuo de formação, que dispõe de diversas estratégias de aprendizagem para que as crianças cresçam de forma saudável a todos os níveis.

Na prática educativa supervisionada, sendo esta considerada uma primeira etapa crucial na formação de um profissional, devem ser criados diferentes momentos que visem a possibilidade de oferecer a exploração de cada área de conteúdo de forma articulada, tendo sempre em atenção as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, a organização do ambiente nas várias dimensões educativas: interações, espaço, tempo e materiais. Como referem as autoras das OCEPE esta organização “constitui o

suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Por conseguinte, ao longo da PES foram sendo desenvolvidos vários momentos e estratégias de diálogo com o grupo, de forma a refletir, em conjunto, sobre as tarefas, os materiais, o espaço e acontecimentos do dia. Contudo, não foi descurado o carácter lúdico aliado à aprendizagem pois, só assim se proporciona ao grupo uma experiência mais contextualizada e com sentido, possibilitando à criança exprimir a sua personalidade e singularidade, desenvolvendo da sua curiosidade e criatividade, ao mesmo tempo que se relaciona e assume responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, o brincar, referido pela Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 2004) como um princípio basilar e próprio da criança, deve ser enfatizado para que ela se exprima livremente, pense autonomamente, interaja e comunique com outras crianças e adultos. Na perspetiva do brincar como “uma linguagem universal facilitadora da vivência em comum” (Neto, Barreiros & Pais, 1989, p.57), proporcionou-se às crianças momentos de brincadeira envolvidos em atividades articuladas com todas as áreas do saber, adaptando estratégias e metodologias. E estas implicaram “o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos” (Idem, p.57).

Mediante o exposto, e de forma a se entender melhor a prática desenvolvida no contexto, importa aqui apresentar e explicar alguns modelos curriculares orientadores que regeram o desenvolvimento desta, tendo em atenção a clareza das suas potencialidades e orientações neste processo. Neste sentido, destacam-se os modelos: o Movimento da Escola Moderna, o High-Scope e o Reggio Emília.

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna “apresenta propostas de ação educativa sustentadas pela prática democrática...” (Niza, 1996 citado por Mesquita, 2007, p.64), criando um vínculo entre a comunidade educativa

e as aprendizagens e nunca desvinculando a ligação entre a criança, a sua família e a sua cultura. Neste sentido, foram criados vários momentos referentes a este modelo curricular na PES, numa perspectiva de fomentar a vivência democrática e a cooperação entre criança-adulto e criança-criança, subsistindo tempo de partilha, de negociação e de envolvimento ao longo das aprendizagens. Além disso, permitiu-se a cooperação e colaboração entre os diferentes intervenientes do seio educativo, nomeadamente com crianças, a educadora de infância, as docentes estagiárias e assistente operacional, onde existiu a partilha de ideias, estratégias e divisão de tarefas e reflexão sobre o que se tinha desenvolvido e a projeção de ações futuras. Desta maneira, sob a influência deste modelo, os agentes do processo educativo adquirem uma visão mais ponderada sobre a sua ação, existindo espírito de equipa com a partilha de experiências, estratégias onde aprendem uns com os outros.

Resultante desta atmosfera de entreajuda e cooperação entre profissionais da EPE, surge uma maior facilidade na gestão do currículo, com enfoque na criança como o sujeito ativo no seu próprio percurso de aprendizagem. Neste sentido, o educador deve escutar a criança e dar valor aos seus interesses e necessidades para poder assim melhorar as suas práticas e promover a autonomia da criança, no sentido em que lhe confere espaço para tal através das escolhas que lhe possibilita fazer. E assim surge um outro modelo pedagógico, também ele influenciador ao longo da PES: High/Scope. Este modelo, criado por David Weikart, nos anos sessenta do século XX, é reconhecido pela presença de princípios elementares que orientam a prática profissional. Este centra-se, especialmente, na construção da autonomia da criança, tendo em atenção o espaço, a rotina e as interações que se criam entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto (Mesquita, 2007), fazendo-a permanecer no centro da ação, dando-lhe voz e, assim, facilitando o seu processo de aprendizagem. Esta aprendizagem, que ocorre através das inúmeras interações com a toda a equipa educativa, é espelhada pelos afetos e pela confiança que o educador proporciona à criança, na descoberta do ambiente que a rodeia e que a faz crescer. Desta influência nasceram

inúmeros momentos de trabalho diferenciado que prezaram pelo ato de escuta ao longo da PES, com o intuito de perceber aquilo que daria maior prazer ao grupo e a cada criança, mediante “os interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem” (Gomes, 2014, p.12). Daqui revê-se o trabalho sobre a metodologia de trabalho de projeto (MTP), clarificada no primeiro ponto deste mesmo capítulo, que emergiu desses mesmos atos de escuta, fazendo-se enaltecer a construção partilhada de um projeto em comum com todo o grupo, com cada criança, com o ambiente e as pessoas que as envolviam e que, será explicado no capítulo III.

Ao ato de escuta se liga o valor das relações e interações existentes no contexto que, sendo a EPE um lugar rico de aprendizagem e partilha, se apresentam como um fator basilar ao longo do processo educativo na vida da criança, para que lhe seja assegurado um desenvolvimento feliz. E, apoiado na pedagogia das relações (Katz, 2016) emerge o modelo pedagógico imprescindível também no desenvolvimento das ações na PES: o modelo Reggio Emília. Guiado pelas cem linguagens (Loris Malaguzzi, 1997) “que as crianças utilizam para simbolizar e comunicar-se com o seu contexto” (Fochi, 2014, p.4), este modelo dita que o educador, e qualquer adulto que interage com a criança, tem como prioridade escutá-la e reconhecer as suas múltiplas formas de expressão, dando-lhe o direito a ser ouvida e também escutar aquilo que os outros têm para lhe dizer (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Desta forma, quando se reafirma o ato de escuta não se está a falar apenas de uma linguagem verbal, mas sim gráfica, para representar o mundo que as circunda (Lino, 2013). Assim, na abordagem de Reggio Emília, destaca-se a expressão artística, por ser capaz de facultar inúmeras formas da criança se expressar e se desenvolver (Idem).

E é aqui que os ideais de uma educação de qualidade se cruzam com as práticas de um educador de infância e do currículo que este gere nessa perspetiva, impulsionando as cem linguagens da criança.

A criança é feita de cem: tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem, modos de escutar as maravilhas de amar, cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir e para inventar, para sonhar. A criança tem cem linguagens e depois mais cem, cem, cem... (Malaguzzi, 1999, p.67).

Os modelos apresentados são um meio para que o educador de infância melhore progressivamente as suas práticas, como forma de disponibilizar às crianças os melhores momentos no seu percurso educativo. Os modelos e as OCEPE são alavancas essenciais no desenvolvimento da criança e do profissional em virtude do contributo de cada um intersetado com as características do contexto e do grupo de crianças, proporcionando um despertar de aprender ao longo da vida.

Após as elucidações realizadas sobre a EPE, apresenta-se, no seguinte subcapítulo, uma análise das especificidades teóricas e legais do 1º CEB.

1.2.PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Consagrada a universalidade do Ensino Básico em Portugal, este apresenta um carácter gratuito e obrigatório, destinado a crianças desde os seis aos dez anos de idade, tendo objetivado uma formação que garanta a todas as crianças “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Artigo 7º). Encontrando-se organizado em três ciclos sequenciais, estes devem obedecer a uma articulação eloquente, a fim de proporcionar à criança/aluno um fio condutor entre as aprendizagens adquiridas nas várias etapas educativas, ou seja, tendo cada ciclo a função de completar o anterior (Idem).

O 1º CEB, ao contrário do que acontece nos ciclos seguintes, é da responsabilidade de um professor apenas, podendo este ser auxiliado em algumas áreas especializadas (Idem). Neste sentido, e por ser um adulto bem presente no dia-a-dia das crianças, o professor deve manter uma postura relacional positiva não só perante elas, como também perante os adultos com quem trabalha e se relaciona, com a família e com toda a comunidade envolvente, proporcionando um clima harmonioso, no qual predominam os afetos e o respeito (Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Sob esta postura, presente ao longo da PES, foi criado um ambiente propício e predisposto à descoberta de múltiplas aprendizagens (Lei nº241/2001 de 30 de agosto), apoiando, assim, cada criança no seu saudável desenvolvimento.

Sendo as suas práticas pedagógicas consideradas de extrema relevância para a profissão (Cortez, 2003), o professor deve ainda manter uma postura reflexiva perante as mesmas, sustentando um papel ativo na elaboração dos objetivos que pretende ver alcançados em dado momento (Zeichner, 1993, p.16). Desta reflexão que, na PES fora realizada individualmente, em díade e em tríade, resultarão planos de atividades que, conscientemente pensados, tornar-se-ão em práticas mais atrativas, numa perspetiva de melhoria de ensino (Mackay, 2003). Contudo, é importante que, ao longo desta ponderação consciente sobre o seu trabalho, o professor tenha em conta o papel do aluno no seu processo de aprendizagem.

É desta forma que se amplifica a importância do diálogo entre professor-aluno que, segundo Freire (2005) se entende como uma “exigência existencial” (p.91), uma ferramenta imprescindível à vida humana. Ao conversar com o aluno, entender as suas ideias, opiniões, fragilidades e motivações, estará a criar a postura necessária em sala de aula. Logo, não será visto pelo aluno como um mero transmissor de informação, mas sim como alguém capaz de o escutar, levar em consideração aquilo que lhe comunica e ainda, alguém que é capaz de proporcionar a aprendizagem de competências socialmente importantes (Lei nº241/2001, de 30 de agosto).

As atividades explanadas no terceiro capítulo do presente relatório procuraram demonstrar a realidade vivida na PES, sob a qual se procurou escutar as crianças em meio de um ambiente comunicativo entre o adulto e o grupo, entendendo que surgiam interesses provenientes de determinada situação e a partir desses interesses e, sem deixar de lado as necessidades de cada criança, se reinventaram momentos que proporcionaram atividades lúdicas e significativas. A título de exemplo, é possível mencionar as atividades realizadas no dia do *Halloween*, que tanto envolveu o grupo e o fez feliz.

A Lei de Bases do Sistema Educativo identifica “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” como objetivos centrais para o 1º CEB (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Artigo 8º). Deste feito, emerge a necessidade em construir um currículo destinado “a criar uma cultura de rigor e de excelência”, aperfeiçoando “a qualidade do que se ensina e do que se aprende” (DL nº 139/2012, de 5 de julho). Segundo Cardoso (1987, cit. por Rodrigues, 1999) “o currículo compreende os objetivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos” (p.23). Nestes termos, a estruturação do currículo vem permitir dar uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, dando não só ao professor a autonomia para o gerir, mediante o grupo que acompanha, como também a autonomia necessária às escolas, tornando-as, deste modo, mais democráticas (Cosme, 2018).

Para esta gestão, o professor deve obedecer às várias matrizes curriculares, criadas para o 1º CEB, recorrendo às propostas que as leis-quadro apresentam. Desta forma, o docente deverá desenvolver diferentes atividades, articulando as diferentes áreas do saber, sendo elas, as áreas de Português e Matemática, que são as que possuem mais horas semanais previstas, logo a seguir o Estudo do Meio, a Educação Artística e Educação Física e, por fim, com menos carga horária estabelecida, o Apoio ao Estudo e a

Oferta Complementar, que se veicula por se desenvolverem como horas “complementares” (tal como o nome indica) à ação da escola nas áreas principais. (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

No que diz respeito à autonomia da escola, esta gestão do currículo torna-se basilar para que esta organize os diversos saberes que lhe compete socialmente transparecer, de forma eficaz e flexível. Para isso, o conteúdo explanado no currículo escolar deve ser merecedor de uma análise crítica, cuidadosa, mediante as circunstâncias vividas, necessidades evidenciadas e comunidade atual (Roldão & Almeida, 2018), tendo em atenção as mudanças que acontecem na sociedade.

Aliado a esta gestão curricular, deverá estar o professor que, em consonância com a escola, deve participar neste processo, contribuindo para a qualidade da educação auferida pela própria escola, através do seu trabalho. Neste sentido, e voltando à importância do papel do docente na vida do aluno, com o seu cunho nesta gestão curricular, ele terá a oportunidade de contribuir com melhores estratégias para assegurar a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas e contribuir para a organização da escola. Desta sequência, advém a importância da planificação que o profissional tem de fazer para o grupo que acompanha.

Neste sentido, Bratman (1987) apresenta duas razões que justificam a relevância deste planeamento, sendo elas o facto de ser um indivíduo racional, tendo a necessidade de refletir sobre o que faz, e articular as atividades que planeia com as atividades planeadas pelos outros intervenientes deste processo educativo, efetivando-se o poder da cooperação com o outro (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016). Nesta ideia, evidenciam-se dois dos pilares fundamentais da educação, o aprender a fazer e o aprender a viver junto, que se alinham como pilares do conhecimento humano (Delors, 1996) e se articulam no trabalho que o docente desenvolve com vista à melhoria das suas práticas pedagógicas, tal como referido no primeiro ponto deste mesmo capítulo.

Estes pilares alinharam-se ao longo do desenvolvimento das diferentes ações desenvolvidas na PES, nos momentos em que as crianças eram orientadas para irem além do conhecimento teórico e entrar na prática, ao mesmo tempo que eram confrontadas com o meio e as pessoas que as rodeavam.

Com efeito, torna-se necessário que, no momento do planeamento das atividades, além do professor escutar frequentemente os seus alunos, tome em atenção as competências e os ritmos de aprendizagem de cada um deles, atendendo a uma pedagogia diferenciadora e diversificada (Tomlinson, 2008). É necessário incentivar cada um dos alunos e “acompanhar o seu caminho de aprendizagem, diversificando estratégias, diferenciando o currículo, adequando objetivos, planeando experiências de inclusão e de entreaajuda” (Rodrigues, 2017, p.291). Além disso, o professor deve adaptar a sua postura e as suas estratégias educativas de acordo com o reconhecimento do nível de desempenho do seu aluno, dos interesses que ele tem e das aprendizagens (Silva, 2018). Deste feito, revê-se o esforço por parte do professor em responder às multiplicidades dos seus alunos, assegurando, ao mesmo, a igualdade de oportunidades, tanto pelo seu crescimento, quanto pela efetiva inclusão na sociedade (Lei nº46/86, 14 de outubro).

