

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Ana Isabel Pinto de Castro

Relatório de Estágio

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

julho

20**20**

Ana Isabel Pinto de Castro

Relatório de Estágio

Relatório 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 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

AGRADECIMENTOS

Quando reflito sobre todo este caminho não posso deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam nesta que foi a melhor fase da minha vida, na qual cresci, aprendi e fui feliz, verdadeiramente feliz!

Obrigada aos meus pais por tornaram este sonho possível, por confiarem em mim, por me incentivarem sempre a continuar e a lutar pelos meus objetivos. Obrigada por todo o amor, apoio e carinho.

Obrigada à minha irmã e às minhas primas que estiveram sempre presentes e que muitas vezes assumiram o papel de alunas para me ajudar a construir o meu percurso de aprendizagem. Obrigada por serem das pessoas que mais me apoiaram e por estarem sempre prontas a ouvir mais um episódio desta viagem.

Obrigada aos meus tios e madrinha por todas as palavras de ânimo e motivação, fundamentais para continuar a ultrapassar os obstáculos e atingir as minhas metas.

Obrigada aos meus avós por serem, desde sempre, a minha base e a fonte da minha força, mesmo nas circunstâncias que pensei não ser capaz.

Obrigada às minhas estrelinhas que, mesmo não estando presentes hoje, brindam comigo a mais uma conquista. Esta é também a vocês, principalmente a vocês!

Obrigada a toda a minha família que nunca duvidou de mim e que, com muito orgulho, partilharam este caminho comigo.

Obrigada ao meu namorado que lidou comigo em momentos que nem eu conseguia lidar e que foi um apoio fundamental nesta fase e, certamente, em todas as que se avizinham. Obrigada por ser a calma no meio da minha azáfama diária.

Obrigada aos meus amigos por todas as saídas para “descontrair”, por todos os momentos que apaziguaram o nervosismo que sentia, pelos cafés para desabafar e, principalmente, pela vossa amizade. A todos, obrigada!

Obrigada às crianças que me fizeram ter a certeza da escolha que fiz, sem elas esta caminhada não seria possível e, com certeza, não seria tão gratificante. Levo-as a todas num lugar especial do meu coração.

Obrigada ao meu par pedagógico que nesta caminhada foi a minha metade, a que levou com as preocupações, os medos e os receios, mas que nunca me deixou desistir e tinha um jeito particular para alegrar o meu dia. Hoje, assim como em todos os momentos deste trajeto, tenho a certeza que não poderia ter sido de outra forma e que a partilha desta oportunidade não teria tanto significado com mais ninguém.

Obrigada à Bibiana, à Rita e, mais uma vez, à Susana por terem vivido comigo as certezas e incertezas da faculdade.

Obrigada às orientadoras cooperantes (Educadora Cândida Moita e Professora Maria Manuel), às supervisoras institucionais (Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá) e a todos os agentes educativos envolvidos neste processo de formação, foram uma mais valia para o meu crescimento. Obrigada por terem acreditado em mim e possibilitado o meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Obrigada ao Porto por ser o lugar que tornou este sonho possível, mas obrigada também a Bragança que foi onde tudo começou.

Obrigada a todos e a cada um!

RESUMO

O presente relatório surge na sequência da formação inicial de docência, em contexto de estágio e alicerça o caminho percorrido ao longo da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento objetiva e evidencia o processo de formação profissional, refletindo-se no progresso da ação educativa e na promoção de atitudes favoráveis ao crescimento da criança. Ademais, apresenta ainda os projetos realizados em torno da temática transversal – literatura para a infância, apesar de na Educação Pré-Escolar ter sido promovido em contexto presencial e no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Ensino a Distância.

A construção da identidade profissional na formação de perfil duplo apropriou-se da dualidade entre a teoria e a prática e asseverou a excelência da ação desenvolvida. Com efeito, a articulação e mobilização de saberes teóricos e legais com a prática educativa, partindo de uma postura de indagação e desempenhando uma atitude crítica, reflexiva e investigativa, levaram à profissionalidade docente e, concomitantemente, ao desenvolvimento consonante das crianças.

Constituindo-se como aspetos basilares da ação, a imagem reflexiva associada à interação e colaboração possíveis de vivenciar nos contextos, permitiram que se compreendesse a complexidade da sua realidade. Deste modo, a Prática Educativa Supervisionada preconizou oportunidades de desenvolver o pensamento e a ação, o que levou à criação de práticas inovadoras e pertinentes que assumiram a criança como a principal razão da intencionalidade educativa, tal como se apresenta no seguimento deste relatório.

Palavras-chave: Criança; Literatura para a Infância; Prática Educativa; Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão

ABSTRACT

The following report comes up from the initial teaching training, in the context of an internship and consolidating the path taken along the curricular unit Supervised Educational Practice, included in a Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education. This document look forward and highlights the process of professional formation, reflected in the progress of educational act plus the promotion of favorable attitudes to the growth of the child. In addition, it also presents the projects developed around the cross-sectional theme – literature for childhood, although in Pre-school education has been promoted in a presential context and in the 1st cycle of Basic Education promoted at distance education.

The construction of professional identity in the formation of double profile appropriated the duality between theory and practice and ensured the excellence of the developed action. Indeed, the articulation and mobilization of theoretical and legal knowledge with educational practice, starting from a posture of inquiry and performing a critical, reflective and investigative attitude, led to teaching professionalism and concurrently with the children's consonant development.

Establishing as basic aspects of the action, the reflective image associated with the interaction and collaboration possible to experience in the contexts, allowed us to understand the complexity of its reality. In this way, Supervised Educational Practice has advocated opportunities to develop thinking and action, which has led to the creation of innovative and relevant practices who have taken the child as the main reason for the intentionality of education, as set out in the follow up report.

Keywords: Children; Child Literature; Educational Practice; Pre-school Education and 1st cycle of Basic Education; Reflection

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	vi
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação: a constante mudança e evolução	3
2. Educação Pré-Escolar: perfil e prática docente	12
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perfil e prática docente	18
4. O livro na vida das crianças.....	25
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação.....	28
1. O agrupamento de escolas e a instituição cooperante	28
1.1. Contexto Educativo: A Educação Pré-Escolar	32
1.2. Contexto Educativo: O 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
2. Metodologia de Investigação em Educação	45
Capítulo III - Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.....	50
1. O caminho percorrido na Educação Pré-Escolar.....	50
2. O caminho percorrido no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	67
Metarreflexão	83
Bibliografia.....	86
Documentos legais	97
Documentos Orientadores e outros Documentos	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema do contributo das perspetivas pedagógicas (High-Scope e MEM) no desenvolvimento da criança (adaptado de Hohmann & Weikart, 2009, Niza, 2015, Gomes, 2007, Folque, 2012 & Oliveira-Formosinho et al., 2013)	15
Figura 2 - Casas dos Três Porquinhos	59
Figura 3 - Percorre o caminho até à Capuchinho Vermelho.....	61
Figura 4 - Livro "Conta-me Histórias"	65
Figura 5 - As crianças procuram os balões no exterior	70
Figura 6 - Teatro de sombras "A que sabe a lua?".....	76
Figura 7 - Construção e desconstrução da personagem da história "Um Bicho Estranho"	78
Figura 8 - Animais construídos pelas crianças a partir de ovos	79
Figura 9 - Fantoques e cenário da história "Todos no sofá"	79
Figura 10 - Colares de contas construídos pelas crianças.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
Art.º - Artigo
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DGE – Direção-Geral de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MAB – *Multibase Arithmetic Blocks*
MEM – Movimento da Escola Moderna
MIA – Metodologia de Investigação-Ação
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
n.º - Número
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PCG – Projeto Curricular do Grupo
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children’s Fund
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 3.º e 4.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no ano letivo de 2019/2020. Mediante o desenvolvimento de competências e conhecimentos na construção da identidade profissional e aliados à constante e sistemática reflexão, este documento apresenta o percurso vivido aquando do momento de formação inicial docente.

Este percurso foi desenvolvido em dois contextos distintos, mas ao mesmo tempo repletos de semelhanças – Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O percurso de formação inicial resultou da observação, planificação, ação e reflexão nos contextos educativos, numa perspetiva colaborativa e com a conspeção do desenvolvimento de saberes pessoais, profissionais e sociais. Com efeito, a prática de formação evidenciada visa complementar e especificar os conhecimentos e habilita o profissional de educação para um perfil duplo – Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Nesta sequência, a PES potenciou o desenvolvimento de competências no sentido de dar respostas contextualizadas às singularidades das crianças e dos contextos, numa perspetiva holística e congruente do desenvolvimento. Esta visão de formação ao nível da melhoria das práticas educativas permitiu o crescimento progressivo e facilitador do desempenho profissional em contextos futuros de docência.

Assim, a estrutura do presente relatório, ademais da introdução, subdivide-se em três capítulos que apresentam as vivências plurais em ambos os contextos educativos e as aprendizagens que delas suscitaram ao longo da prática.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento dos pressupostos teóricos e legais que orientam e sustentam a ação educativa. Neste capítulo são evidenciados tanto os paradigmas comuns às duas valências, como as especificidades de cada uma, de forma a contextualizar teoricamente a prática desenvolvida. Ademais, ainda neste capítulo destaca-se o papel da literatura

infantil na educação de infância, a qual sustenta os projetos desenvolvidos. Essencialmente, perspectiva-se neste capítulo a constante mudança e evolução da educação, sendo evidente a necessidade que esta revela em adaptar-se às transformações da sociedade.

Nesta linha de pensamento, o segundo capítulo destina-se à caracterização dos contextos de estágio, afirmada a importância em conhecer e compreender as especificidades dos contextos no desenvolvimento de práticas de qualidade, eficientes e responsáveis na resposta aos interesses e necessidades de cada criança. Ainda, considerado o importante papel que o docente desempenha como observador e investigador, torna-se pertinente abordar a metodologia de investigação e, em específico, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), revelando o contributo desta para o desenvolvimento da futura profissional de educação e da criança.

No que respeita ao terceiro capítulo, realiza-se a descrição de algumas atividades desenvolvidas, bem como uma reflexão acerca das mesmas, mobilizando os conhecimentos e as informações abordadas nos capítulos anteriores, permitindo assim uma prática contextualizada e significativa. Concomitantemente, o primeiro subcapítulo remete para as ações desenvolvidas em contexto de EPE e o segundo para as experiências vividas em 1.º CEB, privilegiando, essencialmente, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como o crescimento profissional.

Por conseguinte, apresenta-se uma reflexão sobre todo o caminho da PES, remetendo para as competências e saberes adquiridos, bem como para as limitações e dificuldades encontradas nesta profissionalidade inicial e, reflete-se ainda, sobre as perspectivas futuras, onde se espera a transformação e melhoria da ação educativa.

Em sequência, o relatório de estágio é acompanhado pelas referências bibliográficas, documentos legais e outros documentos que apoiam e sustentam a sua redação, levando ao enquadramento teórico que sustenta a prática. Por fim, seguem-se os anexos e apêndices que ilustram alguns dos recursos utilizados e produzidos ao longo da PES.

Concomitantemente, o presente relatório tem como propósito evidenciar o percurso vivido em ambos os contextos de estágio, retirando dessas experiências aprendizagens estruturantes para o futuro e saberes fundamentais – “saber-fazer, saber-estar e saber-ser” (Ribeiro, 2017, p.86).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A complexidade da configuração social, tal como a complexidade da configuração da organização que é a escola, requer outros modos de ensinar, pois o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico” (Máximo-Esteves, 2008, p.7)

O presente capítulo destina-se ao enquadramento dos pressupostos teóricos e legais que orientam e sustentam a prática educativa nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, serão apresentados, num primeiro subcapítulo, os paradigmas comuns que fundamentam a ação pedagógica em ambos os níveis e contextos educativos e será, ainda, reconhecida a habilitação profissional para a docência.

Apesar das similitudes que ostentam, existem especificidades que os caracterizam, apresentando-se esta complexidade ao longo do segundo e terceiro subcapítulos. Ainda, num quarto subcapítulo, aponta-se o papel da literatura na educação de infância que sustentou o projeto desenvolvido na EPE e um projeto no 1.ºCEB com base na experiência de Ensino a Distância.

Assim sendo, o presente capítulo assenta nos conceitos respeitantes à educação que providenciam uma ação de qualidade.

1. EDUCAÇÃO: A CONSTANTE MUDANÇA E EVOLUÇÃO

Sendo a criança “o futuro do homem” (Delors et al., 1996, p.12), a educação é um meio privilegiado para o progresso da sociedade, contudo o conceito de educação assume uma concessão vincadamente polissémica ao longo dos séculos (Cabanas, 2002). Na verdade, nem sempre as escolas assumiram a valorização da educação e, nem em todo o momento, o ato de ensinar foi

perspetivado universalmente e com propósitos mais pedagógicos do que sociais (Cardim, 1999).

As mudanças que marcaram o país levaram à alteração da visão de sociedade e acompanharam a necessidade de se reconsiderar e refletir a política educativa e as suas finalidades, perspetivando a sua mudança e melhoria. Assim sendo, a revolução do 25 de abril incitou inúmeras mudanças na sociedade Portuguesa e a educação foi, indubitavelmente, uma das conquistas mais significativas. De tal modo, a vontade de investir num país mais livre, justo e fraterno, levou à criação e aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976. Esta concebe a “liberdade de aprender e ensinar” (Art.º 43) e a “participação democrática no ensino” (Art.º 7).

A escola tornou-se, assim, um espaço de liberdade, e a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi um grande marco na reforma educativa Portuguesa (Nóvoa, 1992). O quadro geral do sistema educativo, segundo a LBSE, estabelece “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 1) e define como princípio geral “a justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (Art.º 2).

A Convenção sobre os Direitos das Crianças (United Nations Children’s Fund (UNICEF), 1989) fortaleceu o direito à educação e conferiu uma maior valorização da imagem de si próprias. Esta passa a ser o centro do processo educativo e a ação é orientada mediante as suas vontades e necessidades. Desta forma, integra-se na construção de um sistema de qualidade, que perspetiva as condições fundamentais para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2018). Na verdade, a educação passa a promover a formação de cidadãos “autónomos, solidários e responsáveis”, reconhecendo a importância de desenvolver valores como o respeito, a igualdade, a responsabilidade e a condescendência (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 2 e Decreto-Lei 5/97 de 10 de fevereiro, Art.º 2).

Em concordância com a ideia de que a educação deveria ser acessível a todos, esta assume um carácter universal e inclusivo, o que significa que “todas as crianças e alunos têm direito e capacidade de aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho, Art.º 3). Esta deve acontecer num ambiente em que a criança se sinta feliz e integrada, “favorecendo aprendizagens significativas e

diferenciadas para estimular o desenvolvimento íntegro de cada uma” (Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Art.º 10). Independentemente das diferenças que apresentem, o docente deve combinar a prática de forma a responder às múltiplas competências das crianças – pessoais, sociais, intelectuais e físicas (Silva & Nista-Piccolo, 2010). Desta forma, será propiciada a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem que perspetiva a educação como um “espaço e tempo de convivialidade, de conhecimento, de gaudim et laetitia (esperança e alegria)” (Palmeirão & Alves, 2016, p.5).

Consequência da evolução da educação e da desmistificação da ideia de que educar deve ser assente no medo, na repreensão e na “omnipresença da palmatória” (Silva, 2005, p.294), importa que a ação educativa se desenvolva em “práticas mais inovadoras e mais adequadas aos desafios que a educação enfrenta” (Rodrigues, 2012, p. 173). Tendo em consideração que a EPE e o 1.º CEB são níveis essenciais na educação da criança, o seu desenvolvimento deve ser promovido num ambiente propício ao conhecimento (Monteiro et al., 2017) e sustentado em aprendizagens essenciais – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 2016). Assim sendo, o desenvolvimento de competências centradas nestes pilares enaltece a experiência educativa articulada, numa perspetiva de interligação e complementaridade dos saberes, os quais foram um foco basilar ao longo da PES. Nesta linha de pensamento, correlacionado com a aprendizagem da criança, não se deve descartar a importância do brincar em ambos os níveis educativos, uma vez que, este assume uma atividade pela qual as crianças aprendem e se sentem realizadas (Spodek & Saracho, 1998).

O desenvolvimento da criança “é a chave da mente humana” (Yudina, 2009, p.4) o que implica que se respeite e atente às necessidades, às dificuldades e aos interesses de todas e de cada uma. Aliado a este princípio, as aprendizagens que são construídas pelas crianças devem sê-lo a partir dos conhecimentos que estas já possuem (Lopes da Silva et al., 2016), onde a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se encontra intimamente relacionado com o seu conhecimento prévio (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002). Esta conceção de educação fundamenta-se numa perspetiva socioconstrutivista do conhecimento, a qual implica a intervenção do sujeito num ambiente de relações e objetiva a sua aprendizagem holística. Esta teoria promove o desenvolvimento autónomo da criança, uma vez que considera que esta já tem

“conhecimento sobre o mundo, o que as ajuda a interpretar as informações que recebem” (Spodek & Saracho, 1998, p.73). Antigamente, a criança era vista como uma tábua rasa, sem conhecimentos antecedentes e incapaz de aprender fora da sala de aula (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Contudo, atualmente, foi desconstruído este pressuposto e passou a encarar-se como um sujeito de singularidades próprias e capaz de construir o seu próprio conhecimento em interação com os outros e com o mundo que o rodeia.

Os contextos educativos devem respeitar a criança como “a fonte e o sujeito da educação” (Kravtosa, 2009, p.9) e a ação deve depender do seu nível de desenvolvimento. Nesta perspetiva, existem dois níveis associados a esta evolução do conhecimento – o nível de desenvolvimento real e, segundo Vigovsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009). O primeiro remete para o conjunto de ações e conhecimentos que o indivíduo coloca em prática de forma consistente e autónoma, enquanto que o segundo integra a estimulação das capacidades das crianças investindo nas suas potencialidades (Fino, 2011). A ZDP é o caminho que a criança percorre até à “consolidação do desenvolvimento do real” (Barbosa, Pereira, Lins & Mical, 2016), o que exige conhecer o nível de desenvolvimento real para orientá-la até à ZDP (*idem*). Nesta linha de pensamento, estimular o desenvolvimento da criança “significa promover inovações, através da formação de novas capacidades, de pensamentos de nível mais elevado, de novas motivações e de novas atitudes” (Oers, 2009, p.15).

Ao nível de uma educação competente e capaz de emancipar o papel da criança, reflete-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), estando esta direcionada para uma pedagogia de autonomia e de natureza participativa e colaborativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Foi possível observar ao longo da PES, ainda que em durações e realidades diferentes, que é possível desenvolver o trabalho por projetos em ambos os níveis educativos, na sequência da participação de todos os intervenientes na coconstrução do conhecimento e numa dinâmica de investigação e procura de respostas (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011).

O trabalho de projeto desenvolve-se em quatro fases distintas – iniciação do problema/interesse; planificação e lançamento do trabalho; execução e avaliação e divulgação do projeto (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A primeira fase desenvolve-se aquando da definição do problema/interesse, revelando qual

o tema a investigar. O projeto surge pelos conhecimentos prévios das crianças e, nesta fase, são partilhados os saberes de todo o grupo para, posteriormente, os poderem registar, com o apoio do docente, e formular questões a investigar. Este momento surge através do diálogo e importa ter em conta todas as opiniões e ideias que partem de cada criança (Katz et al., 1998). O projeto acaba, assim, por ganhar significado provocando uma maior motivação e envolvimento nas atividades.

Como forma de complementar os conhecimentos identificados, surge a fase de planificação e lançamento do trabalho, onde se planifica em conjunto com as crianças de forma a encontrar respostas às questões formuladas anteriormente. Apresenta-se, assim, a importância de dar voz e ouvir as crianças, pois só desta forma será possível desenvolver um projeto que corresponda às suas curiosidades (*idem*), tal como se procurou contemplar ao longo da PES. A terceira fase remete para a execução do projeto, na qual as crianças começam a colocar em prática as suas intenções e investigam de forma a encontrar mais respostas às questões estabelecidas na primeira fase. Ademais, podem ainda definir-se novas questões decorrentes no desenrolar da ação (Vasconcelos et al., 2011).

A última fase coincide com a avaliação e divulgação do projeto, na qual as crianças divulgam os conhecimentos adquiridos através da sua apresentação. Neste momento, importa realçar o papel da partilha das aprendizagens e da avaliação dos processos desenvolvidos, na perspetiva de avaliar e melhorar a sua participação, empenho e colaboração nas dinâmicas desenvolvidas, reconhecendo “o que foi conquistado e aprendido ao longo do projeto” (Vasconcelos et al., 2011, p.17). Concomitantemente, o trabalho por projetos é a “melhor garantia da utilização das capacidades que nasceram com a criança” (Kilpatrick, 2006, p.29). Salienta-se o desenvolvimento de projetos na ação educativa que promoveram oportunidades de aprendizagens diversificadas, adequadas e significativas para as crianças. Nesta perspetiva, a EPE e o 1.ºCEB organizam-se como um “laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005 e Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2011, p.16), em que o docente assume uma postura crítica e indagadora sobre o desenvolvimento da prática e, essencialmente, sobre o desenvolvimento das crianças (Latorre, 2003).

Associada às mudanças do sistema educativo e às exigências despoletadas, a formação para a docência também foi alvo de readaptações, deixando de parte

o pressuposto de que “um professor deve apenas ensinar, formar e preparar e que tem à sua frente os alunos que apenas são ensinados, formados e preparados” (Amado, 2007, p.193). Deste modo, o profissional de educação deve assumir a responsabilidade de promover aprendizagens, alicerçando a sua prática em diferentes saberes integrados (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) – saber-fazer; saber-estar e saber-ser. O saber-fazer que se alia à prática educativa na organização do tempo, do espaço, do grupo e dos recursos; o saber-estar que se desenvolve na atitude e na postura do docente e o saber-ser que abrange as competências pessoais e sociais na capacidade de compreender, respeitar e ouvir o outro (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007), procurando-se ao longo da PES desenvolver estes conhecimentos.

Atualmente, a formação profissional é essencial e indispensável para a prática da ação docente (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Art.º 3) e aborda os conhecimentos, as capacidades e as atitudes necessárias para o desempenho profissional na área educacional (Art.º 9). Ademais, o presente Decreto-Lei aprova a habilitação profissional em EPE e no 1.º CEB, a qual perspetiva a construção da identidade profissional de perfil duplo, que contribuiu para a criação de práticas que objetivam a continuidade educativa. Efetivamente, é crucial que se promovam ações que encarem a educação como um processo contínuo ao longo da vida e que tornem esta continuidade o mais inata e próspera possível. A duplicidade de perfil assume um papel determinante nas transições educativas, tanto nas horizontais que constam “nas mudanças dos ambientes sociais imediatos da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97), como nas transições verticais que representam a entrada da criança num novo nível educativo (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018).

Neste sentido, importa realçar a importância da PES, uma vez que, esta comporta uma efetiva “conquista da profissionalidade para a educação de infância” (Vasconcelos, 2009, p.21). A formação inicial apresenta, assim, a base da formação docente, a qual abrange os conhecimentos elementares para o desenvolvimento da ação educativa. Entende-se esta formação como um processo essencial para a indagação e melhoria da prática, quando esta está associada à constante reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem no contexto (Vieira & Moreira, 2011).

Revela-se, assim, fundamental que se desenvolvam competências de reflexão nos docentes, construindo um professor reflexivo e que “regule criticamente a

sua ação” (Vieira & Moreira, 2011, p.11), como será apresentada no segundo capítulo a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento profissional. A supervisão da prática assume um papel decisivo neste sentido, permitindo a reflexão contínua e sistemática “num espaço de construção de conhecimento prático e pela interação sistemática entre a prática e a teoria que a sustenta, e entre os atores de formação” (Ribeiro, 2017, p.89). Assim, constata-se que a formação privilegia o desenvolvimento de um profissional reflexivo numa visão colaborativa, sendo estes pressupostos decisivos e enriquecedores da prática docente e da compreensão da realidade educativa. Em consequência, promover-se-á soluções mais eficazes e adequadas às situações decorrentes nos contextos e será possível a mudança e inovação educacional em função do desenvolvimento completo da criança (Perrenoud, 2000).

Retomando o que já foi referido, a formação do profissional de educação é permanente e perspetiva o aprofundamento dos seus conhecimentos (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), promovendo o “desempenho profissional consolidado” e adequado às situações emergentes da ação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Observável aquando do momento de estágio no contexto de 1.º CEB, a capacidade de resposta à mudança e reconstrução da identidade docente foi fundamental perante a situação inesperada, permitindo respostas positivas nas práticas de Ensino a Distância. Ademais, constatou-se ainda que a mudança em cooperação com outros profissionais permitiu aprimorar e enriquecer os saberes da prática educativa e, conseqüentemente, promoveu o desenvolvimento de conhecimentos pessoais, sociais e profissionais (Nóvoa, 2009).

Em consonância, o docente é visto como um profissional com formação e capacidade de orientar situações de aprendizagem distintas, deixando de ser visto como “um mero executor de currículos previamente definidos, mas sim como um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico das orientações globais” (Alarcão, 2001, p.22). Os docentes são, assim, providos de competências que lhes possibilitam a promoção de aprendizagens de qualidade, fundamentadas em saberes próprios, numa visão integrada do conhecimento (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta imagem de docência exige que os professores participem na construção do currículo (Zabalza, 2001), assumindo-se este como um conjunto de “experiências organizadas de aprendizagem propiciadas às crianças nas escolas” (Spodeck & Saracho, 1998,

p.86) e a sua conceção revela-se essencial para o desenvolvimento idóneo e holístico da criança.

Associado ao currículo, a gestão curricular consiste em “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, p.9). A decisão e gestão curricular apresenta flexibilidade na orientação das aprendizagens, estando estas passíveis de alterações e adaptações às crianças e ao contexto. Assim sendo, o docente é responsável e autónomo na gestão do currículo, o que lhes permite desenvolver ações pedagógicas contextualizadas e significativas, tendo em vista a constante exigência da renovação educacional (Leite & Fernandes, 2010). Em conformidade, o profissional de educação não deve reger a sua ação em estratégias “pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009), perspetivando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e tornando-o mais dinâmico e atrativo, tal como se privilegiou ao longo da PES.

Com efeito, também a avaliação do processo educativo atua como “um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação do profissional de educação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), o que resulta numa prática coerente e adequada ao contexto e aos ideais do docente. O processo avaliativo é contínuo e formativo e encontra-se cada vez mais preocupado com o desenvolvimento da criança e com o processo de formação docente, destacando-se o desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas que vão ao encontro das expectativas das crianças e da construção de conhecimentos, valores e princípios (Roldão, 1999).

A educação que inova é a estratégia mais facilitadora da adaptação às circunstâncias emergentes da vida, o que permite a sua evolução e eficácia (Morgado & Ferreira, 2006). As perspetivas deste novo século assentam essencialmente numa vertente científica e tecnológica (Martinho, 2000) e, com a situação que estamos a viver, é ainda mais visível esta realidade. Na verdade, a escola e os docentes enfrentaram desafios demarcados pela exigência de inovação e, apesar de já existir progressos neste âmbito, a pandemia levou ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um recurso educativo, indispensável e único nesta fase. Isto não significa que o papel do profissional de educação seja desvalorizado, pelo contrário, constitui uma condição insubstituível para a dinâmica e orientação desta nova realidade de educação (Martinho, 2000). De facto, “inovar exige mudanças” (Quadros-

Flores, Marta & Sá, 2018, p.61) e, ao longo da PES, principalmente em contexto de Ensino a Distância, estas transformações proporcionaram oportunidades de transformar a prática, nomeadamente, no “uso das tecnologias para abordar e explorar os diferentes saberes inerentes a cada área” (Marta, 2017, p.43).

Por muito que se prepare para a mudança e inovação, nunca se está realmente pronto para uma transformação súbita como a que aconteceu aquando da pandemia. Ainda assim, os docentes acompanharam-na de forma célebre e, ainda que sem formação, tiveram capacidade de se reinventar perante a reestruturação escolar. Toda esta reorganização educativa exigiu a colaboração das famílias, assumindo estas um papel cada vez mais decisivo no percurso educativo das crianças. Em momento algum, se pretendeu atribuir o papel de docente às famílias, mas sim incentivar e assegurar a sua colaboração no processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Ainda que, o momento de Ensino a Distância exigisse a participação e o esforço por parte das famílias em apoiar ainda mais as crianças, foi um objetivo no momento da PES conjugar o digital com o desenvolvimento de competências e com os fundamentos didáticos, sensibilizando e motivando as famílias a participarem e colaborarem nesta realidade educativa.

No que diz respeito a esta interação entre a escola e a família, importa referir que, durante muitos anos, esta era uma relação quase inexistente, isto porque, até há poucas décadas, havia uma evidente demarcação de papéis, sendo que a escola estava encarregue de transmitir conhecimentos e a família de educar as crianças, inculcando-lhes valores e normas sociais (Bernardes, 2004). Com a mudança no conceito de educação e na valorização da criança, esta ideia foi alterando-se, enaltecendo o papel significativo das famílias no seu desenvolvimento e dando-lhes a possibilidade de “participar no processo de informação e orientação educacionais” (Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de setembro, Art.º 7). Foi passível de observar ao longo da PES que a família é um elemento chave e colaborador na construção do conhecimento da criança, sendo a sua participação e comunicação indispensável na concretização de uma prática consciencializada, enriquecendo os momentos de aprendizagem (Vasconcelos, 2009).

Em conformidade com o que foi referido precedentemente, é fundamental compreender as mudanças necessárias na organização educativa, com o objetivo de melhorar e enriquecer as práticas (Morgado & Ferreira, 2006).

Assim sendo, os seguintes momentos correspondem ao constante diálogo entre a teoria e a prática e à sistemática reflexão sobre a realidade de cada nível educativo.

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar assume-se como “a primeira etapa da educação básica” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 2). A frequência neste nível educativo é facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Art.º 3). Esta etapa é considerada como uma aprendizagem para a vida que potencializa o enriquecimento das “capacidades de cada criança e favorece a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 5). Assim sendo, este nível educativo assumiu uma evolução significativa ao nível da sua valorização, sendo atualmente respeitado como uma fase fundamental para o desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2013), bem como para a promoção de “atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4).

O processo educativo deve ser provido de um ambiente de conforto, bem-estar e apoio, concomitantemente, é fundamental que se construam experiências de aprendizagem que desenvolvam as competências da criança numa perspetiva equilibrada e holística (Hohmann & Weikart, 2009). Reflexo deste clima de apoio evidencia-se a importância do envolvimento das famílias na vida educativa das crianças, sendo este o ambiente mais próximo e com o qual se deve estabelecer uma íntima relação de cooperação (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 2). Retomando o que já foi referido, na vida da criança importa que haja continuidade nas suas transições, nomeadamente, nas horizontais e, para tal, a EPE assume-se como complementar da ação educativa da família (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 4).