Ainda, de maneira a esclarecer a relevância da diferenciação pedagógica, importa perceber quais os princípios subjacentes a esta, princípios esses que se assumem como “um conjunto de medidas didáticas (De Corte, 1990, p.280, cit. por Silva, 2018, p.1260). O primeiro princípio desta conjunção diz respeito às aprendizagens que o docente coloca em evidência na prática, dando relevância aos conhecimentos e competências basilares a promover em cada área do saber. Deste feito, o docente reconhece as diferenças de cada aluno e faz uma avaliação diagnóstica para perceber as suas dificuldades e capacidades e, após esta avaliação, capaz de proporcionar a todos opções adequadas e diversificadas (D-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), o docente propõe estratégias para ultrapassar as dificuldades diagnosticadas, atendendo à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de cada aluno (Vygosky, 1978).

Em colaboração com outros intervenientes do meio educativo, o profissional promove conteúdos significativos, com o intuito de resolver as dificuldades encontradas e tendo sempre em atenção as diferentes vivências e interesses de cada um (Gardner, 1995). Ao longo deste trabalho colaborativo, que se formulou como uma mais-valia para o desenvolvimento das diferentes ações ampliadas na PES, com a partilha de saberes e conhecimentos, em que o docente tem apenas o papel de orientador, articulam-se tarefas individuais com as de grupo, existindo um ajustamento de conteúdos mediante o aluno ou grupo em questão.

Perante esta atitude mediadora, o profissional faz uma avaliação contínua e progressiva aos alunos, observando-os enquanto estão envolvidos no processo de instrução das atividades, revendo-se, assim, numa atmosfera construtivista, em que os alunos são os construtores do seu próprio conhecimento. Assim, fica evidenciada a relação de reciprocidade entre aluno-professor, dando maior significado ao processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2018). Dada esta reflexão, é possível perceber que estes princípios constituem-se como uma forma de orientar o docente para práticas mais inovadoras, adequando-as às necessidades, interesses evidenciados e ao contexto no qual ele se insere.

No que concerne ao planeamento das atividades, além de ser tido em atenção os interesses e necessidades dos alunos, o docente deverá escolher com cuidado os recursos necessários que facilitem o seu desempenho e a participação dos alunos nas tarefas (Souza, 2007). Também, os recursos escolhidos para dada atividade, em dado momento, devem proporcionar o alargamento da visão do aluno e da sua capacidade de detenção do conhecimento e servir como incentivo ao ensino docente (Trivelato; Oliveira, 2006).

Com efeito, destacam-se dois dos recursos que podem e devem ser utilizados no dia-a-dia escolar, sem que o seu uso se torne excessivo, nomeadamente, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), que

apoiam práticas mais inovadoras e os manuais escolares, outro dos recursos importantes para o alinhamento dos conteúdos a serem lecionados.

Neste incurso, é importante referir a utilização das TIC ao longo da PES. A título de exemplo, destaca-se a criação do jogo “Escolhe e Acerta” que, de forma facilitadora e dinâmica captou a atenção e a curiosidade do grupo para uma manhã dedicada à revisão de conteúdos. Este possibilitou uma maior interação entre todos na sala de aula e desviou a possibilidade de qualquer desmotivação.

As TIC têm vindo a inovar as escolas e o trabalho docente, sendo criados “(...) novos contextos de aprendizagem, obrigando a redefinir novas metodologias de trabalho...” (Mafra, Flores & Escola, 2013, p.234 -235). Há autores que as consideram, nos dias de hoje, como uma ferramenta indispensável para melhorar a maneira como se ensina e se desenvolve a prática, não se referindo apenas à internet. Pois além dela, referem-se também “ao conjunto de tecnologias microeletrónicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio” (Tedesco, 2004, p.96).

As tecnologias, cada vez mais utilizadas pela sociedade atual, vieram aliar-se à utilização dos manuais escolares, enriquecendo o trabalho do professor na sala de aula. Estes são encarados como um instrumento didático, civilizacional e ideológico, essencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Guimarães (2009) alerta que “é importante reconhecer que os manuais escolares nunca poderão ter em conta todas as situações relativas a contextos reais nem todas as características dos alunos que os utilizam” (p.3). O uso dos mesmos deve aliar-se ao trabalho desenvolvido pelo professor, que deve ser caracterizado pelo dinamismo e criatividade em sala de aula.

Desta maneira, o professor do 1º Ciclo tem à sua disposição ferramentas imprescindíveis à melhoria das suas práticas de ensino, com vista numa atuação sob uma perspetiva socioconstrutivista, em que coloca o aluno no

centro da ação e o escuta, levando os diálogos contruídos em consideração para a construção de uma prática conscientizada.

Apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática educativa nas valências de EPE e de 1º CEB, será importante, no capítulo seguinte, expor a caracterização do ambiente educativo onde decorreu a PES.

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

“É necessário ouvir cada criança, a heterogeneidade das suas formas de agir e de reagir, compreender e otimizar cada situação com propostas que a reconhece e a valorize dentro do seu contexto histórico, social e cultural” (Konrath, 2013, p.33).

O presente capítulo visa a apresentação da caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada. Esta caracterização foi realizada através da observação direta e participativa em contexto, tendo em conta não só, a organização do ambiente educativo, as interações com as crianças e com os vários profissionais da instituição, como também as várias dimensões intrínsecas à criança e ao seu desenvolvimento.

Este capítulo apresenta, primeiramente, a caracterização do centro de estágio e, posteriormente, a caracterização de ambos os contextos – EPE e 1º CEB. Ainda, pretende-se evidenciar as características da metodologia de investigação-ação, que contribuíram para o trabalho desenvolvido ao longo do percurso formativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se num Centro escolar de um agrupamento de escolas que abarca diferentes níveis de educação, desde a Educação Pré-Escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo-lhe reconhecido especial privilégio no que diz respeito à sua localização e acesso. A instituição deste agrupamento, onde se desenvolveu a PES, desenvolve um trabalho em

dois níveis educativos: EPE e 1ºCEB, delineando alguns objetivos comuns para o desenvolvimento das 367 crianças que a frequentam e acolhe, numa perspetiva de “reconhecimento da existência do eu e do outro” (Zanini & Leite cit. por Konrath, 2013, p. 28).

Nas suas instalações, a instituição integra dois pisos, sendo o primeiro piso constituído por seis salas de jardim-de-infância, nas quais uma delas se destina a atividades de maior destreza, como é o caso de Educação Física ou Música. Detém também algumas salas de apoio especializado e, ainda, o refeitório, onde são confeccionadas as refeições. O segundo piso aglomera cinco alas do 1ºCEB, duas salas onde se guardam e organizam os diversos materiais, utilizados para diversos fins e uma sala de apoio especializado. Este espaço abrange ainda o gabinete da coordenação, uma sala de professores e a biblioteca escolar, apreciada por ser um espaço amplo, organizado e repleto de recursos que enriquecem as práticas adotadas na instituição. Importa salientar que a escola foi preparada para receber crianças, alunos e docentes com mobilidade condicionada, tendo elevador e instalações sanitárias adequadas, garantindo, assim, “o acesso à educação para todos” (UNESCO, 2005, p.6).

Quanto ao espaço exterior, este é formado por um campo de jogos, uma área em terra batida e uma outra com recurso à utilização de um escorrega. Neste espaço, existem o jogo da macaca e jogo do galo que fomentam o raciocínio lógico-matemático, o saber esperar pela sua vez, o exercício físico, pintados no chão pelas docentes estagiárias do 1.º semestre.

No 2.º semestre, e para dar continuidade à valorização do espaço exterior, foi construída, por outro grupo de docentes estagiárias, a tenda da leitura. Para esta construção existiu um espírito colaborativo e de entreajuda entre as crianças, as docentes estagiárias, as educadoras de infância e as famílias, como se verá no capítulo III. Com a criação destes recursos no espaço exterior, pretendeu-se fomentar o valor e a riqueza das vivências que este proporciona às crianças, alargando “o repertório das experiências” (Post & Hohmann, 2011, p.161) e o significado das aprendizagens.

Com a intenção de melhorar a qualidade de educação e de ensino, o agrupamento apresenta o seu Projeto Educativo (2017-2021) como um documento imprescindível “que define as grandes linhas de orientação” (p.4), no sentido de proporcionar a todos uma “educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso” (Idem, p.7). Estabelece, também, várias parcerias de apoio, nomeadamente com a Junta de freguesia do concelho, com a biblioteca, com vista à operacionalização de atividades no âmbito da leitura, e com muitas outras. Contudo, uma das mais importantes parecerias é a Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), que participa, particularmente, na fomentação de práticas de enriquecimento curricular, com a promoção de atividades ao nível da cultura e do desporto.

Neste sentido, importa referir as atividades no domínio da educação física e no subdomínio da música, auferidas por profissionais especializados, que se dirigem à instituição duas vezes por semana e acompanham cada grupo durante meia hora. Paralelamente a isto, o agrupamento, particularmente o centro escolar onde se desenvolveu a PES, participa no desenvolvimento do projeto Eco Escolas, um programa internacional que tem como objetivo promover ações de sensibilização para o meio ambiente. Por esse motivo, a escola adota medidas sustentáveis e leva-as até toda a comunidade educativa, sendo uma delas a não utilização do plástico. Além da sua participação neste projeto, a instituição corrobora com outros, particularmente envolvidos no Plano Nacional de Leitura (PNL), que apoia as aprendizagens de leitura como sendo uma competência básica para a aquisição de um conjunto de conhecimentos indispensáveis à vida da criança.

Importantes também para o desenvolvimento das crianças são as dinâmicas vividas em cada valência. Por esse motivo, no próximo subcapítulo, será apresentada a caracterização do contexto da EPE, com vista a transparecer o ambiente vivido ao longo da prática.

2.1.O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na Educação Pré-escolar, a PES desenvolveu-se junto de um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que treze crianças pertencem ao sexo feminino e doze ao sexo masculino. Neste grupo, uma das crianças apresenta Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), identificando-se características enquadrantes ao espectro do autismo. É uma criança que interage com todos, no entanto, existem alguns momentos do seu dia que prefere brincar sozinha e se não lhe for dado o espaço que ela precisa, revolta-se, isola-se e chora. Apresenta também dificuldades em expressar-se e fazer-se entender, mudando o assunto de todos os temas que se trate com ela para os “super-heróis”. Apesar destes momentos, que carecem de toda a atenção, houve melhorias no seu comportamento, inclusivamente, começou a alimentar-se sozinho, o que a Educadora Cooperante refere como um fator importante a presença das docentes estagiárias na hora do almoço e que se perspetiva como conquista. Quando evidenciadas estas especificidades, esta criança foi direcionada para a terapia da fala e terapia ocupacional. Na terapia da fala, estão ainda sinalizadas mais quatro crianças que apresentam também algumas dificuldades ao nível da linguagem.

Mediante as observações realizadas em contexto, evidencia-se um clima positivo e integrador, especialmente, nas relações e interações entre crianças, no trabalho colaborativo entre profissionais e na relação que a instituição e os mesmos profissionais mantêm com as famílias. Desta forma, criaram-se laços, potenciadores de um equilíbrio entre o tipo de ambiente que se vive no seio educativo e a forma como a criança se sente neste contexto. Aqui, importa enfatizar as relações e interações que se sucedem entre as próprias crianças neste grupo da EPE, no qual se ilustra pelo cuidado que mantêm umas com as outras no seu dia-a-dia (B.M: “Magoaste-te? Eu dou um beijinho e já passa!”). Sendo a interação humana um comportamento próprio do indivíduo, perante a participação de um outro (Warneken & Tomasello, 2007, citados por Arezes & Colaço, 2014), as crianças vão-se conhecendo por meio destas interações e

aprendem umas com as outras, especialmente num grupo marcado pela heterogeneidade de idades em que, muitas vezes, os mais velhos cuidam dos mais novos (T.S: “Precisas de ajuda para apertar a bata?”), ainda que o contrário também se suceda. Neste sentido, o papel do educador é proporcionar momentos de aprendizagem, auxiliando-se dessas mesmas interações e do contexto social onde se insere a criança e o centro escolar (Lopes da Silva, et al.,2016).

É nesta atmosfera relacional e entre as suas rotinas diárias, que se evidenciam e se promovem vários momentos de autonomia, em que cada criança se sente capaz e livre. Assim, as rotinas para além de fomentarem a autonomia da criança, são também facilitadora no momento de adequação de estratégias para o desenvolvimento de aprendizagens ao nível “motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.8).

A organização do tempo numa sala de jardim-de-infância pressupõe pensar na forma de sequencializar as atividades diárias mediante as especificidades do grupo que se acompanha (Barbosa & Horn, 2001). Pela observação atenta, o educador percebe o que as crianças “mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção e em que momentos do dia estão mais tranquilas ou mais agitadas” (Idem, p.67). Neste sentido, estas observações tonam-se cruciais para uma melhor gestão na organização do espaço e do tempo, por forma a que as aprendizagens desenvolvidas sejam mais significativas (Idem).

A rotina diária deste grupo de crianças começava com o preenchimento do mapa das presenças e a atualização do quadro do tempo que, numa apresentação espaço-temporal, promove uma consciência progressiva destas unidades. Nesta perspetiva, a criança vai interagindo com estas noções na tentativa de tomar, gradualmente, consciência do mês, da semana, do dia e da consequente passagem do tempo. E para além disso, desenvolve-se, não só neste momento como também em muitos outros da rotina, a linguagem oral, a capacidade de interpretação de dados numa tabela, a noção de número (C.M: “Eu sou o número cinco. Se o meu irmão está a seguir a mim,

então, e o número seis!”), entre muitas outras aprendizagens basilares para o seu desenvolvimento. Ainda nesta primeira conjectura, cantam-se os bons dias, de forma a saudar todos os presentes na sala e, posteriormente, enfatiza-se o diálogo, numa tentativa de partilhar oralmente vivências, acontecimentos e expressar sentimentos, sempre perante uma atitude de respeito pelo outro e pela sua vontade de querer ou não falar. A rotina, que é de carácter flexível, conta com o desenvolvimento do projeto “Leitura em vai e vem”, integrado no Plano Curricular da Sala, com o objetivo de proporcionar às crianças hábitos de leitura frequentes. Nesta altura, era escolhida, através de uma sequência implementada pela educadora titular do grupo, uma criança para ler o livro que, na semana anterior, tinha levado para casa para o explorar, no entanto, nem sempre se seguia à regra esta sequência, primeiro porque em determinado dia a criança escolhida não queria participar, sendo respeitada a sua vontade, e depois porque haviam muitas outras crianças entusiasmadas para participar neste momento de partilha e aprendizagem. Assim, o grupo se deparava com a oportunidade de conhecer diversas histórias e se familiarizarem com diferentes géneros textuais, concebendo, assim, a promoção da “libertação do pensamento e da prática do exercício de cidadania” (Sabino, 2008, p.1).

Aludindo, ainda, à rotina diária do grupo, salientam-se os momentos da higiene pessoal e do lanche da manhã que, organizados por esta ordem, se identificavam como momentos igualmente importantes presentes no dia-dia das crianças. De entre estes hábitos rotineiros, posterior hora de almoço e atividades em sala, cruzavam-se os momentos de ida para o espaço exterior que, da mesma maneira, constitui um equilíbrio harmonioso na vida das crianças. Este espaço, potenciador de múltiplas aprendizagens, é também considerado um espaço pedagógico, especialmente pelas várias oportunidades de aprendizagens que é capaz de oferecer à criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). Por este motivo, este local, ao longo PES, foi tão considerado relevante para a ação quanto a sala.

Com vista na finalização desta análise reflexiva pela rotina deste grupo de crianças, importa, agora, rever os momentos de atividades de maior desenvoltura, particularmente as atividades de Educação Física e Música, que aconteciam em determinada hora e dia acordado pela instituição. Assim sendo, às segundas-feiras de manhã acontecem as atividades de Educação Física, sob a orientação de uma educadora especializada e, às quartas-feiras, sucedem-se os momentos musicais, também orientados por um profissional especializado no domínio. Contudo, importa ressaltar que estes momentos, distintivos por se integrarem na rotina semanal do grupo, não ficam apenas por aqui. Este domínio e subdomínio são trabalhados e desenvolvidos em articulação com as diferentes áreas do saber ao longo de todo o percurso educativo das crianças.

Sob esta ideia, e na importância de uma articulação contínua entre as diferentes áreas de conteúdo, explanadas na OCEPE (2016), urge a necessidade em apresentar o projeto da EPE: “(Re)viver aventuras”, que visa uma panóplia de aprendizagens sob o mundo no presente e no passado, com vista à projeção de um futuro diferente. Enfatizando a importância desta estruturação temporal para as crianças, fator analisado no capítulo III do presente relatório, o projeto da EPE tem como objetivo proporcionar aos diferentes grupos experiências enriquecedoras que os leve até a um universo tão distante do atual, que revisitando o passado se viva o presente e se projete o futuro. Deste feito, surgem os diferentes projetos, contruídos sob a orientação das docentes estagiárias, que revisam vários acontecimentos históricos, relevantes para o conhecimento integral das crianças, sendo um deles explanado também no capítulo seguinte.

Retornando ao momento de análise sob a rotina deste grupo, é preciso ainda entender que, para que essa sequência de atividades aconteça de forma mais significativa e prazerosa, é crucial que se organize o espaço educativo de forma cómoda e acolhedora, com vista na adequação e promoção de variadíssimas aprendizagens. Assim, torna-se essencial que o educador de infância organize a sala de forma a que a criança saiba onde estão os

materiais e situe estes mesmo de maneira a que ela consiga utilizá-los autonomamente (Folque, 2014). E aqui está patente, uma vez mais, a relevância também do espaço para a construção da autonomia da criança, sem que se desproveja do apoio em situações necessárias.

Posto isto, importa agora fazer uma análise sobre os materiais e recursos existentes na sala deste grupo de crianças, assim como da forma em que se encontram organizados no espaço.

A sala configura-se como um espaço bastante iluminado, pela presença de três grandes janelas que fazem transparecer a luz solar durante o dia todo. Esta, por sua vez, organiza-se mediante diferentes áreas, nas quais as crianças desenvolvem diversas aprendizagens (Formosinho, et al., 1998), sendo elas, a área das construções, a área da casinha (cozinha + quarto), a área dos jogos de mesa, a área das expressões artísticas e a área da biblioteca.

A área das construções situa-se logo à entrada da sala, formada por um tapete grande, sob o qual as crianças criam inúmeras estruturas com os legos existentes e se divertem na construção de “carrinhos especiais” (criança L.R) a partir do mesmo recurso. Além disso, nesta área constituída também por um móvel com algumas gavetas coloridas, que guardam os recursos a ela pertencentes, é possível ver também os diferentes animais que nela se encontram, sendo um deles o mamute, o animal mais especial para o grupo. Deste valor e significado, emergiu um projeto que retoma as raízes passadas e que será explanado no seguinte capítulo.

Logo ao lado da área das construções, situa-se a área da casinha, que é constituída pelo quarto, onde as crianças se juntam para adormecer os seus “filhotes” (criança J.M) e onde se fantasiam com as roupas e joias existentes. Esta área abarca ainda uma cozinha, na qual são preparadas inúmeras refeições individuais e em grupo, representando papéis do quotidiano familiar.

Nesta sequência, os jogos de mesa são dos favoritos do grupo, sendo a partir destes que eles partilham as maiores “vitórias” (criança P.F). Esta área da sala abarca dois grandes móveis, situados do lado da janela, que contem

inúmeros jogos capazes de desenvolver nas crianças a capacidade de raciocínio, a capacidade de investigar, opinar, dar ideias e encontrar soluções para os jogos mais complexos.

A área da educação artística encontra-se logo a seguir aos jogos e, além das mesas ao seu redor, é composta também por um pequeno móvel, no qual se encontram folhas brancas e diversos materiais de pintura. Ainda, há a existência de um quadro que serve para expor os desenhos realizados pelas crianças.

Por fim, a área da biblioteca aglomerada num pequeno espaço da sala, que emprega um móvel com vários livros, sendo muitos deles os preferidos das crianças, e também dois pequenos sofás, para que as crianças se sintam confortáveis enquanto leem.

E é nesta abordagem de ambiente educativo que se criaram as relações mais importantes para cada uma das crianças e onde o educador de infância promoveu momentos de brincadeira aliados à descoberta de “oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.8).

Posteriormente à caracterização do contexto da EPE, seguir-se-á, no próximo subcapítulo, a caracterização do contexto do 1º CEB, que permitirá ter uma visão mais alargada sobre este nível educativo.

2.2.O CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que concerne ao 1º CEB, a PES desenvolveu-se junto de uma turma do 4º ano, constituída por 19 alunos numa fase inicial, sendo que cinco eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino, todos com nove anos de idade. Em meados de novembro, já a meio do primeiro semestre letivo, entrou para este grupo uma nova menina, ficando, assim, 20 crianças na turma.

Neste grupo não haviam repetentes e encontravam-se todos juntos desde o 1º ano de escolaridade, orientados pela mesma docente titular. Mediante as observações diretas realizadas em contexto, percebeu-se que era um grupo bastante assíduo às aulas, sendo que as faltas existentes ocorriam apenas por motivos de doença ou razões excecionais, devidamente justificadas. No geral, eram crianças bastante responsáveis, tanto pelo seu material escolar quanto pelos afazeres propostos pela sua professora, e interessadas pelos conteúdos abordados, sendo que os temas relacionados à História do nosso país eram dos interesses mais evidenciados pelo grupo.

De acordo com a professora titular do grupo, o facto de os rapazes serem o triplo das raparigas causou, em alguns momentos, um desequilíbrio comportamental que, por vezes, condicionava o bom funcionamento das aulas. Contudo, eram crianças que respeitavam a presença do adulto e, ao perceberem que estavam a agir de forma inadequada em determinados momentos que careciam de concentração, logo mudavam a sua atitude, adequando-a ao momento. Ou seja, havia momentos para tudo (para brincar, conversar, estar atento,...etc.) e saber identificá-los em contexto sempre será uma mais-valia também ela importante para o futuro das crianças.

Neste grupo existiam dois alunos com dislexia (perturbações de aprendizagem ao nível da leitura): o aluno R. e o aluno T., sendo que o primeiro apresentava uma dislexia considerada mais grave do que o segundo. O aluno R., no ano letivo passado, teve uma ligeira regressão na aprendizagem, começando por demonstrar dificuldades de memorização e de aplicação de conhecimentos, no entanto, conseguiu acompanhar o grupo, e ultrapassar pequenas adversidades que se lhe impunham. As suas maiores dificuldades eram essencialmente ao nível da oralidade, da escrita e ao nível da concentração, tendo a facilidade em se distrair facilmente com pormenores externos ao longo do dia-a-dia, em sala de aula. Por estas razões, consequente a uma avaliação médica especializada, este aluno foi assistido através de aulas de apoio e acompanhado na terapia da fala.

O aluno T. demonstrava dificuldades ao nível da velocidade/fluência e na precisão da leitura e também na escrita, no entanto, esforçava-se muito para tentar ultrapassar todas as suas complexidades, tendo conseguido evoluir de forma gradual e positiva. Assim como o aluno R., este também foi orientado através de momentos de apoio educativo, realizado na escola, uma vez por semana, para esclarecimento de dúvidas e apoio ao estudo das diferentes disciplinas, e também frequentava a terapia da fala.

De acordo com a professora cooperante e as observações realizadas em contexto, verificou-se que não havia uma área que suscitasse maior interesse por parte do grupo, apesar de muitas das crianças apreciar, particularmente, temas relacionados à História de Portugal. Durante os vários momentos vividos com o grupo, observou-se também que as crianças realizavam todas as tarefas de forma autónoma e predisposta, independentemente da área de conhecimento trabalhada.

Ainda, as crianças revelavam grande entusiasmo com tudo que tinha que ver com jogos, tecnologia e materiais diferenciados e manipuláveis, ou seja, tudo o que tornasse qualquer atividade mais dinâmica. Desta forma, o par pedagógico tentou sempre ir de encontro aos seus interesses e, por isso, integrou, diversas vezes, estes recursos nas ações desenvolvidas com o grupo, algumas delas apresentadas no terceiro capítulo do presente relatório.

Além de demonstrar fácil predisposição para todas as atividades, o grupo foi sempre bastante carinhoso e motivado, evidenciando-se um grande entusiasmo pelas surpresas que a díade preparava. Por este motivo, o par pedagógico procurou sempre inovar as suas práticas, revelando, a cada dia uma nova surpresa para as crianças.

No que concerne às necessidades observadas, evidenciou-se que, para algumas crianças, a área da Matemática criava alguma apreensão, fazendo-se sentir várias dificuldades durante a realização de diferentes exercícios. A área do Português também era motivo de desconforto para alguns alunos, particularmente na elaboração e compreensão de textos. Por este motivo, a díade tentou, nos diversos momentos, articular as diferentes áreas do saber,

para que as crianças percebessem que tudo estava relacionado e, havendo um fio condutor entre as tarefas ao longo do dia, tudo se tornava mais prazeroso para aprender e consequentemente a aquisição do conhecimento e tornaria mais fácil.

Neste sentido, e tendo em conta as especificidades apresentadas do grupo, a professora titular do grupo fazia questão de manter os alunos com maiores dificuldades perto de si, na sala, de forma a conseguir orientá-los adequadamente e apoiá-los nos obstáculos. Perante esta atitude e muitas outras observadas ao longo do estágio, denota-se o respeito mútuo e a relação afetiva existente entre professora-alunos e alunos-alunos, que, segundo a mesma, é derivada ao facto de se encontrarem juntos desde o 1º ano de escolaridade. Nesta perspetiva, concebendo a relação pedagógica como uma das concretizações da ação educativa, evidencia-se aqui também a importância da relação com os familiares, esta torna-se num meio imprescindível para a criação e o desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas na vida dos alunos (Amado, 2005), originadas de um ambiente afetivo e de respeito recíproco.

A organização do espaço em sala de aula é também um fator basilar no que concerne ao significado atribuído às aprendizagens desenvolvidas no contexto. Desta maneira, torna-se extremamente importante ter em atenção à forma como os materiais e recursos estão organizados, tendo como objetivo torná-lo “mais acolhedor, mais humano, mais bonito”, ou seja, “um espaço que permita a interação” (Teixeira & Reis, 2012, p.163), favorecendo, assim as relações que se estabelecem no meio (Idem) e ainda apoiando todo o grupo na sua participação nas várias atividades do dia.

Tendo isto em conta, há que notar que uma boa organização do espaço não é uma tarefa fácil a ser concretizada, pois deriva de inúmeros fatores que Forneiro (2008) destaca como sendo fatores condicionantes a esta organização, sendo eles: o edifício (a sala propriamente dita), o mobiliário da sala e os materiais de que dispomos. O edifício ou designados como elementos permanentes na estrutura do edifício que constituem aquilo a que

Hall (1986) designa de espaço de organização fixa, não podem ser logicamente alterados, independentemente da sua constituição. O mobiliário da sala, como os móveis existentes, as mesas e as cadeiras que, embora não possam ser retirados, podem ser objeto de reorganização, tal como aconteceu, inúmeras vezes, ao longo da PES, mediante as necessidades educativas. E os materiais de que dispomos, podendo estes ser utilizados de maneira a que se consiga tornar a ação mais criativa, dinâmica e distinta.

A sala de aula onde decorrerá a prática educativa, na valência do 1º ciclo, dispunha de três janelas estreitas, de grande comprimento, o que resultava numa ótima luminosidade em toda a sala e favorecia as atividades desenvolvidas. Por conseguinte, para a concretização dessas mesmas atividades, havia uma banca com diversos materiais que podiam ser utilizados pelas crianças, nomeadamente: material de escrita e desenho, capas de trabalho dos alunos devidamente encadeadas, entre muitos outros importantes no dia-a-dia.