Um objetivo primordial da EPE é promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação, o que propicia o sucesso na aprendizagem de cada criança

(Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 10). Com a perspectiva de promover uma aprendizagem em que todos se sintam integrados e capazes, importa que se atenda às diferentes características, ritmos de aprendizagem, interesses, necessidades, motivações e experiências singulares (Hohmann & Weikart, 2009). A ação educativa deve depender do nível de desenvolvimento de cada criança, as quais são portadoras de experiências que vão determinar o seu percurso educativo e consideram-se como o ponto de partida para a construção de novos e significativos conhecimentos (Pelizzari et al., 2002, p.40).

Deste modo, o educador é responsável por gerir o currículo de uma forma singular, com imaginação e criatividade. No seguimento desta ideia, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), aprovadas em 1997, foram o primeiro documento de orientação da prática do educador de infância (Despacho Normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto). As OCEPE objetivam o apoio na gestão do currículo da EPE, representando uma referência e não um programa obrigatório, devendo ser adaptadas aos contextos em que se inserem. Mais tarde, em 2016, foram reformuladas como consequência da necessidade de rever e atualizar este documento (Lopes da Silva et al., 2016), propiciando a aprendizagem num ambiente de relação, interação e colaboração.

Reflexo de toda a ação educativa, as OCEPE inscrevem-se numa perspetiva socioconstrutivista do conhecimento, em que privilegiam a importância das experiências múltiplas, num espaço onde os saberes são desenvolvidos de forma participativa e colaborativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Ademais, este documento orientador promove a apropriação de novas aprendizagens numa construção articulada do saber, sendo que esta se processa “como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

O currículo na EPE constrói-se partindo do reconhecimento que a criança deve assumir o controlo da sua aprendizagem e que o educador deve motivá-la a concretizar as suas intenções e vontades (Hohmann & Weikart, 2009). Os intervenientes da ação educativa atuam como coconstrutores do currículo, sendo estes os que melhor conhecem e compreendem as crianças e o contexto. Concomitantemente, a gestão do currículo é flexível e deve ajustar-se à continuidade e intencionalidade educativa, permitindo o desenvolvimento e a

aprendizagem “pensados e organizados pelo educador” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). A organização é a “base do desenvolvimento curricular”, na medida em que, as interações, os materiais disponíveis e a organização do tempo, do espaço e do grupo revelam-se determinantes para as crianças poderem “escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

O educador tem ainda a responsabilidade de avaliar o processo educativo “de modo a que essa avaliação seja um suporte para o planeamento” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro), assumindo-se como “um elemento integrante e regulador da prática educativa (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Avaliar apoia na promoção de momentos de aprendizagem adequados e permite compreender se a ação está a promover situações distintas de desenvolvimento e se está a corresponder às finalidades estabelecidas. No contexto de EPE a avaliação apresenta um carácter formativo, no qual se perspetiva que a criança se vá apropriando das suas conquistas e das dificuldades que sentiu, como forma de se tornar, a cada momento, mais simples de ultrapassar essas mesmas dificuldades (*idem*).

Nesta sequência, salienta-se a adoção de modelos curriculares que sustentam a ação educativa num “sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.16). Os modelos pedagógicos caracterizam-se por serem estratégias “que equipam o profissional de educação com uma capacidade de analisar e interrogar situações profissionais bem como os respetivos contextos” (Vasconcelos, 2009, p.59), numa perspetiva de “estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 2009, p.13).

Em concordância, serão evidenciados os modelos curriculares adotados e desenvolvidos no decorrer da PES, em contexto de EPE, sustentados pelos pressupostos teóricos e legais abordados no presente capítulo. Assim, os modelos que influenciaram a prática – High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM) (Figura 1) sustentaram e fundamentaram as decisões pedagógicas, permitindo uma prática eminente.

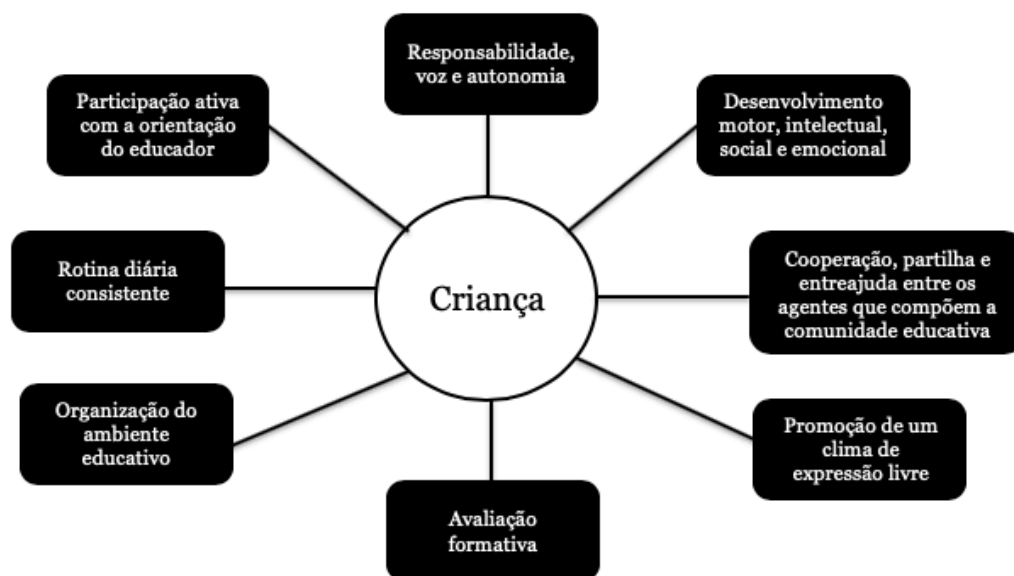


Figura 1 - Esquema do contributo das perspetivas pedagógicas (High-Scope e MEM) no desenvolvimento da criança (adaptado de Hohmann & Weikart, 2009, Niza, 2015, Gomes, 2007, Folque, 2012 & Oliveira-Formosinho et al., 2013)

O modelo de High-Scope abrange uma visão sobre o homem, a vida e a aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2013) e baseia-se no desenvolvimento da criança numa perspetiva intelectual, social, motora e emocional (Gomes, 2007). Esta abordagem reconhece que o poder para aprender pertence à criança, o que fundamenta a sua centralidade e participação nas práticas, encarando a sua eficácia quando se “dá a possibilidade à criança de prosseguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann & Weikart, 2009, p.13). Neste sentido, no MEM assiste-se a uma maior preocupação na promoção de um clima de expressão livre, onde as suas ideias, opiniões e conhecimentos prévios têm valor, são escutados e valorizados pelo restante grupo (Niza, 2015), objetivando o alargar das suas competências e a promoção de um ambiente propício à construção autónoma e cooperada de novos conhecimentos (Folque, 2012). A educação considera-se assim “um momento de permanente experimentação e de sucessivos encontros” (Niza, 2015, p.104), que estimulam e potencializam o nível máximo de desenvolvimento das crianças, ou seja, o nível da ZDP.

A aprendizagem é efetiva quando existem experiências de partilha, de interação e de comunicação (Hohmann & Weikart, 2009) e se reconhece à criança “tanto o direito à participação, como o direito ao apoio por parte do educador” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.32), ou seja, quando a ação educativa rejeita o processo de desenvolvimento como uma simples “aprendizagem de capacidades específicas através da repetição ou memorização” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.73). Esta aprendizagem é sustentada pela ação, na qual as crianças “vivem experiências diretas e imediatas e retiram delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5) dando-lhes a possibilidade de conhecer e compreender o mundo que as rodeia. Os instrumentos de pilotagem assumem-se também como um dos princípios do MEM, surgindo como forma de documentar a vida do grupo e ajudando o educador a ter uma maior perceção relativamente ao que acontece na sala de atividades e ao desempenho, responsabilidade e autonomia de cada criança (Folque, 2012). Para além disso, as paredes apoiam essa documentação, com a exposição e divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças.

Impera ainda, em ambos os modelos, a importância das interações e relações que se estabelecem a nível educativo. O MEM privilegia a colaboração e organização de grupos de crianças de forma heterogénea, bem como High-Scope privilegia o tempo em grupo. Esta organização surge como uma mais valia no seu desenvolvimento cognitivo e social, na medida em que, possibilita o sucesso das crianças através da comunicação e entretajuda na realização de tarefas e fomenta o respeito pelas suas características individuais (Niza, 2015). A comunicação e interação revela-se imprescindível para a criança expressar os seus sentimentos e emoções, o que facilita a sua compreensão. Ademais, para além de ser um conjunto de conhecimentos, a EPE é também um promovedor de sentimentos profícuos e estruturantes, sendo por isso relevante ouvir e compreender o que a criança sente (Lopes da Silva et al., 2016). Em todo o momento da PES foi destacada a importância da afetividade e, sendo este sentimento decisivo na predisposição da criança para aprender, não deve ser descurado, mas sim desenvolvido (Hohmann & Weikart, 2009).

Consequência dos dois modelos curriculares para a educação de infância, pressupõem-se a importância significativa na organização do ambiente educativo, sendo este um meio facilitador da aprendizagem ativa das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). O modelo de High-Scope perspetiva o espaço

físico como um lugar que promove a autonomia, sendo este do conhecimento das crianças e integrando os materiais de forma a estarem ao seu alcance e disponibilidade. Ademais, o MEM privilegia a divisão desse espaço em áreas de interesse, como forma de incentivar as crianças a explorar o que as rodeia, facilitando a diversidade de oportunidades de aprendizagem e a interação entre estas, as restantes crianças e os adultos, possibilitando “uma vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.83).

Paralelamente à organização do espaço educativo, o tempo considera-se uma outra dimensão que fundamenta estes métodos, sendo planeada “uma rotina diária consistente” que apoia a criança e o adulto na gestão temporal (Hohmann & Weikart, 2009, p.8). De referir ainda, que um outro pressuposto da abordagem pedagógica do MEM é a existência de um tempo lúdico, proporcionando à criança a exploração livre que, consequentemente, possibilitará a consecução de novos conhecimentos (Niza, 2015).

Por fim, High-Scope defende a avaliação diária das crianças através da observação, interação e do registo de informação “apoioando-se naquilo que vê e ouve quando observa as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8). Em conformidade, os educadores do MEM percecionam a avaliação como sendo parte integrante do processo de desenvolvimento em si, deste modo, é conferido maior relevo à avaliação formativa (Niza, 2015).

Estes modelos curriculares representam uma estratégia de aprendizagem que se orienta pedagogicamente pelo trabalho de projeto, perspetivando a construção do conhecimento da criança (Kilpatrick, 2006). Neste sentido, importa referir a Metodologia de Trabalho de Projeto como uma “proposta de qualidade para a educação de infância” (Vasconcelos et al., 2011, p.7), podendo esta metodologia “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2011, p.8). Sumulando, a MTP segue uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, na qual o educador é o coconstrutor do conhecimento, assumindo não só os seus próprios saberes, como também os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento, sendo capaz de adotar um sentido de risco, de aventura, de incerteza e afirmando o imprevisível (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Por outro lado, a criança é vista como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas,

sendo implicada de forma voluntária no seu processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto, permitindo a planificação da ação educativa numa perspetiva sistémica e prospetiva (Vasconcelos 1991, citado por Katz et al., 1998), tal como se constata no terceiro capítulo.

Em verdade, ao longo da PES na valência de EPE, contextualizada pelos pressupostos teóricos e legais suprarreferidos, foi desenvolvida uma ação educativa que perspetivou ir ao encontro dos interesses, necessidades e capacidades das crianças, como será possível evidenciar no segundo e terceiro capítulos, bem como reconhecê-la como elemento fundamental no seu percurso educativo. Ademais, os profissionais da EPE, assumem a responsabilidade de dar resposta, apoiar e proteger as crianças, sendo para isso essencial a profissionalidade do educador. Nesta sequência, o ponto seguinte do presente relatório apresenta os fundamentos da prática educativa em contexto de 1.º CEB.

3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, em oposto à Educação Pré-Escolar, assenta numa perspetiva “universal, obrigatória e gratuita” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 6), organizado em quatro anos de escolaridade abrange crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e a data de ingresso no 2.º CEB. Este nível de ensino determina o desenvolvimento integral dos alunos e garante-o a toda a sociedade (Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Art.º 7). Para além deste objetivo geral do Ensino Básico, é definido para o 1.º CEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 8, 3a). Ademais, perspetiva-se a coerência e sequencialidade em relação ao nível educativo anterior, a EPE, visando facilitar a transição e a melhor adaptação a um novo programa educativo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Art.º 2).

Na verdade, o professor do 1.º CEB deve “desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2). Para além disso, o professor deste nível de ensino deve organizar o processo de aprendizagem sustentado na diversidade de níveis de desenvolvimento, de competências e de experiências de cada aluno em particular, partindo dos seus conhecimentos prévios para a aprendizagem significativa. A par com esta mobilização, cabe ainda ao docente promover a autonomia, respeito, valorização e bem-estar dos alunos num ambiente de participação ativa e no estabelecimento de uma relação positiva e de comunicação entre as crianças e os adultos, inclusive, com as famílias e a comunidade, o que proporciona um “clima de escola que predispõe para a aprendizagem” (*idem*).

A evolução da educação, tal como referido no primeiro subtópico deste capítulo, caracteriza-se de transformações significativas ao nível do ensinar e educar. Neste sentido, enaltece a necessidade de adaptar o ensino a estas sistemáticas mudanças, de forma a adequar “as estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas” (Formosinho & Machado, 2008, p.5). As mudanças no sistema educativo provocaram alterações no “ensino primário”, passando este a designar-se “1.º Ciclo” (Silva, 2002, p.17). Mas as alterações não se ficaram apenas pela designação, este nível de ensino deixa de se sustentar na ideia de que o “ver fazer e ouvir são condições suficientes para se concretizar o ato de aprender”, passando a uma perspetiva em que se aprende quando se faz (Trindade & Cosme, 2010, citado por Trindade & Cosme, 2016, p.1036).

Nesta linha de pensamento, o que antes era conhecida como uma prática de ensino transmissivo, “centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.17), passa a perspetivar-se como um ensino participativo. Assim, compreende a criança como um ser ativo e coconstrutor da sua aprendizagem, sendo esta estruturada com base nos seus interesses e necessidades, assim como se proporcionou ao longo do estágio.

A inovação para uma pedagogia que se sustenta na participação “implica a convocação de conhecimentos explícitos, ao nível dos princípios, da teoria e da ética”, isto requer que se assuma uma prática que “resulte da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.15). Neste sentido, o professor considera-se decisivo na edificação da mudança na educação quando atua como um “configurador do currículo” (Leite & Fernandes, 2010, p.199). Este pressuposto, proporcionou às escolas e aos seus agentes maior autonomia na tomada de decisões (Leite, 2006; Fernandes, 2007, citado por Leite & Fernandes, 2010), deixando no passado a ideia de que a escola não é capaz de “satisfazer os seus programas de desenvolvimento e progresso” (Nóvoa, 2011, p.3) e passa a ser “capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações escolares” (Leite & Fernandes, 2010, p.199).

O currículo e a gestão curricular progridem, assim, em concordância com o contexto e com as especificidades dos alunos, de forma a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências “que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2928). Assim sendo, a flexibilidade do currículo reflete-se, incessantemente, na necessidade de “diferenciar processos de trabalhar com as crianças que é efetivamente a chave para se fazer uma melhor gestão curricular” (Roldão, 2001, p.28). Desta forma, importa que se estabeleça “um ensino universal sucedido, promotor do desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um” (Cabral, 2016, p.113) e não um ensino que segue um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1998, citado por Cabral, 2016, p.113), tal como se privilegiou e atentou na prática.