A sala dispunha ainda de dois quadros de cortiça destinados à apresentação de diferentes conteúdos lecionados, a título de exemplo: os ossos do corpo humano, na área do Estudo do Meio, as palavras simples e complexas enquadradas na área do Português e as diferentes tabuadas na área da Matemática. Fixado nos mesmos, observava-se a tabela de comportamento dos alunos, na qual eram-lhes retirados ou atribuídos pontos mediante o tipo de comportamento ao longo de cada semana. Ao lado deste último quadro de cortiça, importa identificar a biblioteca da turma, constituída por um móvel estreito que continha diversos livros, aos quais os alunos poderiam ter acesso e utilizá-los sempre que quisessem e fosse oportuno.

Por último, no que respeita a esta organização, o quadro e as mesas constituem importantes materiais e recursos a evidenciar. As mesas, aliadas à secretária da professora, organizava-se em U, o que concebia uma maior mobilidade na sala e também um maior contato entre todos os presentes, na perspetiva de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (DL nº

139/2012, de 5 de julho). O quadro, situado no centro da sala, era visível a todos e considerava-se um auxílio em diversos momentos.

Torna-se cada vez mais importante entender que as crianças passam muito tempo na sala de aula, por esse motivo, urge a necessidade em melhorar este espaço, reorganizando os materiais disponíveis, adaptando-os ao planeamento do dia. Para além disso, é importante criar um ambiente confortável e agradável, onde as crianças se sintam bem para realizar as tarefas diárias. Desta forma, envolvidos de um meio organizado e harmonioso, o grupo conseguirá, mais facilmente, se sentir predisposto para interagir e participar ao longo das atividades desenvolvidas, tornando-as, assim, com maior significado para si.

Aludindo às aprendizagens significativas, mencionadas ao longo desta caracterização do espaço, importa perceber que este significado advém da forma como estas aprendizagens se articulam na adequação das diferentes áreas de conhecimento, imprescindíveis para o desenvolvimento global das crianças (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Segundo Ausubel (1980), aprender de forma significativa expressa-se no facto de poder alargar e reconfigurar ideias já concebidas mentalmente e ser capaz de relacionar conhecimentos e aceder a novos. Neste sentido, ao longo da PES, foi importante criar atividades articulando as diferentes áreas do saber, mantendo um fio condutor entre as várias aprendizagens. Assim, permitiu às crianças resgatarem conhecimentos já adquiridos em etapas anteriores, para aceder e chegar até novos conhecimentos.

Orientada pelas aprendizagens essenciais, as ações desenvolvidas na PES foi conscientemente pensada, mediante as necessidades e interesses dos mesmos, assim como mediante a urgência em lecionar determinados conteúdos, interligando entre si, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Cidadania e as várias expressões – Plástica, Musical, Dramática e Motora. Assim, se conectavam da mesma forma aquilo que deve ser ensinado, com as ações estratégicas adaptadas para que os alunos aprendam

melhor e de forma mais significativa (Despacho n.º 6944/2018, de 19 de julho).

Aliadas às diferentes áreas do saber, no horário do grupo, haviam também as atividades extracurriculares, sendo o Inglês uma delas, obrigatório para todos os alunos do 3º e 4º ano. Também eram evidenciadas as Atividades de Tempos Livres (ATL), contando com a participação de seis alunos deste grupo, tendo estas como objetivo o apoio aos alunos na realização do trabalho de casa. Todos estes apoios que a escola disponibilizou, contribuíram para uma melhor qualidade da educação, auferida pela mesma e a qual se denota ao longo deste processo de reflexão.

Após a caracterização do contexto do 1º CEB, apresenta-se no próximo subcapítulo, a metodologia que suportou e norteou a prática, a metodologia de investigação-ação, cujos contributos do processo cíclico e dinâmico pelas etapas de observação, planificação, ação, reflexão influenciaram as ações desenvolvidas.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De forma a corresponder a uma sociedade em constante mudança, o docente tem de se proir de estratégias que o capacitem para uma prática melhorada e adaptada à sociedade atual. Desta maneira, é imprescindível que adote uma atitude investigativa, sendo este “capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27). De acordo com o referido, o profissional de educação deverá, ao longo da sua prática profissional, recorrer à investigação, nomeadamente à metodologia de investigação-ação, numa perspetiva de melhorar as suas intervenções junto das crianças e jovens.

Segundo Watts (1985), a investigação-ação é o método sob o qual o docente analisa o seu trabalho, reflete sobre as suas ações na prática,

apropriando-se de técnicas investigativas. Desta forma, terá a oportunidade de melhorar as suas práticas e, colaborando com outros profissionais, poderá ainda ajustá-las e transformá-las.

Assim, emerge a necessidade em perceber quais as especificidades desta metodologia. Esta enfatiza, permanentemente, a importância da ligação entre a teoria e a prática, na qual os profissionais intervêm no próprio contexto, alvo de pesquisa, fazendo uma análise das consequências da sua ação e efetivando os processos e os resultados.

A investigação-ação, tal como o nome indica, envolve ação e investigação, através de um processo cíclico e dinâmico, entre a prática e a reflexão “em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Coutinho, et al., 2009, p.360). Desta forma, este processo em espiral envolve as seguintes fases (ou ciclos) - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Muitos autores identificam a planificação como a fase inicial deste processo investigativo, no entanto, considera-se que a perspetiva apresentada, que coloca a observação em primeiro plano, é aquela que faz maior sentido, tendo sido nesta lógica que se desenvolveu a PES. Assim, a observação sistemática torna-se imprescindível para as práticas educativas, pois é a partir dela que o docente identifica as questões ou problemas que necessitam de resolução para, posteriormente, poder intervir de forma consciente e fundamentada sob o contexto (Estrela, 1990).

A observação sistemática, atenta e participativa permitiu, ao longo da PES, não só conhecer cada contexto e cada grupo de crianças, como também planear diferentes atividades, com recursos diversificados, adequadas às necessidades e interesses das crianças. Nesta fase de observação, considerada fundamental durante as ações desenvolvidas, existiu a necessidade em utilizar alguns instrumentos que apoiaram e orientaram todo o processo, sendo eles os registos fotográficos e os diários de formação. A fotografia, capaz de eternizar momentos, destacou-se como sendo uma ferramenta crucial, pois

permitiu registar todas as atividades criadas com as crianças e, durante a realização das mesmas atividades, captar as reações e interações entre elas e outros intervenientes envolvidos. O diário de formação foi, de igual forma, uma ferramenta imprescindível neste processo, pois permitiu registar todos os acontecimentos importantes e os pareceres sobre as ações desenvolvidas, constituindo-se num meio de desenvolvimento tanto profissional, quanto pessoal (Zabalza, 1994). Importa também referir os vários momentos de diálogo com as orientadoras cooperantes que auxiliaram na recolha de informação e o acesso, concebido pelas mesmas, a alguns documentos importantes para um conhecimento mais detalhado, tanto do grupo como do contexto familiar de cada criança.

Perante o referido, o ciclo de observação permite ao profissional elaborar uma planificação mais diversificada e adequada ao seu grupo e ao contexto no qual o mesmo se insere. A fase da planificação, posterior á fase da observação em investigação-ação, permite refletir e planejar sobre as atividades a desenvolver com as crianças, mediante as necessidades e os interesses evidenciados. Permite também selecionar os recursos adequados e gerir o tempo da ação, proporcionando atividades mais prazerosas para o grupo. Ao longo da PES, o envolvimento das crianças neste processo de planeamento tornou-se crucial para a criação de atividades mais significativas pois, “planejar (...) é estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

No que concerne à ação, terceira fase da metodologia abordada, esta envolve o questionamento por parte do profissional acerca do desenvolvimento da prática planeada, evidenciando dificuldades sentidas por parte das crianças, aprendizagens adquiridas e “se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (Idem, p.15). No decorrer da PES, todo este levantamento de questões levou a uma reflexão ponderada sobre a prática, a fim de melhorá-la progressivamente e, ainda, serviu para orientar a fase da avaliação. Neste sentido, revê-se, uma vez mais,

a imprescindibilidade da prática aliada à reflexão, “na medida em que a prática educativa traz (...) inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas...” (Coutinho, et al., 2009, p.358) e, posteriormente, a identificação de estratégias para os resolver.

Schön (1997) destaca três momentos distintos no ato de refletir, sendo eles – a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira diz respeito ao momento da ação desenvolvida, ou seja, ocorre quando decorre a prática, permitindo ao docente reformular o que está a fazer. A segunda decorre após terminar a prática, na qual o profissional reconstitui mentalmente a ação e analisa aquilo que foi feito. Estas duas reflexões – na ação e sobre a ação – diferenciam-se apenas pelo momento de acontecimento. A última evidenciada, tem que ver com uma autoavaliação que o docente faz da ação desenvolvida, permitindo a melhoria das próximas.

Os três momentos apresentados estiveram presentes ao longo de todo o percurso na PES, permitindo uma maior clareza sobre o trabalho que estava a ser criado e desenvolvido. A capacidade de reflexão na ação permitiu uma maior clareza perante interesses e necessidades observadas. Como instrumentos que apoiaram os vários momentos reflexivos na prática, destacam-se as planificações (Anexos A e B), elaboradas semanalmente na EPE e no 1º CEB e os guiões de pré-observação (Anexo C). Este último era elaborado antes das atividades observadas pelas supervisoras institucionais, apoiando e orientando a ação. Sobre a ação, destacam-se os momentos de reflexão com o grupo, que se tornaram de igual modo cruciais para melhorar o trabalho. Por fim, importa referir a importância das narrativas realizadas e também das reuniões feitas entre a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, de forma a orientar para práticas futuras, promovendo, assim, a reflexão sobre a reflexão na ação.

Após as fases apresentadas, realiza-se a avaliação do processo desenvolvido, permitindo ao docente perceber se as crianças adquiriram os conhecimentos advindos das práticas planeadas e conscientizadas. Na PES,

esta fase desenvolveu-se não só através das observações realizadas como também através das grelhas de observação de aprendizagens das crianças. (c.f. Apêndice L). Além disso, existiu a análise aos trabalhos elaborados pelas crianças que apoiaram o ciclo de avaliação sob a metodologia de investigação-ação.

No seguinte capítulo, serão apresentadas e descritas algumas das atividades desenvolvidas. Primeiramente no contexto da EPE e, seguidamente, em contexto de 1º CEB.

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

O importante não é só “descrever aquilo que aquele que aprende memorizou ou as operações que ele sabe fazer, mas também explicar como é que ele compreende, coloca na memória, restitui o saber e, sobretudo, aquilo que ele é capaz de elaborar com o que aprendeu” (Giordan, 1998, p.15).

Este último capítulo do presente relatório tem como finalidade a apresentação objetiva e uma análise crítica de algumas atividades e estratégias utilizadas ao longo da prática educativa supervisionada, nas valências da EPE e do 1º CEB.

Sob uma atitude socioconstrutivista, a mestranda colocou a criança no centro do seu próprio processo educativo, dando espaço a esta “para comunicar, idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem” (Taylor & Brickman, 1991 cit. por Sintra, 2018, p.15). Neste sentido, considerou-se basilar manter uma postura interativa perante a criança e ser capaz de mediar as suas aprendizagens, incentivando-a “a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas” (Idem), atribuindo sentido ao aprender brincando.

Desta forma, e tendo em vista o explanado nos capítulos anteriores, importa, agora, refletir sobre algumas ações vividas e experienciadas na PES, em ambas as valências. Inicialmente, serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas em contexto da EPE e, seguidamente, serão patenteados os diferentes momentos vividos em contexto de 1º CEB.

4. UMA HISTÓRIA FELIZ ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, O HOMEM DAS CAVERNAS E UM MAMUTE...

A riqueza de um local como o jardim-de-infância exprime-se através do cuidado com as diversas interações que se articulam neste espaço, “interações entre o adulto e as crianças, das crianças entre si, e entre os adultos que delas cuidam” (Vasconcelos, 2011). É a partir destas mesmas interações que se trabalha a igualdade social, o escutar cada criança e ao fazê-la sentir-se bem e acolhida neste universo de partilha de aprendizagem e conhecimento. Ao sentir-se valorizada e acolhida, a criança reagirá de forma motivada e se sentirá mais predisposta a falar sobre o que sente, sobre o que quer fazer no dia, qual o assunto que mais interesse tem para si, entre muitos outros fatores importantes para que se crie esta riqueza neste espaço que, primordialmente, deve prezar pelo desenvolvimento saudável, a todos os níveis: social, emocional e cognitivo, de cada criança.

Todos estes aspetos são imprescindíveis quando se torna necessário refletir acerca do trabalho desenvolvido ao longo da PES, pois se tudo resultou de forma fluente, sendo criado um fio condutor entre aquilo que as crianças já sabiam e aquilo que foram aprendendo e descobrindo, esta sequência deveu-se, especialmente, ao cuidado e respeito para com as relações e laços que se criaram com o grupo durante os meses de prática educativa, caminhando sempre ao encontro dos seus interesses e das necessidades observadas. Considera-se, assim, que seja nestas interações que se encontra um dos segredos para o sucesso das aprendizagens desenvolvidas e adquiridas, construídas a partir de um processo contínuo de escuta e partilha entre o adulto e a criança, fortalecendo a importância destes encontros. O outro segredo para o sucesso terá sempre que ver com a ação do educador de infância que se deve caracterizar por uma intencionalidade educativa, visando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que exerce e a forma como as organiza e assentando, ainda, essa reflexão “num ciclo

interativo – observar, planejar, agir, avaliar” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

Posto isto, importa agora fazer uma análise retrospectiva do momento inicial das PES, que deu origem ao projeto “Homem das Cavernas” (c.f. Apêndice F), desenvolvido ao longo deste percurso. Porém, tudo se iniciou com um momento no qual ainda nada tinha que ver com o projeto (c.f. Apêndice A), mas que seria, ainda sem se saber, o florescer dele - o conto da história “Tarte de Mamute” de *Jeanne Willis*, contada através da técnica da televisão (c.f. Apêndice B). Esta história, que tem como personagens centrais um mamute e alguns homens das cavernas, surgiu após as crianças contarem às docentes estagiárias que, antes da sua chegada ao grupo, tinham realizado algumas pesquisas com os seus familiares sobre a época pré-histórica, dando sentido ao projeto da EPE na escola “(Re) Viver Aventuras...”. Ao longo desta conversa, observou-se que as crianças adquiriram determinados conhecimentos através destas pesquisas (M.I: “os homens das cavernas caçavam animais e depois tiravam as peles deles para se cobrirem”) mas também ficaram com algumas curiosidades, tentando saber mais além do que tinham descoberto (P.F: “eles fizeram o fogo só com as pedras?”; T.T: “os ossos também faziam as tendas não era?”). Por se ter observado esta situação, a tríade refletiu e deu continuidade a este tema com o conto da história de *Jeanne Willis* e, assim, foi possível desenvolver o curioso tema que estava no centro das atenções do grupo.

Para que as crianças contactassem com uma forma diferente de contar histórias, foi apresentado o conto do mamute através da técnica da televisão, sob a qual, o grupo escutava a narrativa enquanto via o desenrolar das imagens, pertencentes à mesma, através de uma pequena tela de papelão. Desta forma, enfatizaram-se momentos prazerosos de leitura, sob os quais, as crianças se sentiram bem e felizes ao poder presenciá-los e ao contar com recursos diversificados e gratificantes (Freire, 1997).

Aliada à enorme vontade em repetir a utilização desta técnica (B.B: “podemos voltar a ver televisão?”) surgiu a ideia de fazer uma Tarte de

Mamute (R.R: “Podíamos fazer uma tarte de Mamute!”) para que se percebesse “qual seria o sabor?” (criança I.D). Foi então que, na semana seguinte ao surgimento desta ideia, se deu a elaboração desta tarte (c.f. Apêndice C). Contudo, depois de um diálogo entre o grupo e a tríade, chegou-se à conclusão que, “fazer uma tarte de mamute é impossível” (criança I.D), visto a impossibilidade em ir buscar um mamute e fazê-lo caber dentro da sala. Além disso, é um animal extinto, ou seja, que “já não existe neste mundo e só existiu nos homens das cavernas” (criança P.F). Por estes motivos apresentados, se decidiu elaborar uma tarte de morango, um dos frutos favoritos do grupo, com vista a nomeá-la “tarte de mamute”.

Voltando ao momento posterior ao conto da história, que se enfatizou por ter sido um momento de grandes partilhas de opiniões, ideias e aspetos importantes acerca do conto, surgiram algumas outras sugestões, as quais as estagiárias escutaram e apontaram nos seus diários de formação. Uma destas dizia respeito à construção de uma caverna na sala, com a promessa de que teria “de ser uma coisa muito grande para caber muitos homens das cavernas” (criança L.R). Desta promessa, iniciou-se o processo de desenvolvimento de ideias, daquele que seria o nascimento do projeto – “Homem das Cavernas”.

Antes de se iniciar a construção da caverna, foi importante perceber o que as crianças queriam fazer e descobrir sobre este tema que tanto interesse lhes despertou. Desta forma, foi importante seguir uma metodologia de trabalho que visa uma abordagem socioconstrutivista, além de uma articulação das diferentes áreas de conteúdo: a metodologia de trabalho de projeto (MTP). Esta metodologia, já explanada no primeiro capítulo do presente documento, assume “uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140, cit. Vasconcelos, 2012, p.10) no processo de desenvolvimento do trabalho, “o que que implica (...) que as crianças (...) sejam *autoras de si próprias*” (Sartre cit. por Vasconcelos, 2012,p.10). Desta forma, o mapa conceitual organizado com vista a dar início à organização de ideias para a implementação deste projeto, foi perspectivado mediante os

diferentes interesses que as crianças evidenciaram, adequando-os às necessidades que cada uma demonstrou revelar.

Tendo estes aspetos em conta e visto já se ter encontrado, nesta altura, o tema central para a elaboração deste projeto e formulado as questões que se criam investigar (Fase I da MTP - algumas delas citadas no ponto anterior acerca das pesquisas que as crianças fizeram com os seus familiares), passou-se à planificação e desenvolvimento das ideias em vigor (Fase II da MTP), para a construção da caverna.

Visto o envolvimento da instituição no projeto Eco escolas, que prioriza a sustentabilidade como medida de proteção sob o meio ambiente, enfatizou-se, em contexto, a importância de utilizar materiais reutilizáveis para a construção desta caverna e de outros elementos que foram sendo contruídos ao longo dos meses. Nesta perspetiva, as crianças disponibilizaram-se de imediato para levar para a escola materiais que não prejudicassem o ambiente e que “até vão dar mais brilho à nossa caverna” (criança L.P). Por conseguinte, após a reunião do material necessário, deu-se, finalmente início a esta construção (Fase III- execução da MTP), utilizando: três caixas grandes de papelão, folhas de jornal, cola branca, pincéis, tintas e a estrutura de madeira, criada pela díade, que sustentou toda a caverna.

Divididas por pequenos grupos, as crianças começaram por criar pequenas bolas através do amasso de várias folhas de jornal, para que depois se colassem essas mesmas sob as caixas de papelão, dando um resultado visual próximo ao das verdadeiras cavernas (T:S: “ as cavernas eram de pedras.”/ L.F: “os jornais são as pedras.”). Ao longo destas tarefas, que se prolongaram pelas diferentes semanas, as crianças foram partilhando gostos e até preferências, dando uma visão mais ampla, aos adultos presentes, daquilo que mais interesse lhes proporcionava e daquilo que menos lhes agradava: P.F: “Eu não gosto de amassar papel, prefiro colar as bolinhas.”/ B.B: “Depois da caverna direita eu quero ler lá dentro”/ A.O: “Podemos contruir um mamute em legos e pôr lá dentro” [na caverna]. Além disso, deste género de experiência, viveram-se momentos bastante significativos e de grandes

aprendizagens. I.D. “ [nome da estagiária] já contei as bolas, temos 23. Quantas precisamos ainda?”/ L.R; R.R (gêmeos): “Os paus da caverna *midam* [quis dizer “medem”] mais que 1m e 10 cm, porque eles são mais grandes e o pai diz que nós medimos 1m e 10cm”/ C.M: “para fazermos a tinta cinzenta para a caverna temos que pôr o branco e o preto juntos”.

Após a dobragem e colagem destas “bolinhas” (criança P.F) de jornal nas caixas de papelão, deu-se seguimento à pintura daquelas que se tornariam nas “paredes da caverna” A.O). Para este processo, foi necessário a escolha anterior de uma cor, assim como das cores necessárias para formar a escolhida, que foi a cor cinzenta. Para este efeito, as crianças juntaram a tinta branca e a tinta preta, tal como a criança C.M tinha evidenciado.

Em paralelo à construção da caverna, e porque esta levou o seu tempo até para precisar de secar, foram surgindo muitas outras experiências que se constatarem significativas para as crianças, ao longo deste percurso de aprendizagem, entre as quais atividades no domínio da Educação Artística. As crianças vivenciaram e experienciaram vários momentos em que brincavam com a junção de cores, faziam desenhos com diferentes materiais (tintas orgânicas ou com a junção de alimentos), entre muitas outras.

Nesta abordagem vivida entre o presente e o passado surgiu a descoberta pelas profissões (c.f. Apêndice D). Apesar de a educadora já ter proporcionado diversos momentos dedicados a esta descoberta e também já se terem observado os conhecimentos que as crianças adquiriram provenientes desses mesmos, houve a necessidade em voltar a este tema, especialmente depois de uma questão colocada por uma das crianças, no meio de um diálogo sobre as profissões dos familiares: “Nos homens das cavernas, não haviam bombeiros?” (criança E.R). Mediante isto, considerou-se pertinente encontrar uma resposta para esta questão, recorrendo à internet através do portátil que as docentes estagiárias costumavam levar para a sala.

A aquisição das principais noções do pensamento histórico, como a temporalidade e a sucessão dos acontecimentos, deve estar também no centro das aprendizagens que se proporcionam às crianças, com vista a uma

melhor adaptação ao mundo físico e social. Nesta perspectiva, Piaget (2002) considera a noção do tempo importante para o desenvolvimento da criança, enfatizando que esta noção não está intrínseca na criança, mas sim, é contruída ao longo do seu percurso educativo. O tempo “constitui-se como uma construção progressiva de assimilações e acomodações (Monteiro, 2017, p.34). Por isso é que se torna tão importante proporcionar às crianças experiências que as remetam para esta transação entre o que era no passado, como é no presente e, se adequar, como será no futuro.

Tendo em vista esta sequência, mediante a pesquisa que as crianças realizaram com o apoio dos adultos, em sala, conseguiram encontrar a resposta à questão colocada, conhecendo, de forma mais concreta o conceito profissão e a sua origem. Desta forma, descobriram que no tempo dos “homens das cavernas” não existiam bombeiros nem qualquer profissão, sendo o único ofício do homem a caça pelos animais e a construção de ferramentas que os apoiavam nessa atividade. (J.M: “As profissões são do tempo da visavó”).

A este momento de descoberta seguiu-se uma experiência de jogo dramático, através das profissões (c.f. Apêndice G). Nele, as crianças tentavam adivinhar qual a profissão que o(s) colega(s) estava(m) a imitar através de gestos e, observa-se muita dificuldade, através de pistas reveladoras. Este jogo resultou de um momento bastante divertido e também numa forma de relembrar alguns pontos importantes para a aprendizagem das crianças (L.F: “Esta profissão é de uma senhora que coze roupa e tem uma máquina” / P.F: “Oh, é fácil. É a avó”).

Retornando à construção da caverna, quando já seca e encaixada na estrutura de madeira, importa perceber quais as experiências que lhe sucedeu. De acordo com o desenvolvimento de ideias iniciais realizado com as crianças, remete-se este ponto para a fase da descoberta pelas pinturas rupestres (c.f. Apêndice F1), sendo esta, uma outra curiosidade do grupo referente à época situada (T.S: “as pinturas eram desenhadas pelos homens com sangue de animal”).

Antes de se terem iniciado as pinturas rupestres na caverna construída, a díade e as crianças decidiram descobrir mais acerca do surgimento desta arte e, por isso, retomou-se à fase I da metodologia de trabalho de projeto, para a construção de novo mapa concetual sob a qual se expôs o que já sabiam sobre aquela arte, posteriormente, foi pensado sobre aquilo que se queria saber e, depois, que meios poderíamos utilizar para descobrir mais sobre as pinturas rupestres. Foi então que a criança J.M. sugeriu a pesquisa nos computadores da biblioteca da escola (c.f. Apêndice F1), que nos possibilitaria um encontro com uma realidade desconhecida e que entusiasmou todo o grupo para tal, ainda mais com o objetivo de descobrir sobre as pinturas rupestres (B.M: “Vamos ver coisas novas nas pinturas que ainda não sabemos”). Ao longo destas pesquisas, realizadas em pequenos grupos, descobriu-se que as primeiras marcas de pintura naquele período foram as silhuetas das mãos, através do sopro de terra colorida, existente em algumas partes do planeta, naquela época. A partir deste facto, as crianças optaram por fazer o mesmo à sua caverna, no entanto, com a utilização de tintas orgânicas, fazendo elas próprias a junção de cola branca ao alimento colorido para dar cor e brilho às suas mãos para, posteriormente, marcarem o interior da caverna.

Após algumas semanas, onde se destacaram alguns outros momentos dedicados ao desenvolvimento deste projeto, surgiu a descoberta pelos animais existentes no período histórico abordado (c.f. Apêndice F2), havendo um animal que, para o grupo, desde início, se destacou pela curiosidade e interesse que lhes suscitava (C.M: “o mamute era grande, nem cabia na escola, podíamos fazer um para a sala”; P.F: “o mamute é o meu animal preferido”).

Este momento, envolvendo animais pré-históricos, contou com o jogo das silhuetas, no qual, de entre um envolvente ambiente musical propício ao tema explorado, se destacaram aqueles animais que o grupo mais gostou de conhecer, além do mamute. A cada silhueta, havia associada uma lengalenga para que os grupos formados pudessem desvendar o animal escondido

através das pistas fornecidas pela cantilena. Quando todos os animais foram apresentados ao grande grupo, ele se deparou com uma luz forte vinda da caverna construída na sala e, nesse instante, todos tentaram perceber o que se estava a passar. Perante a situação, a docente estagiária pediu a uma criança de cada grupo formado que se aproximassem e retirassem do interior da caverna o jogo dos discos divertidos. Assim que esta surpresa foi desvendada, cada grupo pegou na caixa que apresentava o mesmo número que escolheram inicialmente e tiveram de proceder à distribuição dos discos por cada elemento do grupo (Um disco para cada criança), dando a possibilidade a cada criança de associar a inicial do animal evidenciado a uma das imagens reveladas, cujo nome se inicie pela mesma letra desse animal.

Neste sentido, é importante realçar que todos os recursos utilizados nestas atividades descritas foram originados a partir de materiais reutilizáveis: as silhuetas foram criadas apenas com papel reciclável, enquanto que os discos divertidos foram produzidos a partir de discos velhos, cuja utilidade já não se justificava. Desta forma, apoiou-se a participação da escola no projeto Eco Escolas, que visou promover ações de sensibilização para o meio ambiente. Com a sua participação neste, a escola adotou medidas sustentáveis que contribuíram positivamente para o ambiente, por esse motivo, fez todo o sentido que a criação das atividades desenvolvidas seguisse a mesma lógica.

Ainda, torna-se crucial mostrar às crianças a importância do cuidado para com este tema, especialmente devido ao facto de que as ações praticadas no presente terão um impacto para o futuro de todos.