Com efeito, apesar das mudanças e evoluções que sofreu o currículo e a organização escolar, estabilizou-se uma “gramática escolar própria” (Nóvoa, 1995, citado por Formosinho & Machado, 2008, p.9), a qual se naturalizou como “característica de uma escola a sério”, ainda que não correspondesse a um modelo escolar que fosse capaz de proporcionar “aprendizagens para todos e para cada um” (Cabral, 2016, p.114). Esta dita “gramática escolar” determina a imagem do 1.º CEB, baseada em alunos divididos em turmas relativamente homogêneas orientadas por um professor contínuo que acompanha, geralmente, a turma ao longo dos quatro anos de escolaridade. Ademais, os

alunos são dispostos numa sala de aula destinada às atividades letivas que se organizam em conhecimentos agrupados em áreas curriculares que determinam a estrutura do ensino e a dinâmica da prática educativa (Formosinho & Machado, 2008). No contexto de estágio, foi significativamente enriquecedor observar a forma como a professora titular geria o currículo. Ao contrário do estipulado, não existia um momento e um tempo certo para determinada área curricular, os assuntos eram abordados quando surgiam e quando as crianças manifestavam interesse em falar sobre eles.

Além disso, é fundamental que deixe de ser suficiente no 1.º CEB garantir “a instrução básica, o domínio do ler, escrever e contar” (Roldão, 2001, p.25). Denota-se a necessidade de promover o desenvolvimento íntegro da criança, o que não desvaloriza a importância da afetividade para o seu desenvolvimento equilibrado e estável. A afetividade no 1.º CEB, a par com a EPE, assenta nos sentimentos de afeição e carinho, na relação do cuidado e do apoio e ainda na empatia, desempenhando um papel fulcral na aprendizagem e no ensino, na motivação das crianças, nas suas atitudes, na sua confiança e, essencialmente, na sua compreensão através das emoções (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Desta forma, torna-se imprescindível que o desenvolvimento da criança se prese tanto numa perspetiva cognitiva como afetiva, uma vez que os laços emocionais se estabelecem desde as primeiras idades e apresentam um papel fundamental no seu equilíbrio emocional, nas suas interações com os outros e na construção da sua personalidade (Piaget, 1985).

As interações são igualmente fundamentais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente, a relação escola-família. O ambiente familiar é determinante para o sucesso educativo, na medida em que, é neste contexto que acontecem as primeiras aprendizagens e consecuições das crianças e, efetivamente, é nas famílias que os alunos encontram a estabilidade necessária para o seu desenvolvimento. Ademais, a “inteligência não se desenvolve sem a afetividade” (Almeida, 1999, p.50) e, sendo a afetividade o princípio base da relação familiar, importa que as famílias façam parte de todo o percurso educativo, tal como se aludiu na parte geral deste capítulo. Neste sentido, importa salientar a influência da interação destes dois ambientes próximos dos alunos, a escola e a família, acreditando que, juntas, contribuem significativamente para “melhorar o aproveitamento escolar, a autoestima, as

atitudes positivas face à aprendizagem, a independência e a realização pessoal” (Diogo, 1998, p.78).

No que concerne ao 1.º CEB, fazem parte da matriz curricular as seguintes áreas – Matemática; Português; Estudo do Meio; Educação Artística; Educação Física; Oferta Complementar e Apoio ao Estudo. No 3.º e 4.º anos de escolaridade faz ainda parte, obrigatoriamente, a área curricular de Inglês, sendo que esta não é lecionada pelo professor titular e pode incluir-se no 1.º e 2.º ano se a instituição assim o definir, dando ênfase à sua expressão oral (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, Art.º 9). O docente tem a liberdade de gerir os tempos apresentados na matriz, resultado da autonomia e flexibilidade que dispõe (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Anexo I).

A concretização do currículo que objetiva a articulação e integração curricular, visa o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Em articulação, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), que cruzam com os Programas e as Metas Curriculares e determinam as aprendizagens expectáveis para cada aluno, fomentadas em valores, princípios e competências fundamentais. Este documento assume-se como a orientação base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Direção-Geral de Educação (DGE), 2018). Em conformidade, as AE definem objetivos específicos que visam consolidar aprendizagens de forma efetiva, desenvolver competências que requerem mais tempo e permitir a efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula (Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

As Aprendizagens Essenciais perspetivam-se “numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa” (*idem*), sendo que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional e à maior eficácia do desempenho do docente” (Roldão, 2007, p.26). Este trabalho em equipa possibilita o desenvolvimento de projetos curriculares, onde o cruzamento de diferentes saberes e diversas opiniões facilitam o seu sucesso e enriquecimento (Leite, 2012).

Para além disso, e, em conformidade com as AE, a educação é um processo contínuo, ou seja, “não se faz por fatias” (Roldão, 2001, p.23). Esta conjectura torna indispensável que se conceba uma articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de ligação entre as áreas curriculares e os seus conteúdos (Leite, 2012), de forma a que as aprendizagens das crianças sejam plenas e

funcionem como um todo (Roldão, 2001). Assim, assegura-se a articulação do currículo como “um elemento de referência que reforça a sistematização do que se ensina e do que se aprende” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Art.º 3).

A aprendizagem tem mais facilidade em acontecer quando se torna significativa, o que significa que a aprendizagem é efetiva “quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos e quando existe uma relação entre o novo (conhecimento a adquirir) e o conhecimento que já possuímos” (Leite, 2012, p.88). Além do mais, a escola não constrói o conhecimento da criança de raiz (Perrenoud, 2000), por isso os seus saberes prévios devem ser valorizados na estrutura da aquisição de novos conhecimentos, tal como foram privilegiados ao longo da PES. Como tal, a aprendizagem significativa assume vantagens no desenvolvimento da criança, tanto ao nível “do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno”, como do ponto de vista “da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens” (Pelizzari et al., 2002, p.37). Nesta linha de pensamento, a ação deve proporcionar a todas as crianças a oportunidade de aprender num ambiente significativo e agradável “que valorize o contributo de cada aluno na construção do seu conhecimento” (Rodrigues, 2006, p.2).

Para tal, o docente deve promover atividades educativas adequadas a cada aluno e ao grupo a que se destinam, mais apelativas, dinâmicas e diversificadas, levando a uma planificação contextualizada e enriquecedora. A adoção de manuais escolares é uma escolha frequente por parte dos docentes, garante a equidade no seu acesso e requer qualidade pedagógica que cumpra os requisitos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem e que se adegue ao documento orientador em vigor, as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). Apesar de ser um recurso pedagógico relevante e de contribuir na “construção da autonomia do aluno” (Santo, 2006, p.105), o manual não é exclusivo e não deve ser usado em excesso (Decreto-Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto, Art.º 2, 3 e 11). Nas primeiras semanas em contexto de PES foi possível constatar a necessidade de se recorrer ao manual de forma pertinente e não extensiva, sendo mesmo um objetivo do par pedagógico amplificar o acesso a novos recursos. Não desprezando este recurso, o mesmo pode ser utilizado de forma inovadora e em articulação com outros instrumentos que fomentem a interação e a partilha, nomeadamente, as TIC que abrangem conteúdos potencializadores

da motivação da criança para a aprendizagem e, neste sentido, a orientadora cooperante recorria ao manual digital que se revelou uma estratégia mais apelativa e lúdica para as crianças

O digital foi um desafio aquando do momento de estágio, a pandemia exigiu a “capacidade de fazer diferente e gerar novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009, p.5765). Apesar da falta de formação ao nível das tecnologias, foi exequível o desenvolvimento e evolução dos recursos e métodos de aprendizagem, adaptando-os a esta nova realidade de Ensino a Distância, como será apresentado no terceiro capítulo.

Este é o momento ideal para repensar a educação e, associado a esta, repensar a reconstrução da profissionalidade docente, transformando-a num processo mais dinâmico e inovador “por forma a desenvolver competências imprescindíveis no século XXI” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.61). A pandemia comprovou que o mundo se transforma e é exigido à educação que acompanhe essas mudanças. A distância que foi necessária nesta situação levou à perceção de que mais do que saber ensinar, é essencial desenvolver competências como a criatividade, o trabalho em equipa e a autonomia para um melhor futuro da educação.

Este novo pensamento não descarta da importância do papel central da criança no seu processo de ensino e de aprendizagem, revelando a importância de trabalhar por projetos, que, por sua vez, “abre a escola ao mundo” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.62). A MTP preconiza a construção de conhecimentos numa visão ativa por oposição à memorização simples e mera transmissão de saberes. De facto, é possível e significativo para a aprendizagem da criança executar o trabalho por projetos no 1.ºCEB, como será descrito e analisado no último subcapítulo, onde consta um potencial projeto a ser desenvolvido com uma turma de 1.º ano de escolaridade.

A aprendizagem efetiva e a sua melhoria encontram-se intimamente ligadas ao conceito de avaliação, sendo este um elemento que auxilia o docente no conhecimento do grupo. Considera-se, assim, a avaliação como “um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Abrantes et al., 2002, p.87).

A avaliação diagnóstica, ao avaliar os conhecimentos prévios dos alunos perspectiva obter elementos que permitam fundamentar o processo de ensino e

de aprendizagem, apontando para uma melhor integração escolar (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Art.º 25). A avaliação formativa permite a regulação do ensino e das aprendizagens, por sua vez, esta forma de avaliação é contínua e sistemática (Abrantes et al., 2002), gera estratégias pedagógicas adequadas às singularidades das crianças e às aprendizagens a desenvolver (*idem*). Por fim, a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e sintetiza as informações recolhidas sobre as aprendizagens desenvolvidas e possibilita a “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Art.º 25). Nesta sequência, importa que a avaliação seja pensada pelo docente de modo a permitir que este observe e registre a evolução dos alunos, compreendendo o desempenho, interesse e contributo destes para a realização das tarefas, mas, por outro lado, é fundamental que o docente promova momentos nos quais o próprio aluno seja autocrítico e reflita sobre as suas ações, realizando uma autoavaliação sobre as aprendizagens edificadas. Com efeito, a avaliação permite que o docente avalie, melhore e inove a sua prática e “oriente o percurso educativo dos alunos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Art.º 23).

Assim sendo, perspectiva-se que o profissional de educação desenvolva as suas competências profissionais, construindo, sistematicamente, a sua identidade e promovendo a aprendizagem integral e feliz das crianças.

4. O LIVRO NA VIDA DAS CRIANÇAS

A aprendizagem da criança é um processo “contínuo e estende-se por toda a vida” (Spodek & Saracho, 1998, p.73), iniciando-se mesmo antes de nascer onde a criança “recebe estímulos que vão influenciar o seu posterior desenvolvimento” (Sobrinho, 2000, p.43).

Da mesma forma, “antes de saber ler a criança já teve uma série de experiências que determinarão a sua atitude em relação aos livros e ao mundo em geral” (*idem*), os quais são considerados um dos recursos mais distintos e potencializadores de aprendizagens. Tanto na EPE, como no 1.º CEB o contacto

com os livros é fundamental, incentivando as crianças, nesta fase de desenvolvimento, a apreciar a leitura como um processo motivante e prazeroso.

A importância da leitura surge pelo prazer que faculta a quem o lê (Sobrinho, 2000) e o desenvolvimento da imaginação que provoca é um “fator básico na aprendizagem da criança, mesmo para dominar conhecimentos e capacidades que têm a ver com a realidade” (Hakkarainen, 2000, p.20). As crianças em EPE e mesmo no início do 1.º CEB leem através das ilustrações e da memória que fica quando ouvem o docente a ler as histórias. Assim, têm a oportunidade de construir a sua própria história que assenta essencialmente num “meio de conhecimento, de comunicação, de transmissão dos afetos e de desenvolvimento da imaginação e da fantasia” (Sobrinho, 2000, p.44). O livro é um recurso fundamental para a leitura, para a escrita, para a expressão e comunicação das crianças e para o conhecimento do mundo, estando a importância deste direcionada para a capacidade de formar seres humanos mais cultos, críticos e criativos (Gomes, 2006).

Nesta sequência, a leitura, exploração e dramatização de histórias apresenta-se como uma abordagem motivadora e contextualizada que proporciona oportunidades de aprendizagem para a criança, baseada pelos seus interesses, necessidades e curiosidades. Concomitantemente, o livro e as histórias promovem a transversalidade de saberes, estruturando-se num processo essencial para a “construção de conhecimentos nas diferentes áreas e domínios” (Lopes da Silva et al., 2016, p.60). Simultaneamente, a leitura resulta numa “forma indispensável para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.43) e ao desenvolver um projeto que aborde esta temática a diáde considerou que “a experiência emocional e a atribuição de significado são sempre componentes essenciais do processo de aprendizagem” (Hakkarainen, 2009, p.20).

Os pressupostos explanados fundamentam o projeto desenvolvido no contexto de EPE e o projeto de intervenção no 1.º CEB – “Conta-me Histórias”. No que concerne à valência de EPE foi notório desde o início o interesse que as crianças manifestavam pelos livros e pelas histórias. Todavia, apesar do espectável, a importância do desenvolvimento deste projeto não se confinou apenas a esta valência, sendo da vontade do par pedagógico dar continuidade a este projeto no contexto de 1.º CEB, ainda que de uma forma distinta dadas as

circunstâncias que se vivem. Neste segundo grupo da PES, sendo uma turma de 1.º ano de escolaridade manifestavam a mesma necessidade em entrar no mundo da imaginação e da fantasia e, nesta sequência, foi observável o igual interesse por parte das crianças pelos livros e pelas histórias, ainda que associado a uma evidente dificuldade na competência da leitura, sendo esta vista como um “castigo” para um pérfido “saber-estar” ou “saber-fazer” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p.3125). A observação e reflexão desta situação conferiu a necessidade de uma possível continuidade do projeto “Conta-me Histórias”, presumindo este a relação com os livros, com as histórias e com a fantasia que os envolve.

A literacia representa uma das vias mais completas para a compreensão da realidade (Sabino, 2008), mais do que isso possibilita uma viagem que fomenta a criatividade pela criação de um mundo distinto de fantasia, o que permite, desta forma, que a criança construa a sua própria realidade. Neste sentido, a leitura possibilita à criança enriquecer as suas experiências, mais além do mundo que a rodeia (Sim-Sim, 2009). Nesta linha de pensamento, importa referir a forma como o docente apresenta os livros, o que influencia, indelevelmente, o interesse por ler e aprender a ler. O par pedagógico optou por apresentar as histórias em diferentes suportes, com o objetivo de “motivar e estimular a criança para a leitura da história” (Mata, 2008, p.67), bem como promover “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66). Nas primeiras leituras as crianças tentam dar sentido às imagens ou às palavras, estando desta forma “a emergir os seus comportamentos de leitor” e a alargar progressivamente o desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, 2007, p.11).

Além disso, o livro na vida da criança pode ser “muito mais do que uma rotina estereotipada, ele pode ser uma dinâmica fundamental na aquisição de competências e pode ir muito mais além do que aquilo que está escrito nas suas páginas” (Mata, 2008, p.80). Os recursos literários revelam-se, assim, um vantajoso contributo na educação infantil, tal como será demonstrado no terceiro capítulo e sustentado ao longo relatório de estágio.

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

“Quanto mais adaptada e ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências” (Malaguzzi, 1999, p.90)

O presente capítulo destina-se, essencialmente, à caracterização do contexto educativo no qual foi realizada a Prática Educativa Supervisionada, de forma a evidenciar as particularidades das valências de Educação Pré-Escolar e de 1.ºCiclo do Ensino Básico. É fundamental que se conheça e compreenda as especificidades dos contextos, para assim desenvolver uma prática mais eficiente e responsável na resposta às necessidades e interesses de cada criança.

De referir, ainda, que a educação exige uma constante reflexão e indagação da prática, o que requer do profissional de educação uma postura crítica e investigativa. Posto isto, abordou-se a metodologia de investigação, desenvolvida ao longo da PES, sendo esta sustentada na observação, planificação, ação e reflexão de uma educação formativa e participativa, contribuindo para o desenvolvimento da futura profissional e da criança.