Relativamente ao projeto, é relevante também referir a importância da articulação com o 1º CEB, no desenvolvimento da atividade intitulada “Um homem das cavernas e um animal muito especial para as crianças” (c.f. Apêndice F3). Desde o conto da história “Tarte de Mamute” que o grupo manifestou um enorme interesse neste animal, especialmente pelo seu porte grande e robusto. Sendo observado este facto e tendo em atenção as sugestões que as crianças foram dando, considerou-se pertinente construir este animal para dar mais sentido à caverna na sala. Para esta construção,

existiu a articulação entre dois grupos, já referida acima, o grupo da EPE e uma turma do 2º ano do 1º CEB.

Esta articulação constituiu um conjunto de inúmeras novas aprendizagens para as crianças, no sentido em que ao “estabelecer relações de cooperação, confrontação, busca de consenso” (Oliveira, 25 2002, p.142), conseguiram partilhar, entre elas, tudo o que aprenderam até ao momento, com o desenrolar de todo o processo. Desta forma, as crianças mais velhas foram confrontando as mais novas, perante uma atitude curiosa, rebatendo com aquilo que elas próprias já sabiam da temática, desencadeando-se assim, durante os momentos conjuntos, uma atmosfera de partilha de conhecimento e aprendizagem – “Sabias que o mamute era um animal do homem das cavernas? (criança P – EPE) / “Sim, e sei que eles eram caçados para que os homens das cavernas tivessem alimento para comer” (criança B – 1º CEB).

Ao longo não só desta atividade como de todas as outras desenvolvidas em contexto, a díade recorreu ao seu conhecimento acerca dos modelos curriculares orientadores, que regeram todo o trabalho na EPE, descritos no primeiro capítulo. Desta forma, revê-se, neste capítulo, o modelo curricular Movimento da Escola Moderna que apela a práticas mais democráticas, sem desvincular os laços entre a criança, a família e a comunidade educativa. Aqui, salientam-se as várias atividades planeadas, com o grupo, decorrentes do projeto, que não prescindiram da participação de todas nas várias fases descritas sob a metodologia de investigação-ação, apresentada no segundo capítulo, e que regeu o trabalho descrito. Este modelo orientou, especialmente, os momentos em que o grupo se dispunha em lançar novos desafios e decidir, entre todos, o que era possível criar e, ainda, que atividades se poderiam tornar mais significativas para eles, chegando a consenso.

Também, o modelo curricular High Scope, centrado na construção da autonomia da criança, regeu as atividades citadas, cujas estratégias adotadas proporcionaram a edificação de momentos que potenciaram o

desenvolvimento da autonomia, tendo em conta o espaço envolvente, a rotina do grupo e as várias interações entre os vários intervenientes.

O último modelo abordado, Reggio Emilia, também descrito no segundo capítulo, constituiu-se tão importante quanto os anteriores. Este, centralizado na pedagogia das relações, orientou, de igual forma, todas as atividades descritas e analisadas anteriormente. Desde o início da PES, no contexto da EPE, a diáde procurou escutar cada criança, considerando as suas opiniões em conformidade com as necessidades e interesses que observava. Por esse motivo, surgiu este projeto “Homem das Cavernas” que, sob uma atitude socioconstrutivista, permitiu a construção das várias ações, articulando as diferentes áreas de conteúdo e proporcionando momentos felizes para o grupo e para aqueles que participaram neste processo.



Imagem 1 – Início da construção da Caverna



Imagem 2 - Preparação da estrutura



Imagem 3 – Construção do mamute com o 1º CEB



Imagem 4 – Projeto final

Em paralelo às experiências desenvolvidas no espaço interior, também, se construiu a tenda de leitura no espaço exterior, realçando a importância de ambos no processo educativo das crianças (c.f. Apêndice I). Assim como o primeiro, este segundo lugar está repleto de inúmeras oportunidades para explorar novas aprendizagens, sendo também ele, “(...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). Desta forma, a diáde, em conjunto com outros pares, também eles a desenvolver diferentes trabalhos em outros grupos da EPE, planearam a construção de uma tenda da leitura no espaço exterior, potencializando, desta maneira, as vivências neste espaço.

De acordo com as necessidades e interesses revelados por parte dos diferentes grupos da EPE, as docentes estagiárias quiseram contruir esta tenda com o intuito de proporcionar não só um refúgio para as crianças, também do 1.º CEB, como também proporcionar diferentes momentos de leitura, visto ser um dos maiores interesses observados nos grupos. Assim, em conjunto com as crianças, iniciou-se esta trajetória, na qual o seu valor residia também na articulação criada entre os dois níveis educativos.

Decorrente do projeto, destaca-se a atividade da “Pintura nas Garrafas” (c.f. Apêndice I), que tanto entusiasmo trouxe às crianças, particularmente, pela mistura das várias tintas utilizadas – “Ei, vou misturar o amarelo e o azul. A minha garrafa vai ficar toda pintada” (criança I) / “A minha vai ter vermelho. Mas quero pintar com as mãos” (criança R).

A emoção no reencontro deste espaço intersetado com a troca de ideias, com a escuta de histórias revelou-se crucial para o desenvolvimento da PES, na medida em que, além de tornar o espaço mais rico, as interações entre todos os intervenientes ganhou mais força e os laços entre as crianças foram reforçados.

Estes momentos revelados foram apenas alguns de todos aqueles que foram vividos ao longo da PES, com o objetivo de dar vida a este projeto que

tanto cativou o grupo pelo conhecimento do passado e as vivências do presente que os fez continuar nesta trajetória.

5. HÁ TAMBÉM UMA HISTÓRIA ESPECIAL POR CONTAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO...

O 1º Ciclo do Ensino Básico constitui, na vida da criança, uma nova e significativa etapa, baseada na constituição de inúmeras novas experiências importantes que darão continuidade às aprendizagens já adquiridas pela própria criança, em momentos anteriores. Contudo, e reavendo alguns pontos patentes no primeiro capítulo, importa salientar a importância do papel do professor nesta abordagem, pois é ele o responsável por proporcionar à criança, a partir das novas experiências que lhe concebe, a construção de competências tanto cognitivas, como éticas, afetivas e sociais (Audigier, 2000), contribuindo para o seu desenvolvimento global. O profissional, perante o grupo que acompanha, deve adotar uma postura flexível e capaz de mediar os vários momentos de aprendizagem que proporciona, colocando o aluno como o sujeito da ação e, assim, desvinculando-se do paradigma transmissivo, que o define como o detentor de todo o saber.

Desta forma, segundo Tébar (2011), as aprendizagens crescem em quantidade e em qualidade, pois são estimuladas por professores capazes de orientar as várias situações. É, também, através desta postura, que o processo de aprendizagem dos alunos é facilitado e se torna mais significativo, ao criar oportunidades para que sejam eles próprios a propor atividades, ideias ou temas que lhes despertem interesse, a descobrir sobre dado assunto, a experienciar, encontrar respostas para as questões ou problemas que lhes são colocados, entre muitas outras situações em que se permite apenas a orientação.

A partir de uma intencionalidade educativa, que deverá estar patente em todos os momentos de aprendizagem, o professor pode estimular os seus alunos nesse sentido, e envolto de um ambiente colaborativo, os alunos estarão, assim, dispostos para aprender. Ainda, é imprescindível que o profissional não prescinda da reflexão sobre as suas práticas, sendo capaz de analisar a ação em prol da melhoria do seu trabalho, enfatizando aquilo que escuta dos seus alunos e o que observa dos mesmos.

Foi perante esta postura que se desenvolveu os vários momentos ao longo da PES, tendo sempre em atenção os interesses e as necessidades do grupo e de cada aluno, escutando-os para perceber o que sentiram após cada aula, numa tentativa de criar situações cada vez mais especiais e significativas para eles. Neste sentido, e por se ter destacado como sendo um dos primeiros momentos que mais agradou ao grupo, importa iniciar esta descrição de momentos marcantes vividos em contexto de 1.º CEB com a apresentação do jogo “Escolhe e Acerta” (Apêndice M), que explora a área do Português. Inserido numa dinâmica de aula dedicada à revisão de conteúdos, este jogo teve como objetivos sistematizar conteúdos gramaticais de forma mais prazerosa para os alunos (G: “Um jogo. Fixe!/ D: “Eu quero começar!”), facilitar o processo de aquisição de conhecimentos e, sobretudo, teve o intuito de evitar a fácil capacidade de distração, por parte de algumas crianças (A., C., D., G., R., S.M, S., M.), especialmente, quando se tratava de relembrar assuntos já lecionados, o que acabava por dificultar os seus desempenhos nos testes que se avizinhavam. Por este motivo, o desenvolvimento desta estratégia, que se centrou na classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica e na descoberta por palavras simples e complexas, resultou na concretização eficaz dos objetivos delineados, deixando a mestranda feliz ao perceber que o desejo do grupo era que aquele momento se prolongasse por mais tempo.

Todavia, antes de enfatizar este jogo como parte integrante de uma manhã dedicada aos Sismos, é importante referir primeiramente que, independentemente da dinâmica instalada, nunca se prescindiu da rotina

habitual das crianças, “fundamental no seu processo de desenvolvimento” (Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2016, p.25) que, neste caso específico se iniciava sempre com o momento dos *emojis*. Este dava abertura aos adultos presentes na sala para compreenderem o que cada criança tinha para contar, se assim o quisesse, e até perceber como é que se sentia ou se estava bem para começar o dia. Todos os dias, cada aluno possuía um envelope com quinze “emojis” expressivos e, todas as manhãs, escolhiam um deles para explicar como se sentiam e por que razão. Deste momento, emergiam inúmeras novidades, umas vezes impelidas de medos (G: “Estou assustado. Acordei e não mexia o meu braço”), tristezas (B: “Estou triste, porque estou constipado e o pai não me deixa ir jogar hoje”) e preocupações (S: “Estou preocupado, porque a minha mãe vem buscar-me com a minha prima de 3 anos e ela é má. Uma vez trancou-me no carro”). Outras vezes surgiam novidades repletas de alegria (A: “Estou feliz, porque faltam quatro dias para o fim de semana”), vontades (I: “Sinto-me esperançosa, porque a avó disse que se me portasse bem íamos ao cinema ver o filme que eu lhe pedi”) e surpresa (S.M: “Sinto-me surpreendido, porque a mãe fez-me uma surpresa e ofereceu-me um bilhete para o concerto do Mc Kevinho”). Este momento era também alvo de reflexão, por parte do grupo, acerca do trabalho desenvolvido pelas docentes estagiárias, o que permitia a melhoria de ações futuras, levando em consideração aquilo que cada aluno transparecia (M: “Estou ansioso para poder voltar a jogar o jogo da professora estagiária [nome da estagiária] ”/ (D: “Podíamos fazer o mesmo jogo para os reis da 1ª dinastia”). Desta forma, esta rotina tornava-se bastante importante para entender situações e comportamentos que não fossem habituais e poder ajudar as crianças a lidarem com aquilo que sentiam. Além disso, a capacidade que as crianças têm de se expressar emocionalmente é muito importante para a aprendizagem, pois as emoções estão interligadas com as funções cognitivas e, para que as aprendizagens ocorram no dia-a-dia das crianças “é necessário que se crie à volta das situações (...) de aprendizagem um clima de segurança, de cuidado e de conforto” (Fonseca, 2016, p.367).

Retomando a análise sob o jogo desenvolvido “Escolhe e Acerta”, após a dinâmica inicial dos *emojis*, é de salientar que foram as tecnologias de informação e comunicação (TIC) que sustentaram a criação deste jogo. As TIC, que se enfatizaram “como instrumento pedagógico” (Flores, 2017, p.43), possibilitaram a criação de um momento desafiador e de maior interatividade para com o grupo, estimulando cada aluno “a saber pensar, decidir e agir...” (Idem, p.43), perante as questões e desafios que lhes foram colocados. Esta atividade teve também um caráter muito enriquecedor, expressando-se aqui a necessidade de evidenciar a importância do ensino da gramática como prática aliada ao ensino da língua e comparada às regras de um jogo, capaz de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, Viegas (2013) refere que “A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português” que apela ao ensino explícito da gramática, enfatizando o paralelismo entre “as regras da gramática e as regras de um jogo” (p.447), “um jogo de múltiplas ligações entre o pensamento, a realidade e a gramática da língua” (Idem, p. 449). Desta forma, tal como foi observado em sala de aula, o desenvolvimento deste género de estratégias possibilita a criação de aprendizagens cativantes, especialmente ao implicar os alunos em momentos de descoberta orientada perante questões importantes. Os resultados deste e outros momentos semelhantes desenvolvidos na PES foram observados após a correção dos testes, a partir dos quais a professora titular do grupo evidenciou uma melhoria no que concerne aos temas abordados através deste tipo de dinâmica para revisão de conteúdos.

Continuando na exploração da área do Português, uma das preferidas do grupo, considera-se pertinente referir o desenvolvimento da primeira atividade preparada para o dia de *Halloween*. Neste dia comemorativo, era hábito os alunos mascararem-se e comemorarem esta efeméride, tendo a escola a tradição de conceber uma festa noturna para os alunos e toda a comunidade escolar que quisesse estar presente. Neste sentido, e para dar continuidade aos costumes, considerou-se relevante envolver os alunos em desafios que os transportassem para este universo de magia, concebendo,

através do lúdico, “aprendizagens espontâneas” (Salomão & Martini, 2007, p.2) e com maior significado para as crianças.

Quando o grupo entrou na sala, no início da manhã, deparou-se com um ambiente dedicado à comemoração do “Dia da Bruxas”. Entre abóboras decoradas pelas próprias crianças num momento anterior, portas que escondiam segredos referentes aos desafios que se iriam desenvolver ao longo do dia, “chapéus de Bruxas” (criança B.), teias e aranhas espalhadas pela sala, observava-se um certo fascínio por perceberem que iriam viver aquele dia que tanto lhes agradava (T.: “Uau! O que vamos fazer professora?”/ B.: “Olha os chapéus de Bruxas! Podemos pôr?”/ D: “Ei quero abrir uma porta! O que tem lá dentro?”). Desta forma, envolto deste ambiente, apresentou-se o texto “A Escola de Magia e Bruxaria de *Hogwarts: A Origem das Quatro Casas*” (Anexo F), baseado na obra “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*” de J. K. Rowling o que, por si só, despertou ainda mais o grupo para esta aventura (A: “Que fixe! Eu conheço, é do filme do *Harry Potter*!”/ B: “Hoje podemos ser os Bruxos professora?”).