1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E A INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Prática Educativa Supervisionada nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se num agrupamento situado na periferia urbana do grande Porto. Esta organização educativa tinha como principal objetivo “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Art.º 6), possibilitando “a construção de percursos escolares coerentes e integrados” (*idem*).

Desenvolvido em 2008, ostentava uma ampla oferta educativa que se iniciava na Educação Pré-Escolar e estendia-se até ao Ensino Secundário, abrangendo seis estabelecimentos de educação e ensino. Face à vasta oferta pedagógica, a instituição abrangia uma comunidade educativa “vincadamente heterogénea” a nível socioeconómico, académico e cultural (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2016-2019, p.8). Neste sentido, este contexto reconhecia essa diversidade e atuava para responder “às necessidades e potencialidades de todos” (PEA, 2016-2019, p.9), assumindo como uma exigência fundamental a inclusão e o direito ao “acesso e participação de modo pleno e efetivo aos contextos educativos” (Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho, Art.º 3, c). Concomitantemente, assegurava a “educação para todos” (PEA, 2016-2019, p.9) e reconhecia que a aprendizagem deveria ser desenvolvida num ambiente educativo significativo que promovesse a relação entre as crianças e o mundo que as rodeia numa perspetiva de respeito e harmonia (Bronfenbrenner, 1996).

Por conseguinte, o Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019) privilegiava o bem-estar da criança num ambiente de aprendizagem apropriado e afável, objetivando a “melhoria contínua da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (p.14). Posto isto, procurava desenvolver estratégias que respondessem aos interesses, necessidades e dificuldades identificadas, assentes na intencionalidade educativa que seguia valores como a “cultura do saber”; “empenho e espírito de trabalho”; “sentido de responsabilidade e autonomia”; “tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”; “solidariedade e espírito de partilha” e “consciência ambiental” (PEA, 2016-2019, p.13).

Relativamente à instituição na qual foi desenvolvida a PES, a administração e gestão do centro escolar era orientada por uma coordenadora institucional que geria ambas as valências, o que efetivamente promovia a articulação entre estes contextos e facilitava a transição educativa entre si, permitindo “a sequencialidade educativa sem ruturas no desenvolvimento da criança” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p.325). O corpo docente era constituído por educadoras de infância, professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma professora de apoio educativo, uma professora de Educação Especial, uma animadora sociocultural e docentes das Atividades de

Enriquecimento Curricular (AEC). Em relação ao corpo não docente este era composto por assistentes operacionais e auxiliares educativas.

A formação do corpo docente e não docente considerava-se crucial neste contexto e, para dar resposta a esta necessidade, tinha como associado um centro de formação que promovia a realização de seminários, *workshops* e encontros com o intuito de melhorar as suas práticas profissionais, uma vez que o profissional tem o direito à “formação contínua” destinada a “atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais” (Decreto-Lei n.º139/2012, de 28 de abril, Art.º 6). Esta constante formação e adaptação à realidade e evolução dos contextos contribuiu para enriquecer as situações educativas das crianças e promover o seu desenvolvimento, realização e integração positiva no processo de aprendizagem.

Relativamente aos espaços pedagógicos, a instituição em contexto foi desenvolvida em duas fases distintas. A primeira construção foi em 1976 e a mais recente em 2010. A reconstrução do centro escolar originou um novo edifício, constituído por sete salas, das quais três destinavam-se à EPE e as restantes quatro ao 1.º CEB; uma sala para o corpo docente, também dirigida à coordenação da instituição; uma casa de banho para os profissionais de educação; três casas de banho para as crianças, uma delas adaptada às crianças da EPE e duas aos alunos do 1.º CEB; duas salas de arrumos; uma sala reservada ao apoio à família e ainda um espaço para a impressão de documentos e sistema informático.

O espaço exterior do centro escolar, ainda que dispusesse de uma dimensão ampla, não era satisfatório em termos de materiais pedagógicos e infraestruturas que disponibilizava. Este local deveria proporcionar às crianças um espaço de qualidade que promovesse o brincar, em contrapartida, este foi um entrave a algumas atividades idealizadas pelo par pedagógico. Assim sendo, foi possível observar a necessidade de explorar este espaço e de o aproveitar como um potencializador de oportunidades de aprendizagem numa perspetiva interativa e multidimensional (Oliveira-Formosinho, 2007), dando à criança a possibilidade de crescer num espaço que promova o seu desenvolvimento holístico, pleno e aprazível (Bodrova & Leong, 2009, p.11).

A par com este espaço, existia ainda um salão polivalente que funcionava como um “segundo plano” ao espaço exterior, composto por diversos materiais pedagógicos – jogos interativos; *puzzles*; material de desenho; recursos

literários; mesas; entre outros recursos. Para além disso, este espaço promovia a interação entre as crianças da EPE e os alunos do 1.ºCEB, principalmente, em atividades de acolhimento e prolongamento e, funcionava também, como um complemento a atividades da sala de aula. Existia ainda, nesta instituição, um refeitório comum aos dois níveis educativos.

O Plano Anual de Atividades (PAA) (2019-2020) contemplava dinâmicas que enriqueciam a ação educativa e iam ao encontro das “necessidades, potencialidades, interesses e preferências das crianças através de uma abordagem multinível” (Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho, Art.º 3d). Este plano de atividades não tinha caráter estático, pelo contrário, estava “sujeito à própria dinâmica do processo educativo e curricular, devendo ser alterado no decorrer do mesmo, sempre que as circunstâncias o aconselhassem ou determinassem” (Vilar, 1993, p.46).

Nesta instituição desenvolviam-se dinâmicas que potencializavam a relação entre estas duas valências e promoviam a participação de todos os agentes educativos – Dia Mundial da Alimentação; Feira de Outono; Magusto; Halloween; Festa de Natal; Dia dos Reis, Carnaval (PAA, 2019-2020), entre outros projetos e celebrações que não foram possíveis concretizar dadas as circunstâncias que se vivem. Para além disso, a instituição estabelecia parcerias com outras instituições que possibilitavam o alargamento e melhoria das situações de aprendizagem das crianças – Câmara Municipal; Junta de Freguesia; Institutos Politécnicos e Faculdades; Unidades de Saúde Familiar e Biblioteca Escolar (PEA, 2016-2019). A colaboração com os parceiros sociais promovia o desenvolver de projetos que consistiam em atividades de enriquecimento para as crianças – Contos, Contigo Conto; Amigos Hortícolas; Dia Nacional do Pijama; Alimentação Saudável; Projeto de Saúde Escolar e Leitura Vai e Vem (*idem*). Esta interação e entreaajuda entre a comunidade educativa e o centro escolar possibilitava a adoção de “modos de trabalho diversificados, partilhados, colaborativos e co-responsabilizados” (Santos, 2007, p.51) e, conseqüentemente, a excelência e multiplicidade no processo educativo das crianças.

Neste sentido, a instituição educativa afirmava-se como um espaço de qualidade e bem-estar que providenciava e objetivava a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, sendo, portanto, fundamental que se garanta e

reforce a coerência dentro da instituição e que se promova uma ação educativa sublime (Decreto-Lei n.º 137, de 2 de julho, Art.º 6, 1a).

1.1. CONTEXTO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo no qual foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar, era composto por 19 crianças, sendo que 16 pertenciam ao sexo feminino e três ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Destas apenas uma era de nacionalidade Venezuelana, tendo ingressado neste país recentemente, mas rapidamente se integrou no grupo. As restantes nasceram e vivem em Portugal.

Relativamente ao contexto familiar, é de realçar que este deve promover um ambiente estável que facilite o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, as famílias demonstravam empatia para com a instituição e envolviam-se nas atividades educativas, sendo abordada esta questão em diálogo com a orientadora cooperante e sendo observável a constante comunicação que as famílias estabeleciam com o centro escolar e a sua preocupação e primordialidade em participar na vida educativa das crianças.

A EPE é um momento de aprendizagens fundamentais e necessárias ao longo da vida (Zabalza, 1998). Nesta perspetiva, importa que se adotem estratégias que promovam aprendizagens sólidas e duradouras com significado para a criança, encarando o espaço educativo como um ambiente envolvente e propício para “a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.28). A sua organização, bem como as interações que proporciona influenciam, indelevelmente, o processo de ensino e de aprendizagem e determinam a “alegria e o gosto em aprender e estar na escola” (Zabalza, 1992, p.119). Concomitantemente, a ação educativa numa perspetiva consciencializada e adequada ocorre quando é sustentada na observação sistemática, na constante comunicação e na compreensão das especificidades dos contextos e dos interesses e necessidades das crianças.

Nesta linha de pensamento, foi possível observar ao longo da PES o gosto das crianças em momentos de leitura de histórias, o que motivou o projeto desenvolvido pelo par pedagógico - “Conta-me histórias”, explanado no terceiro capítulo. A par com este interesse, as crianças manifestavam prazer pelos livros e pelo jogo simbólico, principalmente por atividades que envolvessem a imaginação, a fantasia e o faz de conta, revelando especial interesse pela área da biblioteca e da casinha. Revelavam ainda curiosidade em explorar e manusear materiais que lhes eram desconhecidos, o que despertava nas crianças um maior envolvimento nas atividades. De igual forma, interessavam-se por atividades no âmbito da Educação Artística, nomeadamente, nas Artes Visuais e no Jogo Dramático, potencializando estes a descoberta de novas técnicas e instrumentos de expressão (Lopes da Silva et al., 2016).

Referindo a teoria de aprendizagem Piagetiana, o desenvolvimento cognitivo da criança evolui de acordo com estádios de desenvolvimento e, neste contexto, as crianças encontravam-se no Estádio Pré-Operatório. Nesta fase é comum manifestarem uma atitude mais egocêntrica, revelando dificuldade em escutar o outro e em aceitar diferentes pontos de vista, daí ser fundamental a interação social das crianças para que se “promovam atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39). A diáde teve a oportunidade de assistir a esta evolução e a uma significativa mudança na atitude das crianças face ao outro.

No que respeita à linguagem expressiva e comunicativa, maioritariamente, as crianças demonstravam capacidades na compreensão e produção linguística. No entanto, algumas revelavam dificuldades neste âmbito, uma vez que os níveis de desenvolvimento eram distintos. Algumas crianças apresentavam ainda falta de iniciativa em momentos de diálogo em pequeno e grande grupo. Desta forma, torna-se “indispensável desenvolver estratégias diferenciadas que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Estas diferenças repercutiam-se na dificuldade que algumas crianças manifestavam em fazer escolhas e tomar decisões, iniciativas estas que constituem o suporte de uma progressiva autonomia (Hohmann & Weikart, 2009).

A respeito do desenvolvimento motor, as crianças revelavam, em geral, uma significativa apropriação das capacidades motoras grossas, demonstrando consciência e domínio do corpo. Ainda que estas evidenciassem um especial

interesse em situações de jogo, foi possível observar, no início da PES, a dificuldade de algumas crianças em cooperar em equipa e estabelecer uma competição saudável entre si. No que concerne às competências motoras finas, algumas crianças revelavam uma certa dificuldade em manusear tesouras no início, mas com o desenrolar da prática foram desenvolvendo esta habilidade. Ainda que algumas crianças manifestassem pouca sensibilidade nos movimentos manuais, a maioria revelou uma evolução significativa no registo gráfico.

Conforme o Projeto Curricular do Grupo (PCG) (2019-2020), o espaço foi organizado de forma a proporcionar o bem-estar das crianças e, assim, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento destas nas interações com os espaços, com os materiais e com a restante equipa educativa. Esta organização, tal como as motivações e evoluções do grupo, poderiam ser alteradas ao longo da prática educativa, sendo que a “organização do espaço não é permanente” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.45) e deve adaptar-se ao desenvolvimento das crianças. Esta organização enaltecia uma perspetiva ao nível do currículo de High-Scope, por se caracterizar num espaço que perspetivava a mudança adequando-o às crianças.

Afirmando que o espaço da sala de atividades deve ser “atraente, agradável e convidativo para as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.164), este situava-se num local com bastante luz natural, uma vez que dispunha de vidros que davam acesso ao exterior e que facilitavam o contacto visual com o ambiente externo. Esta contava com materiais pedagógicos diversificados e adequados ao grupo e encontrava-se dividida em oito áreas diferenciadas - a área de acolhimento, a área do faz de conta ou da casinha, a área da biblioteca, a área da pintura, a área da expressão plástica, a área dos jogos, a área das construções e a área das ciências. Estas áreas propiciavam diferentes tipos de dinâmicas e brincadeiras, o que permitia à criança “uma maior quantidade de interações sociais, mais iniciativa e um maior envolvimento nas práticas” (Phyfe-Perkins & Shoemaker, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.165).

A área do acolhimento era um espaço de diálogo e socialização, onde as crianças partilhavam com os seus pares e com o adulto opiniões, ideias e aspetos que consideravam relevantes acerca de diversas temáticas relacionadas com a ação educativa, com momentos do contexto familiar ou do seu quotidiano. A área do faz de conta ou da casinha, uma das áreas eleitas das crianças deste

contexto, era composta por materiais representativos do cotidiano, como a cozinha, o quarto, o vestuário e, mais tarde, numa das atividades dinamizadas pelo par pedagógico, foi construído, em conjunto com as crianças, um castelo, como apresentado no terceiro capítulo. Esta área permitia a imaginação e a aproximação da criança com a realidade, quando esta perspetivava nas brincadeiras situações que lhe eram familiares. Semelhantemente, a área da biblioteca era uma das mais escolhidas pelas crianças, tendo à sua disposição uma estante com livros, ao lado de uma mesa onde podiam sentar-se e explorá-los. Neste espaço as crianças dramatizavam histórias com recurso a fantoches que tinham disponíveis e desenvolviam a criatividade ao folhear os livros e contar a sua própria história. A atração das crianças por esta área de interesse envolvia-se em dois fatores – “a fantasia e a realidade” e caracterizava-se como um espaço que permitia “experimentar a aventura da vida” (Michael Ende, citado por Sobrinho, 2000, p.22). A área da pintura era constituída por um cavalete, com tintas e pincéis e permitia às crianças expressarem-se através da pintura, pintando no papel aquilo que pensavam ou sentiam interiormente, como forma de “concretizar as suas ideias” (Hohmann & Weikart, 2009, p.194). O mesmo acontecia com a área da expressão plástica, tendo esta como finalidade diversas expressões artísticas como a moldagem, o desenho, a pintura, o recorte e a colagem. Neste espaço a criança fazia experiências e, ao contrário da área da pintura, faziam-no conjuntamente com outras crianças, possibilitando desta forma, a exploração partilhada dos materiais e a construção daquilo que a imaginação alcançava. A área dos jogos, acompanhada por uma mesa ampla no centro da sala, representava o espaço onde as crianças tinham a oportunidade de fazer *puzzles*, dominós, jogos da memória, jogos de mímica, jogos de correspondência, entre outros. Esta, em congruência com a área das construções, desenvolvia, essencialmente, o raciocínio, a atenção, a concentração e a memória da criança. A área das construções tinha disponível *legos*, pistas de carros e de comboios e blocos de madeira, possibilitando às crianças imitar a realidade através das construções que realizavam e “apoiar as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2009, p.184). Por fim, a área das ciências proporcionava atividades de observação, medição e pesagem. Esta área beneficiava de recursos que davam a conhecer o mundo às crianças, dando-lhes a possibilidade de desenvolver os sentidos, tocar, cheirar,

ouvir e observar as características de diversos materiais. A par com esta organização, as paredes desempenhavam “uma importante função pedagógica” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.123), uma vez que “falavam e documentavam”. (Malaguzzi, 1995, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.123), sendo neste espaço expostas as produções das crianças. Posto isto, a sala de atividades dispunha de um espaço de bem-estar e confiança que potencializava a “aprendizagem social, afetiva e cognitiva das crianças” (Sarmiento et al., 2017, p.44).

Os instrumentos de pilotagem foram essenciais na organização da ação educativa e assumiram uma perspectiva assente na metodologia do MEM. A sala contava com um quadro de aniversários; uma tabela de dupla entrada, destinada ao registo das presenças e um quadro do tempo. O limite no acesso às áreas pertencia ainda a estes instrumentos, sendo que todas as áreas eram identificadas com o respetivo nome, bem como o número limite de crianças. Foi possível observar que, na generalidade, estavam adaptadas a esta estratégia e respeitavam-na. Contudo, como a área da casinha era uma das áreas de maior interesse, surgiu a necessidade de criar uma tabela de dupla entrada onde as crianças colocavam a sua frequência nesta área, promovendo a oportunidade de todas usufruírem deste espaço. Ademais, era eleito o “chefe do dia” responsável pela organização do grupo nos diferentes momentos da rotina diária, intentando, assim, que a criança assumisse “progressivamente responsabilidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.36).

Por fim, ainda que o contexto de EPE não dispusesse de um espaço exterior amplo e adequado à instabilidade das condições atmosféricas, este era constituído por um terreno uniforme, no qual existiam estruturas para brincar, onde as crianças realizavam atividades como escorregar, baloiçar, saltar e transpor obstáculos. Este espaço permitia, assim, que a criança “evidenciasse diferentes capacidades daquelas que demonstrava aquando das atividades dinamizadas no interior” (Hohmann & Weikart, 2009, p.212).

No que concerne ao tempo pedagógico, este encontrava-se organizado de forma a “proporcionar às crianças oportunidade de estabelecer diferentes interações” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.126) e regia-se em concordância com uma rotina diária que respeitava “o ritmo das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.30).

A rotina diária do contexto iniciava-se com o momento de acolhimento, onde se propiciava um ambiente de partilha, diálogo e reflexão. Este iniciava-se às 9h00min com a marcação das presenças, seguida do preenchimento do quadro do tempo e da canção dos bons dias. De referir que, existiam crianças que chegavam à instituição ainda antes do momento do acolhimento e eram recebidas numa sala do polivalente. Após esta fase de acolhimento, as crianças tinham a oportunidade de partilhar com o grupo alguma situação, ideia ou aprendizagem que tinham experienciado. Seguidamente, eram desenvolvidas atividades até à hora do lanche.

Posteriormente, era promovido um momento de brincadeira livre no exterior, onde interagiam com as restantes crianças desta valência, o que promovia o desenvolvimento e o enriquecimento de aprendizagens e a evolução das suas potencialidades de socialização (Lopes da Silva et al., 2016). Quando regressavam à sala de atividades davam continuidade às dinâmicas anteriormente mencionadas ou era proporcionado um momento de jogo espontâneo. Por volta das 11h45min, sob a orientação do “chefe do dia”, as crianças deslocavam-se até à casa de banho para o momento de higiene e, posteriormente, para o refeitório. Orientadas pelas assistentes operacionais, depois do almoço, as crianças deslocavam-se para o exterior ou então para a sala de atividades, conforme o tempo atmosférico.

O período da tarde iniciava-se com um momento de relaxamento, onde as crianças realizavam atividades como o yoga, dança, atividades de controlo de respiração, momentos de relaxamento ao som de músicas tranquilas ou ao ritmo de sons do quotidiano. De seguida, eram realizadas atividades em concordância com o PCG e o projeto desenvolvido pelo par pedagógico - “Contame Histórias”. O período da tarde terminava às 15h30min, onde a maioria das crianças ia para casa, enquanto que as restantes frequentavam o prolongamento dinamizado pela animadora da instituição. Como forma de refletir sobre as experiências vivenciadas e planificar de acordo com as motivações do grupo, era realizado no final da semana um momento de reflexão e avaliação das ações desenvolvidas.

O ambiente educativo proporciona múltiplas interações, essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Relativamente às interações criança-criança, foi possível observar que, apesar das atitudes egocêntricas, o grupo demonstrou um progresso significativo na

relação positiva entre os pares numa perspectiva de cooperação, entajuda, solidariedade e afeição. O mesmo acontecia na relação da educadora cooperante com as crianças, uma interação propícia e promotora de um ambiente que colaborava na “construção do conhecimento e no desenvolvimento individual e do grupo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.118). Foi possível observar a preocupação da educadora em organizar um ambiente que assentasse nas necessidades e nos interesses das crianças e que lhes proporcionasse momentos de bem-estar, sustentando a sua ação numa prática interativa, colaborativa e comunicativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.118). Reflexo destas interações, a equipa educativa acompanhava este positivismo entre os agentes institucionais.

Retomando o que já foi referido, constatou-se que é imprescindível que as famílias e a instituição da EPE estabeleçam uma relação positiva e de cooperação, dada a importância desta interação para a educação da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 4, b). No contexto, a relação escola-família era igualmente benéfica, sendo estabelecida uma boa comunicação entre ambas e a instituição enaltecia e incentivava a sua participação na vida escolar. Assim sendo, existia um horário semanal onde as famílias se podiam deslocar até à instituição para reunir com a educadora. Dispunham ainda de uma “caixa de correio” na entrada da sala para que pudessem trocar ideias, informações e opiniões relativamente à ação pedagógica. Esta interação revelou-se fundamental tanto para o desenvolvimento da criança como para a reflexão e avaliação das práticas educativas, tendo sempre como foco facilitar e harmonizar o ambiente de aprendizagem do grupo.

Como tal, este contexto educativo usufruía de uma organização que possibilitava o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças num ambiente de prosperidade e conforto, revelando-se um “lugar da própria vida e não apenas uma preparação para a vida” (Mossie & Petrie, 2002, citado por Ribeiro, Sá & Quadro-Flores, 2018, p. 325). Complementando esta conjuntura, será apresentado num momento seguinte a caracterização do contexto de estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. CONTEXTO EDUCATIVO: O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Educativa Supervisionada, em contexto de 1.ºCEB, desenvolveu-se numa turma de 1.º ano de escolaridade, composta por 24 crianças, sendo que 13 pertenciam ao sexo feminino e 11 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Todos os alunos apresentavam nacionalidade Portuguesa.

Para além disso, é importante mencionar a presença de uma criança com a doença a Diabetes que, por sua vez, necessitava de administração de insulina. Face ao exposto, este aspeto levou a um maior cuidado na escolha dos recursos utilizados nas dinâmicas, de forma a realizar atividades em conformidade com as necessidades das crianças a que se destinavam. Dadas as suas singularidades, o constante diálogo com a família era basilar para o desenvolver da prática educativa, na medida em que, sempre que as atividades envolvessem a alimentação era necessário informar o encarregado de educação sobre os níveis de glicemia e a informação nutricional dos alimentos, para assim saber a dose certa de insulina a administrar. Deste modo, revelou-se fundamental conhecer e compreender o contexto educativo para desenvolver uma prática segura, contextualizada e enriquecedora para as crianças.

Neste seguimento, no que concerne ao contexto familiar era promovida uma relação de proximidade deste com o estabelecimento educativo, o qual enaltecia um ambiente próspero de comunicação e cooperação com as famílias. Recorrendo às informações facultadas pelos documentos de caracterização do grupo (2019/2020), pela observação direta e pelo diálogo com a orientadora cooperante foi possível constatar que as famílias que compunham o agregado familiar dos alunos em contexto apresentavam um ambiente estável e estruturado. O constante envolvimento e colaboração das famílias proporcionavam o bem-estar das crianças e influenciavam, indelevelmente, o seu desenvolvimento e desempenho educativo, dado que, “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, adaptando-os aos valores previamente desenvolvidos no contexto de família” (Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.99).

Na sequência da terminologia Piagetiana, abordada no subcapítulo anterior, os alunos pertencentes a esta turma encontravam-se no estágio de desenvolvimento das Operações Concretas. À dissemelhança do estágio de desenvolvimento anterior, as crianças revelavam uma atitude menos egocêntrica, caracterizando-se não só pela entreatajuda, cooperação e amenidade que era possível observar entre o grupo, mas também pela necessidade que as crianças manifestavam em preconizar o sucesso dos restantes colegas, demonstrando uma evolução ao nível do respeito, coadjuvação e compreensão pelo outro. A par com esta atitude, na generalidade, o grupo manifestava de forma natural e autêntica os seus sentimentos, emoções e opiniões, sendo estes momentos espontâneos indispensáveis para a sua compreensão.

A base da construção da ação docente é a observação (Estrela, 1994) e, como tal, foi a partir desta e em conformidade com o constante diálogo com a orientadora cooperante e com a análise e reflexão da grelha de observação do contexto e dos Documentos Legais que foi viável conhecer e “compreender o contexto, as pessoas que nele se movimentavam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Desta forma, foi possível e determinante observar as dificuldades, as necessidades e os interesses dos alunos, dado que toda a ação educativa se rege pela sua centralidade.

Por conseguinte, foi observável que ao nível das competências físico-motoras, a turma manifestava um desenvolvimento satisfatório, revelando uma evolução significativa na capacidade de consciência e domínio do corpo. O mesmo acontecia nas competências de motricidade fina, manifestando um nível de desenvolvimento bastante favorável, uma vez que os alunos apresentavam uma significativa apropriação do grafismo e uma efetiva evolução na coordenação motora fina. Estas componentes das capacidades motoras influenciavam, inevitavelmente, a aquisição de aprendizagens opulentas e o consequente desenvolvimento do aluno, uma vez que se encontravam ligadas ao movimento e este “constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p.625).

Neste seguimento, relativamente ao desenvolvimento intelectual, a turma apresentava heterogeneidade ao nível do desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, existindo três crianças que necessitavam de apoio individualizado, denominado “Medidas de Apoio ao Sucesso”, orientado por uma professora cooperante da instituição, três vezes por semana. Ainda assim,

na generalidade, o grupo demonstrava capacidade de atenção e concentração, num ritmo de aprendizagem adequado ao nível de escolaridade e à faixa etária. Como forma de minimizar as dificuldades de aprendizagem, a professora titular adequava a prática pedagógica às especificidades do grupo, enaltecendo o valor educativo da diferenciação pedagógica, pois só assim se tornava possível desenvolver atividades ricas e significativas para a aprendizagem de competências intrínsecas. Assim sendo, ao longo da PES seria adotado o mesmo propósito, dado o retorno positivo que apresentava com os alunos em contexto.

No que respeita à linguagem, foi observável uma efetiva apropriação da gramática e um sistemático e significativo progresso ao nível da comunicação e expressão, o que facilitava a interlocução entre o grupo. A linguagem, assume assim, uma função determinante no desenvolvimento e interação da criança, sendo “através da interação com os outros que (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2018, p.11). A turma caracterizava-se ainda pelo evidente empenho e interesse face às dinâmicas desenvolvidas, principalmente, em ações que provocassem a sua curiosidade e estimulassem as suas capacidades e conhecimentos. Da mesma forma, esta estimulação provocava nas crianças um envolvimento e uma participação mais ativa nas situações educativas, tornando estes momentos positivos e enriquecedores.

No que concerne à matemática, as crianças revelavam saberes ao nível da comunicação matemática, do raciocínio, da localização e orientação do espaço e da resolução de problemas. Estes conhecimentos, segundo as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), “visam proporcionar condições que apoiem e favoreçam aprendizagens sustentáveis, com compreensão e transferíveis ou aplicáveis em contextos matemáticos e não matemáticos” (p.2). De referir ainda que é uma característica comum da turma a manifestação de atitudes positivas face ao saber-fazer, saber-estar e saber-ser (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007).

Sendo os interesses um aspeto basilar na planificação de atividades motivadoras, importa compreendê-los e transportá-los para a prática. Neste sentido, o par pedagógico teve a oportunidade de, através da observação participante, corroborar que as crianças que constituíam esta turma interessavam-se, especialmente, por atividades dinâmicas e criativas que as desafiavam e que surgissem como uma novidade. Este entusiasmo verificava-se, particularmente, em atividades realizadas no exterior e, sendo este pouco

dinamizado, era um objetivo da díade promover atividades desenvolvidas no mesmo.

Ainda que as áreas de maior interesse fossem díspares, a turma, na globalidade, apresentava um grande prazer e gosto em aprender. Uns preferiam a Matemática, outros o Português, mas a área em que revelavam mais facilidade de aprendizagem e compreensão era o Estudo do Meio. Foi ainda perceptível o interesse das crianças em ouvir histórias e na fantasia em torno delas, ainda que considerassem a leitura como um “castigo” e, por isso, acabava por não despertar o seu interesse (Sobrinho, 2000). Esta observação levou à relevância de desenvolver dinâmicas que promovessem o gosto pela leitura, independentemente do contexto de confinamento que vivenciaram. Este interesse/problema a par com a Educação Artística seria uma das metas de ação futura no desenvolvimento das sequências didáticas. O momento de maior envolvimento com a Educação Artística eram as AEC e, ainda que fossem de carácter facultativo, promoviam às crianças o contacto com a Atividade Física e Desportiva, as Artes e o Yoga. Ainda dentro das AEC, a instituição tinha integrado recentemente um projeto desenvolvido pela câmara local denominado “AGIR – Mudamos o Mundo” que envolvia atividades no âmbito da filosofia para as crianças, nas quais abordavam temas pertinentes de cidadania, nomeadamente, a sexualidade.

Era também um objetivo deste nível de ensino promover o gosto pela leitura, para isso, desenvolvia-se a atividade “Biblioteca Ambulante”, que consistia na visita de uma biblioteca à instituição, uma vez que esta carecia de um espaço físico com material satisfatório para esse fim. Esta tinha como objetivo proporcionar às crianças o contacto com os livros, sendo que, para os alunos do 1.º CEB “o lido ganha vida e é assimilado como se de mais uma experiência de vida se tratasse” (Sobrinho, 2000, p.49). Este reconhecimento seria pertinente desenvolver nas dinâmicas incrementadas ao longo da PES, as quais pretendiam promover o gosto pela leitura numa perspetiva interdisciplinar.

A observação sistemática permitiu ainda compreender as dificuldades evidenciadas no grupo, que foram determinantes para o desenvolvimento da prática, sendo estas decisivas para a definição das necessidades e objetivos de aprendizagem. Alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da competência da leitura e, conseqüentemente, na compreensão, análise e interpretação de textos. De referir ainda que, esta dificuldade em articulação

com o interesse em ouvir histórias deram origem à continuidade do projeto desenvolvido no contexto de EPE - “Conta-me Histórias”, apresentado no terceiro capítulo, no qual se pretendia motivar as crianças para além de querer, a gostar de ler.

As interações que se estabelecem no ambiente educativo são fundamentais não só para a socialização da criança, como também para o seu desenvolvimento, sendo estes os primeiros ambientes sociais que propiciam estímulos às crianças (Diogo, 1998). Importa, por isso, refletir sobre a relação criança-criança e, para além da entreaajuda, cooperação e respeito, supramencionados, a turma manifestava uma relação bastante positiva entre o grupo.

Igualmente fundamental, a relação da docente com as crianças era a base para o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, adotando esta uma estratégia de escuta de opiniões e valorização dos sentimentos dos alunos. As crianças “ainda que não sejam capazes de expressar todos os seus sentimentos através de palavras, vivenciam uma gama lata e, por vezes intensa, de emoções” (Hohmann & Weikart, 2009), sendo este um meio exímio para a compreensão da criança, tal como referido anteriormente. A docente prezava, sobretudo, por momentos de reflexão e comunicação com as crianças onde valorizava e preconizava as perspetivas de cada uma. A par com esta relação positiva era-lhes dada a liberdade e autonomia de fazerem escolhas, o que lhes proporcionava um sentimento de segurança e aditava a sua autoestima. Em conformidade, a docente estabelecia com o grupo uma relação de proximidade e compreensão, num ambiente de respeito, reconhecimento e preservação do aluno, denotando-se o cuidado em realizar dinâmicas que motivassem a turma e, em particular, cada uma das crianças.