Sendo a leitura “considerada como um processo interativo entre o leitor e o texto” (Sim-Sim, et al., 1997, p. 27), foi importante pedir ao grupo para que, num momento inicial, fizesse uma leitura individual e silenciosa, por forma a que cada um tentasse construir significado (Idem), a partir daquilo que compreendeu da leitura que fez. Entretanto, foi incluído nesta dinâmica um dos chapéus presentes na sala com o objetivo de selecionar alguns alunos para uma leitura em grupo, captando-lhes com maior facilidade a atenção, na tentativa de perceberem, entre risadas tímidas, olhares discretos e sussurros, quem seria o escolhido seguinte (R: “Agora és tu”/ M: “Cuidado, és tu”/ A: “Ai, fixe, sou eu!”). O chapéu, neste momento, serviu apenas para criar uma dinâmica diferente da habitual, que é chamar pelo nome de cada um.

Após este momento de interação com o texto e a história citada, deu-se continuidade a esta dinâmica de *Halloween* com a apresentação das quatro “portas de *Hogwarts*”, referidas anteriormente, e que escondiam quatro palavras (coragem, verdade, lealdade e amizade), uma por detrás de cada

porta (Apêndice O – Registo fotográfico da atividade “As Quatro Casas de *Hogwarts* na sala do 4ºB”). A partir da questão “o que significa para ti esta máxima?” desencadeou-se um diálogo rico e construtivo, enfatizando-se o pensamento crítico das crianças numa envolvente partilha de ideias e opiniões.

Desta forma, foram expressadas diferentes visões de coragem (A.S: “Para mim coragem é não ter medo”/ R: “Não acho que é sobre medo, acho que é sobre resolver os problemas sem fugir deles”/ B: “Pode ser as duas. Mas também podemos falar de coragem para muita coisa. Temos de ter coragem, por exemplo, para falar a verdade!”), de verdade (B.M: “Verdade é contar verdades em vez da mentira”/ V: “Verdade é o que temos de dizer quando os pais nos perguntam das notas” / N: “É ser verdadeiro em tudo para não magoar”), de lealdade (C: “A Lealdade é...não sei muito bem explicar...mas acho que é sermos amigos” / T: “...é saber guardar os segredos dos amigos”/ G: “Lealdade pode ser o contrário de trair não é professora? Se traírmos um amigo não pode haver lealdade com o amigo”). Por fim, mas tão importante quanto todas as outras, de amizade (I: “A amizade é o que temos entre nós” / T.B: “Não é só entre nós na sala, também é com todos da escola”/ I: “ Com todos não, porque tu ainda hoje batestes num menino. Isso não é amizade”/ D: “A amizade é gostar de alguém...é...essas palavras todas juntas”). Todo este encadeamento de ideias só foi possível através do ato de escuta, enfatizado pelo momento, dando oportunidade às crianças para se expressarem livremente e concebendo ao adulto a oportunidade para entender como cada um pensa.

Consequente a esta circunstância, surgiu a necessidade em redigir um feitiço de união das quatro portas (Apêndice O: Registo fotográfico da atividade “Feitiço de união das casas”), realçando a importância que cada máxima apresentava. Deste modo, procurou-se conjugar uma série de ideias ao longo de uma reflexão conjunta, enfatizando a escrita como “um processo reflexivo” que não dispensa “a tomada de decisões, tanto sobre o conteúdo, como sobre a linguagem a utilizar” (Cardoso, Pereira Lopes & Lopes, 2018,

p.5-6). Ainda, esta construção textual permitiu desenvolver o campo lexical e trabalhar sob algumas dificuldades evidenciadas por parte de alguns alunos (A., D., M., R., T., V.,) que demonstravam alguma complexidade ao nível da coesão textual.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades explanadas, urge a necessidade em referir que existiu uma grande dificuldade patente nas várias situações criadas ao longo da PES, que se cingiu à gestão do tempo. Esta foi realmente uma dinâmica difícil de gerir pois, de acordo com a perspetiva de Arends (2008, p.130) “independentemente do tempo que o professor atribui a um tópico (...) a quantidade de tempo em que os alunos estão realmente envolvidos em atividades de aprendizagem varia”, consoante o seu grau de disposição para tal. Contudo, apesar de ter sido uma dificuldade sentida pela díade, não se pode analisar como algo do ponto de vista negativo, pois o facto dos alunos se sentirem implicados nas tarefas, evidencia o quão eles se sentiam bem na realização das mesmas, não dando pelo tempo passar.

Como forma de explorar a área do Estudo do Meio, entendida por Roldão (1995) como uma área que visa o conhecimento do mundo, ainda nesta mesma aula articulada com a área do Português e com outras áreas patentes, importa salientar a atividade “Saúde e a Segurança do Esqueleto” que teve como objetivo relembrar o nome de alguns ossos constituintes do esqueleto humano. Neste sentido, iniciou-se esta atividade recorrendo ao esqueleto presente na sala de aula, que fazia parte da decoração preparada propositadamente para a comemoração anteriormente mencionada. Com a utilização deste recurso, o grupo conseguiu, de forma mais eficaz, lembrar-se do nome de alguns ossos que, até então, eram confundidos entre muitos outros.

Depois de se ter observado, em aulas anteriores, uma certa desmotivação no que concerne a este tema em particular, criou-se uma estratégia diferente, na tentativa de motivar o grupo nesta revisão e aquisição de conhecimentos. Por isso, a sistematização dos conteúdos tratados, foi realizada através de uma sopa de letras (Apêndice P), tornando-se num meio divertido para

realizar a tarefa necessária. Com a utilização desta estratégia, que se destacou pela colaboração e partilha entre pares (T: “Olha B, encontrei o cúbito e o carpo!” B.: “Onde? Não consigo encontrar o carpo. Ajuda-me”), observou-se um grupo mais concentrado na decifração do desafio, sem que perdesse o ânimo do início ao fim da atividade.

Com o intuito de explorar a área da Matemática, importa referir uma das atividades mais significativas tanto para a turma quanto para a díade, sendo esta o “Circuito de jogos das Frações” (Apêndice R). Tendo como grande objetivo a revisão de conteúdos matemáticos, estes jogos resultaram numa forma de proporcionar às crianças, uma vez mais, situações nas quais se aprendeu a brincar, centralizando conteúdos importantes que tiveram de ser relembrados.

O desenvolvimento deste tipo de atividades exige do docente um cuidado redobrado, especialmente porque cada desafio planeado “tem implícita uma determinada oportunidade de aprendizagem mas, uma vez selecionada, é crucial que o professor equacione como explorar as suas potencialidades junto dos alunos e se prepare para lidar com a complexidade dessa exploração na sala de aula” (Stein et al., 2008).

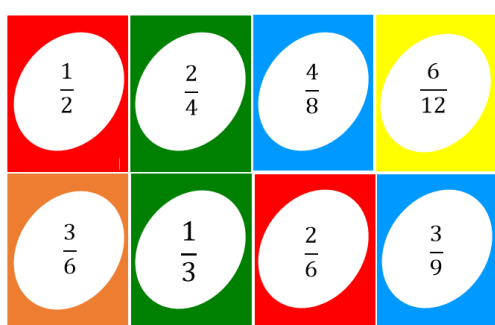


Figura 1 – Uno das Frações

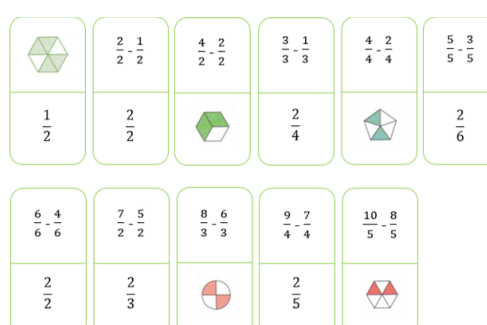


Figura 2 – Dominó das Frações

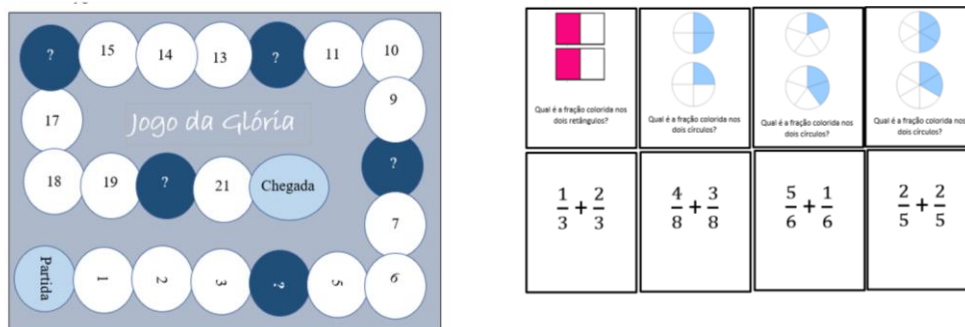


Figura 3 – Glória das Frações – Tabuleiro de jogo e respectivos cartões



Figura 4 – ATRMini -Jogo das Frações

Deste feito, foi um bloco dedicado à resolução de quatro jogos distintos, sendo eles, o UNO (c.f. Figura 1), o jogo do dominó (c.f. Figura 2), jogo da glória das frações (c.f. Figura 3) e o ATRMini (c.f. Figura 4), este último desenvolvido através do computador.

Para a concretização deste momento, foram formados quatro grupos, para que, em conjunto, pudessem solucionar os desafios que os esperavam. Ainda, à medida que ia terminando o tempo estipulado para a realização dos jogos, cada grupo ia alterando de jogo, de forma a que todas as crianças passassem por todos os jogos. Cada grupo teve o apoio de uma folha de cálculo (uma para cada jogo) e, sempre que necessário, o apoio e a orientação das docentes estagiárias que mantinham o cuidado para que “os comentários e as respostas dadas às eventuais dúvidas dos alunos não reduzissem o nível de exigência cognitiva da tarefa” (Stein & Smith, 1998).

Ao longo da atividade, foi interessante perceber que, para além do entusiasmo de todo o grupo sobre o planeado, aqueles alunos com maior dificuldade ao nível da concentração (A., B., D., G., S.,T.) mostraram-se muito mais participativos e atentos desde o início até ao fim da aula. O aluno G, por exemplo, foi um dos alunos que captou a atenção da mestrande, especialmente, por se tratar de um menino que se distrai muito facilmente e que demonstrava várias inseguranças no que diz respeito ao seu trabalho, crendo sempre que o do colega do lado seria o melhor. Era um aluno que chegava ao momento de correção dos trabalhos de casa e simplesmente os apaga quando percebia que o colega tinha algo diferente daquilo que ele realizou, concluindo logo à partida que a tarefa que ele fez é que está errada, mesmo sem ainda ter sido corrigida. Por se ter observado tal insegurança até à data, a mestrande ficou muito contente por vê-lo a realizar os cálculos que os jogos impunham, de forma autónoma e com uma grande satisfação e envolvimento ao longo de todo o percurso. Foi de igual forma interessante e pertinente observar que os alunos com dificuldades a nível de conteúdos (M., R., S., T.) estavam a ser apoiados pelos alunos com um maior grau de facilidade na aplicação dos mesmos (B., N., T.B, A.). A título de exemplo, o aluno S demonstrava alguma resistência à matemática, observando-se da sua parte um certo desinteresse e dificuldade no que diz respeito a alguns assuntos da área e, mediante isto, foi muito importante ver que o seu colega do lado, o aluno N, o estava a incentivar a resolver o cálculo em questão para que pudessem avançar no jogo e consequentemente “ganhar” (N.:“Vá-la S. Tu consegues! Vamos ganhar!”) aos outros grupos. Para além das suas palavras, o aluno N ajudou ainda o aluno S a guiar, de uma forma mais simples, o seu raciocínio até ao resultado, demonstrando o verdadeiro trabalho em equipa.

O facto de a díade ter sido desafiada a criar este circuito tornou-se uma mais-valia, pois a mestrande sentiu que é realmente possível chegar a cada um dos alunos e a cada ritmo de trabalho, basta que o professor esteja atento ao que cada um precisa e apto a arranjar meios e métodos para fazer com que cada um dos seus alunos chegue ao objetivo pretendido.

No decorrer deste percurso foi importante que cada grupo explorasse os jogos autonomamente e apenas solicitasse o apoio do adulto na eventualidade de surgir alguma dúvida relativa aos conteúdos tratados e, enfatizando as observações feitas, foi um aspeto muito positivo e um momento de trabalho em equipa que resultou eficazmente. Ainda, através desta dinâmica, conseguiu-se “desenvolver o raciocínio matemático dos alunos”, o que vincula como sendo um dos grandes objetivos da Matemática (Pereira & Ponte, 2018, p.782).

Naturalmente, existiram aspetos que, futuramente, deverão ser tidos em conta, como o cuidado na gestão do tempo, uma dificuldade encontrada em muitas atividades desenvolvidas ao longo da PES, tal como explanado em momentos anteriores deste capítulo. Neste caso, a aula terminou e nem todos os grupos tinham explorado e experienciado todos os jogos e isso levou a uma certa decepção por parte de todos. No entanto, os jogos foram retomados algumas aulas depois e, com eles, veio a mesma predisposição e alegria para a aula (R: “Ei, que bom, vamos voltar a jogar!”/ T.B: “Fixe! A nós falta-nos jogar o UNO professora!”), o que leva a um grande sentimento de realização, por parte da mestrandia, e a uma maior vontade de repetir, futuramente, esta estratégia de grupo, sempre com o objetivo de a melhorar.

Nesta reflexão e análise das ações desenvolvidas em contexto de 1º CEB, importa ainda referir o desenvolvimento do pequeno projeto da “Diversidade” (c.f. Apêndice S). Este surgiu na sequência do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, que era assinalado na escola através da dinamização de diferentes momentos, tendo sido um destes a visualização do filme “Wonder”. Este filme contava a história de um menino que nasceu com o Síndrome de *Treacher Collins*, uma malformação congénita rara que se manifesta em deformações no crânio e na face e, por ter esta característica, teve algumas dificuldades na sua integração à entrada para a escola. Um outro momento bastante interessante, e que também suscitou ainda mais a curiosidade do grupo para o tema foi a dança realizada por dois bailarinos profissionais, um deles, portador de uma paralisia cerebral.