A família é, sem dúvida alguma, o núcleo primário do desenvolvimento de qualquer criança, visto ser o primeiro ambiente que desperta na mesma a sua identidade (Bernardes, 2004). Neste sentido, é fundamental que se estabeleça uma relação benéfica entre a escola e a família e, tal como já foi referido, esta relação era incentivada, tanto pela instituição como pela orientadora cooperante, na medida em que esta se disponibilizava a recebê-las sempre que necessário ou solicitado. Para além disso, uma outra forma de comunicação entre estes dois contextos era a caderneta escolar, através da qual se transmitiam recados e informações sobre os alunos e a turma. Esta

comunicação tinha em vista uma maior envolvimento por parte da família, num ambiente harmonioso de partilha de informações, opiniões e diferentes pontos de vista (Picanço, 2012) perspetivando a melhoria da ação educativa.

A par com as interações, a organização e gestão do tempo constituiu, da mesma forma, uma componente essencial na prática educativa. Relativamente a este contexto, a rotina diária iniciava-se às 9h00min e, sendo um vincado interesse do grupo, o dia começava com dinâmicas ligadas à área das Expressões, nomeadamente, à Música em momentos de aquecimento e relaxamento. De realçar que estas ações eram imprescindíveis na rotina das crianças, uma vez que davam início às práticas educativas. As crianças eram vigorosamente tocadas pela música e esta atuava também como um instrumento de concentração, dado que os alunos realizavam tarefas ao som de músicas tranquilas e foi possível observar que era uma estratégia que resultava efetivamente neste grupo e seria também um recurso adotado pelo par pedagógico, dado o impacto que tinha sobre os alunos. No decorrer do dia eram divididos os tempos letivos pelas áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio, Português, Educação Artística e Educação Física, Oferta Complementar - Língua Não Materna - Inglês, Apoio Educativo e ainda Atividades de Enriquecimento Curricular, numa perspetiva articulada e existindo transversalidade entre as áreas do conhecimento.

No que concerne à organização do espaço e dos materiais a sala caracterizava-se como sendo adequada ao grupo. Uma das suas paredes era composta por amplos vidros que tornavam mais próximo o acesso ao exterior e possibilitavam a presença de luz natural na sala. Apesar desta estar organizada em três “U”, ao longo da PES foi dada liberdade à díade para alterar a sua dinâmica, sendo desenvolvidas atividades em pequenos grupos, o que requereu a alteração da disposição do espaço educativo. Assim, foi valorizado pela professora titular e pelo par pedagógico o trabalho individual, em grande grupo, pequeno grupo e pares, o que contribuiu para o desenvolvimento do espírito colaborativo e cooperativo entre as crianças. A sala contava ainda com um espaço destinado ao brincar, ao refletir e, essencialmente, ao ler, intitulado “O Nosso Cantinho”.

A sala dispunha ainda de uma oferta rica em recursos pedagógicos, sendo apresentada uma grande variedade de materiais, tanto digitais (computador, quadro interativo), como físicos (livros, capas de arquivos, jogos, material

matemático como o *Multibase Arithmetic Blocks* (MAB), a moldura do dez, a reta numérica e ainda materiais de reconhecimento de letras como o quadro das letras e do alfabeto). Em conjunto com estes materiais, a sala contava ainda com estantes que possuíam livros de Literatura Infantil, que seriam utilizados ao longo do projeto desenvolvido pelo par pedagógico, e um espaço destinado à arrumação dos materiais de cada aluno. Para além disso, a professora titular estabelecia uma boa articulação entre os materiais digitais e físicos, como é o caso do manual escolar, neste caso apoiado pelo quadro interativo, revelando-se como uma estratégia incitadora da atenção dos alunos.

Deste modo, o contexto educativo possibilitava à criança “a exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2009, p.23), sendo estes cruciais para a estimulação do desenvolvimento e da aprendizagem quando se concebe num ambiente agradável e aprazível. O mesmo valor é dado à investigação em contexto de educação, apresentada no seguinte subcapítulo.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As mudanças e evoluções “do nosso Mundo, exigem adaptações e/ou profundas modificações da nossa realidade social e política, inclusive do Sistema Educativo” (Vilar, 1993, p.9). A sua reforma, explanada no primeiro capítulo, evidencia a indispensável e constante inovação educativa para uma educação de qualidade. Neste atual paradigma, a educação deve deixar de ser vista como um “desinfetante de problemas sociais exteriores” (Máximo-Esteves, 2008, p.7), passando a ser uma estratégia imprescindível para o desenvolvimento da sociedade.

Os currículos de formação acompanham esta mudança, na medida em que, o docente é considerado, progressivamente, um “educador, mais do que um lecionador” (Campos, 1996, p.26), dado que, no momento presente, a “formação do caráter, da autonomia e da responsabilidade” (*idem*) atribuem mais significado à educação do que apenas a transmissão de um saber teórico. Concomitantemente, torna-se imprescindível a formação contínua e congruente

do profissional de educação, dada a necessidade de desenvolver competências como a reflexão, a comunicação, a inovação e a predisposição para a mudança e evolução (Vieira, 2013).

Para isso, é necessário que o profissional de educação fomente as suas “práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.8). Esta triangulação *praxiológica* que inclui valores, teorias e práticas é um processo resultado da Investigação-Ação que assegura um papel eloquente na formação profissional do docente. De acordo com Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), define-se a MIA como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre” (p.18). Em conformidade com a PES, assente na intenção e na necessidade da melhoria da prática enquanto futura profissional de educação e de atender à qualidade do desenvolvimento da criança, emerge a importância de investigar em educação e, em virtude do tempo da PES, agir segundo uma aproximação ao processo de Investigação-Ação. Esta permitiu responder às necessidades do grupo e acompanhar a sua evolução “intervindo no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p.26).

Dada a articulação efetiva entre investigação e ação, a MIA caracteriza-se como um dialeto, uma vez que, “a investigação acompanha a ação e a ação surge como um dos processos de investigação” (Caetano, 2004, p.99). O processo de Investigação-Ação, segundo Lewin, desenvolve-se de forma cíclica, através de um “processo em espiral” que inclui quatro processos, nomeadamente, “planificação, ação, observação e reflexão” (Grundy & Kemmis, 1997, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21). Em contexto da PES, o primeiro processo foi a observação, dado que, permitiu o conhecimento direto dos contextos, o que se revelou decisivo na orientação da planificação e, conseqüentemente, da ação.

A observação é a base de qualquer formação e afirma-se como um dos processos fundamentais para a compreensão das realidades educativas (Estrela, 1994). Esta estratégia permitiu ao longo da PES observar cada criança, o pequeno e o grande grupo, com o intuito de conhecer e compreender cada uma delas e desenvolver uma prática adequada às necessidades, capacidades e interesses, estabelecendo objetivos que levassem ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Isto proporcionou a construção do perfil de um docente “crítico do contexto e que assumiu um papel participativo na sua construção e transformação” (Caetano, 2004, p.97). Esta visão de um profissional que

observa e atua mediante aquilo que observou, revelou-se como uma perspectiva emancipatória, na medida em que, é através deste processo que será capaz de “antever o que deveria ser feito, com que finalidades e construir formas alternativas de agir” (Vieira & Moreira, 2011, p.8). Posto isto, é necessário atuar na realidade para alcançar a sua complexidade exigindo, deste modo, que a observação realizada seja participante, o que permitiu uma “análise indutiva e compreensiva” do contexto (Correia, 2009, p.31).

Para este efeito, o par pedagógico adotou estratégias de recolha de dados para uma melhor compreensão e conhecimento da experiência educativa. Como tal, foram construídos diários de formação individual resultantes da observação participante e sistemática. O potencial do diário de formação permitiu “ganhar voz e autoridade na construção do conhecimento profissional” e representou “a ancoragem de informação e fundamentação para a ação” (Vieira & Moreira, 2011, p.42). Para além disso, foram construídas grelhas de observação do ambiente educativo como forma de “apoiar a observação e a reconstrução da prática pedagógica” (Vieira & Moreira, 2011, p.29).

Ademais destes instrumentos, foi igualmente relevante o diálogo com todos os intervenientes da equipa e do contexto educativo o que facilitou a descrição e reflexão do observado numa partilha de diferentes pontos de vista e conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de “atitudes e competências necessárias à inovação educativa e curricular” (Vilar, 1993, p.21). Foram também empregues no contexto recursos audiovisuais, como o registo fotográfico e a gravação de vídeos e áudios, os quais permitiram a posterior análise e reflexão de todas as situações decorrentes nos contextos. Além disso, foram realizados inquéritos às crianças, aquando do momento da PES em contexto de 1.º CEB, com o objetivo de compreender de uma forma mais vasta as opiniões das crianças face às circunstâncias que determinaram o Ensino a Distância.

As informações recolhidas através da observação revelaram-se cruciais na realização de atividades satisfatórias e adequadas às crianças. Para uma planificação acertada, o profissional de educação deve conhecer o currículo e os vários domínios do saber, explanados nos documentos orientadores, nomeadamente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Aprendizagens Essenciais. Em ambos os modelos de planificação privilegiou-se o superior respeito pela criança numa perspectiva de prática

coerente, construtiva e articulada na construção dos saberes (Lopes da Silva et al., 2016). No que respeita à planificação de EPE, esta partia das necessidades, interesses e aprendizagens das crianças, seguida da definição de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e da descrição das atividades, a qual era articulada com as áreas e os domínios de conteúdo; a organização do espaço; a organização dos materiais; a organização do grupo; os responsáveis pela dinamização das propostas e as observações. Esta matriz de planificação promovia a realização de atividades com intencionalidade educativa e em conformidade com o que foi observado. O mesmo acontecia na estrutura da planificação do 1.º CEB, que era iniciada pela contextualização, onde se referiam as necessidades, os interesses e as dificuldades dos alunos, para numa fase seguinte definir os objetivos principais da aula. Em correspondência, era construído o mapa de articulação com as componentes curriculares envolvidas na ação. Na sequência desta organização, eram descritas as ações estratégicas acompanhadas pelo dia e tempo previstos, bem como pelos recursos necessários.

A criança deve ser, primordialmente, o centro de toda a ação educativa e, tendo este pressuposto como base na orientação da prática, ao longo da PES foi instigado o desenvolvimento de ações contextualizadas e enriquecedoras dos seus conhecimentos. Para além disso, as planificações eram realizadas em conjunto com as crianças num contexto de aprendizagem ativa e dado o seu carácter flexivo e integrador de situações inesperadas, planeava-se tanto a longo prazo como no momento da ação (Hohmann & Weikart, 2009).

Associada ao processo de planificação, é na ação que as crianças revelam e colocam em prática as suas intenções e motivações e, ainda que a prática seja “intencional, é também lúdica” (Hohmann & Weikart, 2009, p.296). Assim sendo, a ação foi considerada mediante a contribuição para o processo de aprendizagem da criança e para o desenvolvimento de saberes profissionais decisivos para as práticas futuras. Esta etapa foi essencial na relação do par pedagógico com os grupos em contexto, dado que proporcionou uma efetiva aproximação e participação nas dinâmicas, permitindo uma ação de proficiência, como será descrita e analisada no terceiro capítulo.

Transversal a todos os processos desta metodologia, a reflexão esteve presente ao longo de toda a ação educativa, permitindo uma abordagem que privilegiou a construção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional,

quando nesta existiu a “intenção de melhorar as práticas pedagógicas” (Moreira & Ribeiro, citado por Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p.3115). Numa perspectiva reflexiva realizaram-se guiões de pré-observação, os quais eram instrumentos de reflexão antes da ação. Os guiões foram realizados apenas em contexto de EPE e eram desenvolvidos de acordo com a constante reflexão e colaboração entre a tríade, o que se tornou uma estratégia “facilitadora da coconstrução dos saberes profissionais, e influenciadora da progressiva emancipação dos sujeitos” (Ribeiro, 2011, p.41). A par com este processo de reflexão, destaca-se a elaboração das narrativas individuais, das narrativas colaborativas e dos momentos de reflexão pós-ação. As narrativas individuais caracterizam-se pelo seu caráter reflexivo sobre a observação e pelo, conseqüente, conhecimento do contexto e compreensão das complexidades do grupo e individualidades de cada criança. Em conformidade, as narrativas colaborativas, realizadas apenas no contexto de estágio do 1.º semestre, possibilitaram uma reflexão das vivências educativas, o que promoveu o desenvolvimento da “reflexividade crítica” e, assim, possibilitou a melhoria “não apenas do seu discurso pedagógico sobre as práticas, mas também das próprias práticas” (Ribeiro, 2011, p.47).

Para além destes instrumentos, importa referir as reflexões pós-ação que se revelaram essenciais e determinantes para o desempenho da futura profissional de educação, prezando pelo “trabalho em equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial” (Perrenoud, 1997, citado por Vieira e Moreira, 2011, p.7). Os momentos de reflexão realizados em conjunto com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais promoveram a partilha de conhecimentos e contribuíram, indelevelmente, para o processo de formação pessoal, social e profissional da mestrandia permitindo a dualidade entre a teoria e a prática e perspetivando a transformação e melhoria da ação futura. Ademais, numa fase pós-ação eram também realizadas grelhas de observação das práticas desenvolvidas, em contexto de 1.º CEB, as quais pretendiam compreender o envolvimento das crianças nas dinâmicas.

A MIA acompanhou esta formação estabelecendo um apoio significativo e necessário ao desenvolvimento da profissionalidade docente, na medida em que, a investigação contribuiu para uma melhor estratégia de ação e a escola foi o seu espaço de observação (Estrela, 1994).

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“A aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas ao ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2009, p.19).

A experiência é “o único lugar a partir do qual se pode capturar a natureza única, compósita e indeterminada” (Schön, 1987, citado por Vieira, 2013, p.594). Concomitantemente, importa que esta seja fundamentada pelos pressupostos teóricos e legais, apresentados no primeiro capítulo, e sustentada pelas especificidades do contexto educativo, assim como da metodologia de Investigação-Ação, explicitadas no segundo.

Nesta linha de pensamento, o presente capítulo diferencia-se em dois subtópicos, sendo que o primeiro apresenta o percurso vivido na valência de EPE e o segundo remete para a experiência em 1.º CEB. Em ambos foram mobilizados referentes teóricos e do contexto, salientando as aprendizagens profissionais e o impacto das ações educativas na aprendizagem das crianças. Serão, assim, descritas e analisadas algumas das ações desenvolvidas em contexto, de forma a compreendê-las e interpretá-las.

1. O CAMINHO PERCORRIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A valência de Educação Pré-Escolar é considerada como “um alicerce vital de aprendizagem para a vida com implicações no sucesso da criança e da sociedade” (Marta, 2017, p.43). Sendo esta uma etapa crucial no desenvolvimento da criança, assenta a necessidade de se construir um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento, o qual proporcione aprendizagens

significativas e que responda aos seus interesses, dificuldades e necessidades “atribuindo significados e sentidos através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (Marta, 2017, p.46).

Caracterizada como “um instrumento para a qualidade no atendimento educacional à criança” (Oliveira-Formosinho, 1994, citado por Oliveira Formosinho et al., 2013, p.66) a Prática Educativa Supervisionada, em contexto de EPE, revelou-se essencial na formação da mestrandia, essencialmente na “mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ribeiro, 2019, p.4). Em conformidade, esta experiência proporcionou o “desenvolvimento do seu pensamento e ação nos contextos e na resposta às diversidades dos atores, numa visão inclusiva e equitativa de educação” (*idem*).