Neste seguimento, foi observado a curiosidade instalada na turma e o enorme interesse que os alunos demonstraram ao assistirem às diferentes atividades programadas para o dia. Assim, o projeto despontou a partir de algumas questões decorrentes de um diálogo acerca das atividades realizadas, de forma informal, que evidenciou um interesse dos alunos por esta temática. Sendo essas questões – “Como podemos definir o ser diferente?” (criança B), “O dançarino é diferente porque tem um problema nos músculos. Mas somos todos diferentes, não é” (criança N).

Decorrente do desenvolvimento destes diálogos e dos momentos passados sobre a temática, a tríade e as crianças decidiram que seria importante explorar esta temática. Primeiramente, foi importante, em conjunto, explorar a complexidade dos termos “diferente”/ “ser diferente” / “diversidade”. Foi através da visualização da curta-metragem “Cuerdas”, escrita e dirigida por Pedro Solís Garcia, que se iniciou esta aventura pela descoberta das diferenças. Esta curta-metragem conta a história de uma menina que se tornou amiga de um colega portador de paralisia cerebral e, ao longo desta, eles passaram por algumas aventuras, demonstrando que “o respeito é a base da amizade” (criança T.B) e as diferenças devem ser respeitadas. Após esta visualização, as crianças foram partilhando ideias, opiniões, demonstrando que os conceitos acima citados eram “mais difíceis do que pareciam” (criança S.M).

Neste sentido, criou-se um mapa conceitual, no qual foi possível conjugar o que se sabia com aquilo que se descobriu até àquele momento e, neste incursão de ideias, o grupo e os adultos partilharam os seus pensamentos. A criança D.L defendia que “ser diferente é ter o cabelo de outra cor.”, já a criança B afirmava que “ser diferente é pensar diferente” e a criança I remetia que “ser diferente é isso tudo mas mais coisas”.

Nisto, mediante a participação do grupo e o entusiasmo envolvido, a tríade percebeu que a temática abordada daria “pano para mangas” (orientadora cooperante), no entanto, não haveria a possibilidade de planear muitas atividades para o projeto, devido ao facto de que o tempo era limitado. Desta

forma, as crianças, juntamente com os adultos presentes, decidiram criar alguns desafios sob o tema, esperando, neste curto espaço de tempo, adquirir aprendizagens significativas que estes lhes podiam oferecer.

Assim, o primeiro desafio que surgiu, a partir dos diálogos criados no início deste processo foi o desenho do colega, atividade intitulada “Como eu vejo o outro” (c.f. Apêndice T), integrada na área das Artes Visuais. Esta área promove “o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos (...) [esta é igualmente importante na] construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (Iavelberg, 2003, p.9).

Esta atividade desenvolveu-se a pares, na qual os mesmos tiveram de ficar frente a frente, nos seus lugares, para que se tornasse mais simples olhar o colega e perceber, de perto, as suas particularidades e, assim, tentar transpô-las para o desenho. Ao longo desta, as crianças foram demonstrando bastante entusiasmo, refletindo esse estado de espírito no pormenor com que desenhavam o seu colega da frente. Contudo, observou-se que as crianças com maior dificuldade ao nível da motricidade foram desanimando mais facilmente, crendo que o trabalho que estavam a elaborar não estava “nada de jeito” (criança S.M).

Nisto, a diáde ia conversando com cada criança, fazendo-as entender que cada trabalho era especial e significava o desenvolvimento de novas aprendizagens, por isso, não tinham que desanimar. Estes diálogos tornaram-se cruciais para o desenvolvimento deste momento, destacando-se, através deles, a mudança na postura de algumas crianças, motivadas a continuar. Ainda, esta atividade serviu para o grupo destacar determinadas características nos colegas, interligando-as ao conceito abordado – a diversidade e, fazendo comparações. Entre elas, a cor dos olhos, o mais alto/mais baixo, o mais forte/mais magro, entre muitas outras.

Após este primeiro dia, abordando a temática exposta, foram surgindo novas atividades, possibilitando interligar as áreas de conhecimento, numa tentativa de dar a conhecer, com maior clareza o tema. Desta forma, uma

outra atividade desenvolvida teve que ver com a visualização do filme “The Greatest Showman”, escrito por Jenny Bicks e Bill Condon. A escolha deste teve como intuito demonstrar a diversidade existente e a forma como essa diversidade deve ser aceite e respeitada por todos.

O desenrolar deste momento permitiu ao grupo avançar para a elaboração de um livro (c.f. Apêndice T), reunindo todo o percurso realizado sob o tema até ao final, com vista a uma apresentação a outras duas turmas.

Neste incurso, foi importante perceber o quão dedicadas as crianças foram, não só ao longo deste pequeno projeto, como no decorrer dos vários momentos de PES. Foram crianças atentas e participativas às várias atividades desenvolvidas, acolhendo a díade de forma bastante carinhosa. Tudo isso se propagou em momentos bastante significativos tanto para o grupo como para a díade, que teve o enorme prazer em aprender com ele.

REFLEXÃO FINAL

“Ninguém nasce professor [ou educador de infância] ou marcado para o ser. Nós tornamo-nos educadores permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire, 1991, p.58).

Com a finalização da elaboração do presente documento, que expõe o trabalho desenvolvido ao longo da PES, torna-se imprescindível refletir sobre o percurso experienciado. A reflexão, capacidade que foi sendo enfatizada ao longo do relatório como crucial à prática docente, constitui mais um momento importante, vinculado à formação ao longo da vida. Desta forma, o profissional “poder colocar palavras naquilo que faz, nas questões que levanta, nos seus raciocínios, nos seus gestos profissionais” (Bolsterli, Verborragia, 2005, p.100). A partir da capacidade de refletir, ele pode melhorar o seu trabalho e, assim, aprender, de forma consciente, a superar as adversidades que encontra para se tornar num profissional capaz de oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem significativas.

A PES, vista como um importante momento de formação e evolução profissional, permitiu a aquisição de novos saberes, sendo eles evidenciados ao longo deste documento. Estes saberes foram adquiridos também através do trabalho colaborativo existente entre os diferentes intervenientes ao longo do estágio, permitindo a partilha de conhecimento e, assim, o crescimento profissional ao lado dos mais experientes.

No decorrer da PES, a mestrandia procurou sempre ir de encontro às necessidades e interessantes que ambos os grupos, da EPE e 1º CEB, evidenciavam, tendo sido, desta forma, que se criaram momentos de aprendizagem com maior significado para todos. Neste sentido, para a criação destas aprendizagens foram cruciais também os momentos de reflexão - na ação, sobre a ação e sobre a reflexão - expostos no segundo capítulo deste relatório, que estiveram constantemente presentes ao longo da prática e que

contribuíram para a descoberta das potencialidades do profissional de perfil duplo (Schön, 1987 citado por Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Com o intuito de melhorar as capacidades vinculadas ao profissional de educação, destacadas também no segundo capítulo deste documento, sendo elas a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Estrela, 1994), procurou-se desenvolver diversas aprendizagens neste sentido. Assim, através da observação atenta e participativa, procurou-se planejar, de forma criativa e dinâmica, em conformidade com o que se observava. No entanto, destaca-se a importância do envolvimento das crianças neste processo de planificação, que se revelou crucial na procura por momentos significativos para os grupos. Desta forma, além de envolver as crianças no processo educativo, se as suas ideias, opiniões e sugestões forem consideradas, as atividades desenvolvidas farão com que se sintam incluídas e valorizadas.

Um profissional de educação deve estar conscientemente preparado e munido de recursos e estratégias que simplifiquem situações imprevistas durante a ação. Desta forma, é importante referir as dificuldades sentidas no que diz respeito ao surgimento de situações imprevistas, ocorridas na prática, especialmente na valência do 1º CEB. O facto de ter sido a primeira experiência da mestrandia nesta valência pode ter contribuído para as dificuldades sentidas, pois não possuía experiência anterior que a levasse à reflexão “de modo a alterar as suas práticas pela reconstrução/reconceptualização das experiências e conhecimentos anteriores” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 100). Neste sentido, estas dificuldades foram sendo trabalhadas de forma gradual, à medida que se foi conhecendo o grupo, o contexto e se redescobriu como profissional. Torna-se ainda importante salientar que esta dificuldade não se sentiu em contexto da EPE, pois existiu uma maior descontração a este nível, especialmente devido a experiências anteriores, na licenciatura.

Outra dificuldade sentida, em ambas as valências, teve que ver com o planeamento de atividades de forma articulada. Apesar de não ter sido uma dificuldade permanente, existiu alguma fragilidade neste sentido, devido à

importância que as atividades planeadas representam para o desenvolvimento das crianças. No entanto, a articulação entre atividades foi sempre pensada e criada de maneira a corresponder às especificidades das crianças.

Um futuro profissional de educação pretende sempre que as suas ações promovam conteúdos relevantes e de forma articulada, demonstrando às crianças que existe um fio condutor entre as várias aprendizagens. Desta forma, após a PES, existe uma maior capacidade para a exploração de estratégias diversificadas e métodos de ensino e aprendizagem, que apoiaram as práticas futuras.

Assim, torna-se crucial que qualquer profissional procure, pela vida fora, novos conhecimentos, imprescindíveis para o fazer crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Aniceto, J. (2010). Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas. *Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas*. Estoril: Prime Books.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Editora Interamericana, RJ. 2ª Edição.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: Craidy, C.; Kaercher, G. E. *Educação Infantil. Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- Bravo, M. (2010). Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular. *Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança*. Minho: Universidade do Minho.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de autoeficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Carvalho, M. I., & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Saber e Educar*, 21, 40-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol21.206>.
- Cortez, Cleide Diniz Coelho. Estudar... Aprender... Ensinar... Mudar...Transformar-se: Um processo contínuo. In: Barbara, Leila; Ramos, Rosinda de Castro Guerra. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 221-234.

- Costa, M.L. & Caldeira, A.M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. *Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. II de Casalinhos. Agrupamento de Escolas N.º 1 de Loures, 126-127. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4566/1/Costa%20e%20Caldeira.pdf>.
- De Corte, E. (1990). Acquiring and Teaching Cognitive Skills: A State of the art of eory and Research. In Drenth, P. J. D.; Sergeant, J. A. & Takens, R. J. (eds.) *European perspectives in psychology*. Volume 1 (237 -263). London: John Wiley and Sons.
- Delors, J. (1996). Educação – um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). As Cem linguagens da criança. *A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. I). Porto Alegre: Penso.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*; 33(102): 365-84.
- Forman, G. (1996). O Projeto de Reggio Emilia. In C. Fosnot (org.), *Construtivismo e educação: teoria, perspetivas e prática*. Instituto Piaget.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- González, P. F. (2002). O Movimento da Escola Moderna: *Um Percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança: *O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

- IFLA/UNESCO. (2000). Manifesto das Bibliotecas Escolares: *a biblioteca escolar no contexto do ensino aprendizagem para todos*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete da Rede de Bibliotecas.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad., Vol. 1º volume, pp. 37-43). Porto Alegre: Penso Editora.
- Konrath, R. D. (org). *Roda de Conversa na e da Educação Infantil*: São Leopoldo: Oikos, 2013.
- Kubata, L., Fróes, R. C., Fontanezi, R. M. M. & Bernabé, F. H. (2012). A Postura do Professor em Sala de Aula: atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento educacional. In *Portal de Unifacef*. Recuperado a 5 de julho de 2019 em <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/421/404>.
- Lemos, A. (2017). Um Olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º110.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emília. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Mackay, S. L. (2003). O Professor reflexivo: *Guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: Special Books.
- Mafra, A., Flores, P. & Escola, J. (2013). O Podcasting no desenvolvimento da leitura: uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coods.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 233 - 255.). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de*

- Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, p.59-104.
- Marchão, A. (2002). Continuidade educativa nas 1.ªs etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1.º Ciclo). *Revista Aprender* nº 26, Setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, p.3.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Lisboa: Profedições.
- Morgado, J. C. (2011). *Identidade e Profissionalidade Docente: Sentidos e (im)possibilidades*. *Ensaio: Aval. Pol. Publ.*, 19(73), 793-812.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, nº 41, 143-159. DOI: 10.1590/S0100-15742011000100008.
- Neto, C., Barreiros, J. & Pais, N. (1989). *Atividade lúdica no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico da Guarda, p.57.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D; Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. D. Silva, & L. B. Almeida, *Libro de Actas do congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*, 3115-3127. Coruña: Universidade da Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- Rodrigues, P. (1999). Avaliação Curricular. In Estrela, A & Nóvoa, A. (1999) [Organização de] *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2017). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 41-60.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Estudos em Avaliação Educacional*, (29) 70, 8-45. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.18222/EAE.VOIX.4757](http://dx.doi.org/10.18222/EAE.VOIX.4757).
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto editora, 2000.
- Silva, P., (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In *Pais e professores: um desafio à cooperação*, 97-132. Jorge Ávila de Lima (org.). Porto: Edições Asa.
- Souza, S.E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *I Encontro de Pesquisa em Educação*. Arq. Mudi, 11 (Supl.2), p. 10-4.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tedesco, J. C. (2004). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* Brasília: UNESCO, 2004. P. 255.
- Trivelato, S.L.F. & Oliveira, O.B. (2006). *Práticas docentes: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação*. XIII ENDIPE. Rio de Janeiro.
- Tomlinson, C. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade. *Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora

- UNICEF (2004). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf consultado em 18 de abril 2019.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, p.9-13.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Watts, H. (1985). *When teachers are researchers, teaching improves*. *Journal of Staff Development*. 6 (2). 118-127.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Projeto Educativo do Agrupamento, 2017/2021

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

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001-1ª Série A. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

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

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

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República, n.º 128/2015 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. *Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade*.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. *Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, n.º 126 – I Série.
Lisboa: Ministério da Educação. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

NM

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

setembro | 2019