Neste sentido, o presente subcapítulo, objetiva a descrição e análise de algumas ações desenvolvidas, as quais perspectivavam o desenvolvimento consonante de cada criança e do grupo. Assim sendo, foi determinante o conhecimento e compreensão do contexto educativo e referentes especificidades, bem como uma visão mais ampla das características dos seus intervenientes, enaltecendo, incessantemente, a centralidade, interação e participação ativa das crianças nas práticas, encontrando-se estas inseridas num paradigma socioconstrutivista. As ações desenvolvidas foram delineadas partindo dos conhecimentos prévios das crianças, objetivando o desenvolvimento dos seus saberes e privilegiando a articulação entre as diversas áreas de conteúdo ao promover oportunidades de aprendizagens significativas e diferenciadas, reconhecendo, assim, uma aprendizagem feliz e eficiente (Pelizzari et al., 2002, p.37).

Na impossibilidade em apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, neste subcapítulo serão abordadas apenas algumas dinâmicas, dando ênfase às atividades “Cozinheiros por um dia”; “Construção das casas dos Três Porquinhos” e “Percorre o caminho até à Capuchinho Vermelho”. Enquanto que o par pedagógico dará a conhecer as atividades “Construção do meu Prato Saudável”; “Bowling da Carochinha” e “Percurso da Capuchinho Vermelho”. Excetuando as atividades “Vamos construir um castelo” e “Construção do livro Conta-me Histórias” apresentadas em ambos os relatórios.

Salienta-se, assim, uma das atividades desenvolvidas “Cozinheiros por um dia”. Esta atividade surgiu no decorrer da semana alusiva à temática da alimentação saudável e na identificação do interesse das crianças no contacto direto e em manipular diferentes materiais, o que resultou num forte envolvimento das crianças na atividade.

Como supramencionado no segundo capítulo, algumas crianças demonstravam uma atitude mais egocêntrica revelando dificuldade em respeitar e ouvir o outro. Neste sentido, a díade tentou contornar esta situação com a promoção de momentos de cooperação, partilha e entreajuda. Com efeito, o diálogo na realização da atividade em grande grupo promoveu a comunicação e a partilha de saberes entre as crianças, promovendo a escuta e a valorização de diferentes opiniões. Na verdade, ainda que continuassem a existir momentos de discórdia entre as crianças, esta estratégia de trabalho partilhado estimulou o progresso de atitudes colaborativas e a oportunidade de se observarem” a si próprias e aos outros, respondendo com ações de apoio” (Hohmann & Weikart, 2009, p.597), sendo estas competências estimulada ao longo de toda a ação desenvolvida.

O ambiente educativo que apoie e estimule as interações e relações que se estabelecem no contexto revela-se pertinente para a “coconstrução dos conhecimentos das crianças e para o desenvolvimento individual e coletivo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.29). Neste sentido, importa referir que na realização desta atividade, e em concordância com toda a prática, não era expectável que todas as crianças estivessem no mesmo nível de desenvolvimento, objetivando-se atender às individualidades de cada uma, adaptando as atividades à heterogeneidade do grupo e estimulando, inclusivamente, as crianças que manifestavam mais objeção em interagir, comunicar e partilhar com o outro.

Nesta sequência, no início da atividade houve um momento de diálogo onde a díade ativou os conhecimentos prévios das crianças em relação à confeção de alimentos, nomeadamente, no que consideravam ser uma receita. Emergiram várias opiniões “É como se fazem os bolos” [G]; “É o que a minha mãe usa para fazer a comida” [L], “A minha mãe tem um livro com muitas receitas, para fazer muitos bolos” [N]. Estas respostas revelaram algum conhecimento sobre o conceito de receita e com que finalidade a utilizavam. O diálogo e a partilha de conhecimentos promoveu um momento significativo de aprendizagem, na

medida em que, algumas crianças não tinham conhecimento do que era uma receita, ao que as que já detinham alguma informação sobre este tema esclareceram as restantes, enriquecendo as interações e a experiência da ação educativa “Vês A, com as receitas podemos fazer bolos” [G].

Ao compreenderem o conceito de receita e a sua utilidade, a díade revelou que iriam confeccionar um bolo e, por prever a manipulação e o contacto direto com os alimentos, as crianças mostraram-se imediatamente entusiasmadas e envolvidas na atividade, questionando de forma espontânea “Como é que fazemos um bolo?” [G]. Prontamente uma outra criança respondeu “Com farinha e ovos, claro!” [AF]. A díade expôs na mesa todos os ingredientes pela sequência da sua utilização, sendo estes seriados de acordo com as suas categorias e, mesmo antes do início da confeção, uma criança solicitou “Posso provar isso?” [Y]. Tendo em conta que a planificação assume um carácter flexivo, como evidenciado nos capítulos anteriores, atendeu-se a este interesse da criança e foi dada a oportunidade de experimentação e exploração de todos os ingredientes “Este é docinho, mas não é branco como o açúcar” [L]. A díade optou por confeccionar o bolo com alimentos mais saudáveis, na sequência da semana da alimentação saudável, como foi o caso do açúcar amarelo para substituir o açúcar branco, o que gerou alguma inquietação nas crianças, uma vez que não era um alimento habitual do seu quotidiano. Quando experimentaram o sal a reação não foi a mesma “Não gosto deste, é azedo, parece sal” [AF]. Os alimentos que à partida seriam apenas utilizados para a confeção do bolo revelaram-se um recurso pedagógico que despertou a curiosidade das crianças, resultando num estímulo para a continuação do interesse pela atividade.

De seguida, as estagiárias deram início à leitura da receita e à medida que iam referindo os ingredientes e as respetivas quantidades eram as crianças que os colocavam e envolviam com o auxílio do adulto e, com recurso a uma balança, pesavam e mediam as quantidades em conformidade com o que era lido.

Quando terminada a preparação do bolo, surgiu uma nova questão “E agora? Onde é que vamos pôr o bolo?” [B], “Na cozinha, como a minha mãe e os cozinheiros fazem.” [A]. Proporcionar à criança a possibilidade do faz de conta enquanto se promoviam momentos de aprendizagem foi fundamental para o seu envolvimento e desenvolvimento, neste caso, assumiram a profissão de cozinheiros, o que lhes atribuiu a responsabilidade da função que

desempenhavam e o facto de se recorrer a materiais não só do quotidiano, mas também fora do habitual potenciou, ainda mais, o interesse das crianças. Acompanhada pelas crianças, a díade colocou o bolo no forno da cozinha da instituição para, mais tarde, distribuir por todos na hora do lanche.

As crianças mostraram-se satisfeitas pelo que conseguiram realizar “O bolo está delicioso, fui eu que meti os ovos na taça” [N], “E eu mexi o bolo” [AD]. No decorrer da atividade, bem como em toda a ação desenvolvida, privou-se pela conceção da criança enquanto um ser capaz e ativo, criando-se momentos que promovessem o desenvolvimento da autoestima e possibilitassem que cada criança avaliasse e refletisse sobre a sua contribuição para a atividade. Este momento de discussão e reflexão sobre a própria participação, possibilitou o progressivo desenvolvimento da responsabilidade das crianças e da consciência das suas potencialidades e aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

No final da atividade a díade sugeriu às crianças o registo da receita que tinham elaborado e questionou-as sobre como queriam executar esse registo “Podíamos desenhar os alimentos numa cartolina grande” [ML]. O registo escrito foi realizado pela estagiária a par com a representação do código escrito das crianças. Este registo gráfico permitiu a expressão através do desenho, estimulando a sua criatividade e, para além de ser uma atividade prazerosa para as crianças, contribuiu para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Surgiu ainda a necessidade de fazer a divisão do bolo, sendo que uma das crianças sugeriu “Podíamos desenhá-lo e dividi-lo por todos” [AF], procedendo-se assim à contagem dos elementos presentes na sala e à divisão igualitária por todos através de um gráfico circular.

Após o registo da receita emergiu a questão, orientada pelo par pedagógico, “Onde vamos colocar a receita?” ao que uma criança respondeu “Podemos pôr na parede da casinha onde fazemos a nossa comida” [L]. A organização da sala, como já referido nos capítulos anteriores, era estruturada em conjunto com as crianças e as paredes e a forma como estas eram utilizadas consistia numa forma de comunicação que representava as ações desenvolvidas e tornava todos os processos visíveis tanto para as crianças, como para os adultos (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Com a observação e o diálogo desenvolvidos ao longo da prática, foi possível concluir que as crianças tinham interesse pelo jogo espontâneo e nestes momentos conseguiam ser elas próprias, depositando nas brincadeiras as suas

verdadeiras vontades, intenções e curiosidades, permitindo compreender aquilo que verdadeiramente as motivava (Sarmiento et al., 2017). Assim sendo, a observação e participação da díade nestas situações de espontaneidade permitiu compreender aquilo que mais suscitava o interesse de cada criança.

Para além da díade já ter observado em momentos de rotina o entusiasmo das crianças aquando do contacto com as histórias, os livros e o mundo imaginário, achou pertinente questionar as crianças sobre o que realmente lhes provocava interesse e gosto em fazer “Eu gosto de ir para a casinha e vestir-me de princesa como a Cinderela” [N]; “Ir para a biblioteca ler histórias e brincar com aqueles bonecos que se metem nas mãos” [Y]; “Ir para a casinha e fingir que sou a mãe e contar histórias para os bonecos adormecerem” [B] e “A minha atividade preferida é ouvir histórias” [L].

Como tal, dado o interesse evidente das crianças pelo tema e sendo o trabalho por projetos uma estratégia distinta na ação educativa, assim como apresentado no primeiro capítulo, considerou-se adequado desenvolver o projeto “Conta-me Histórias” (Fase I). Posto isto, e conhecida a importância das crianças fazerem parte da planificação e serem escutadas as suas ideias e vontades, foram questionadas sobre o que gostariam que fosse feito ao longo do projeto, no qual revelaram desejos como “Eu gostava de ouvir mais histórias” [ML]; “Gostava de contar histórias” [Y]; “Eu gostava de construir fantoches” [A]; “Construir um livro gigante” [ML]. Ainda nesta fase as crianças partilharam saberes que já possuíam sobre o assunto a investigar, registando-os, com a ajuda do par pedagógico, elaborando assim “teias” de ideias e analisando o seu significado, definindo o que já sabiam e o que queriam descobrir.

Com o objetivo de conhecer e compreender os conhecimentos prévios das crianças, estas foram questionadas sobre o que já sabiam em relação aos livros em geral e aos livros que contam histórias “As histórias estão nos livros” [AF]; “E têm desenhos nas folhas” [G]; “Têm príncipes e princesas” [N]; “Eu gosto de contar a história dos Três Porquinhos porque na área da biblioteca tem os bonecos dos três porquinhos e do lobo, mas também gosto da história da Capuchinho Vermelho” [Y]; “A parte da frente do livro é a capa e a parte de trás é a contracapa” [Y]; “E a de lado é a lombada” [LN]; “Nós guardamos os livros na biblioteca” [AF]; “A minha história preferida é a Branca de Neve” [R]; “Eu conheço muitas histórias” [M].

As crianças têm vontade e demonstram uma imensa curiosidade e interesse em compreender e descobrir o mundo à sua volta (Vasconcelos et al., 2011). As histórias e os livros são fontes de fascinação para as crianças, proporcionam-lhes uma viagem em torno da história e ao mesmo tempo possibilitam dar sentido ao real através do imaginário. Como já referido no primeiro capítulo, nomeadamente, no subcapítulo “O livro na vida das crianças”, este promove o prazer e a partilha de “sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66).

Já conhecidos os conhecimentos prévios das crianças, tornou-se necessário compreender o que estas queriam descobrir, com o objetivo de enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho (Katz et al., 1998) tomando, assim, consciência do rumo em que as crianças queriam levar o projeto. Mais uma vez o diálogo foi crucial para a partilha de ideias em relação ao que queriam descobrir “Quem escreve as histórias?” [LN], “E quem faz os desenhos das histórias?” [AF]; “Como podemos contar uma história?” [G] e “Como podemos construir um castelo?” [N]. Estes momentos de diálogo e partilha favoreceram o desenvolvimento da linguagem expressiva e comunicativa e permitiram também incentivar as crianças menos participativas a interagir com o grupo, sendo este um assunto do seu interesse motivava-as a quererem participar. De referir ainda que, ao longo do projeto surgiram novas questões do interesse das crianças, tomadas em consideração e que conduziram a planificação no sentido das curiosidades que iam despontando por parte do grupo.

Na planificação (Fase II), assim como em toda a ação desenvolvida, importa refletir sobre todas as ideias e desejos das crianças. Assim, torna-se necessário uma planificação que as percecionem como um ser capaz de construir conhecimentos, manifestar as suas intenções e ouvir as intenções do outro. A planificação, bem como todas as fases do projeto devem “fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.56).

Aquando do diálogo com o grupo sobre o que sabiam em relação aos livros, as crianças revelaram algumas das suas histórias preferidas e, nesta sequência, considerou-se indispensável para o projeto perceber quais seriam as de cada criança. Como forma de organizar a informação, surgiu a ideia de construir um pictograma com as diferentes histórias e a sua construção ficou ao critério das crianças “Podíamos desenhar as personagens” [G]. Seguindo a sugestão, foram desenhadas e coloridas as personagens, pelas crianças com o auxílio do par

pedagógico. No pictograma cada criança tinha de marcar a sua escolha e foram questionadas sobre como o poderiam fazer. Após algum tempo de discussão chegaram à conclusão de que poderiam fazê-lo com recurso aos dedos, molhando-os na tinta, sendo esta uma estratégia já utilizada pelo grupo em outros momentos.

A fase de execução (Fase III) procurou responder às questões que as crianças mostraram interesse em descobrir e concretizar. De forma a elucidar o que foi o projeto “Conta-me Histórias”, este pretendia abordar uma história em cada semana, em conformidade com as histórias que as crianças selecionaram, bem como possíveis sugestões decorrentes no contexto de ação.

Como referido anteriormente, as crianças quando questionadas sobre o que queriam descobrir em relação às histórias referiram “Como podemos contar uma história?” [G]. Atendendo a esta curiosidade a díade foi apresentando formas diferentes de o fazer - teatro de sombras; tapete de histórias; teatro de fantoches; roda de histórias; vídeos animados; *avatares* e mala de histórias. As ações desenvolvidas realizaram-se em torno de cada história apresentada e na exploração da fantasia associada a cada uma delas – “Os Três Porquinhos”; “A Carochinha”; “O menino de todas as cores”, esta história surgiu no decorrer do projeto e a par com uma situação delicada ocorrida no grupo; “A Branca de Neve”; “A Cinderela”; “A Capuchinho Vermelho”; “Feliz Natal Lobo Mau” e “A noite de Natal”, estas duas últimas surgiram na sequência de atividades relacionadas com a época festiva – o Natal.

Entre muitas dinâmicas desenvolvidas no projeto, apresenta-se a atividade “Construção das casas dos três porquinhos”. Esta atividade surge após a apresentação da história com recurso a um vídeo animado e de uma posterior exploração e manipulação dos materiais que constituíam as casas correspondentes à história - tijolo; madeira e palha. De facto, a organização e gestão dos recursos, uma das dimensões do ambiente educativo possibilita a coconstrução de aprendizagens e o aprender com prazer através do contacto real com os materiais (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Como tal, esta escolha fundamentou-se no interesse das crianças em explorar materiais que saíssem fora do comum a que estavam habituados dentro da sala de atividades e o uso de recursos novos suscitou a curiosidade das crianças, intensificando a sua motivação em participar na atividade e aproximando-as da realidade “A minha casa também é feita de tijolo, como a casa do porquinho” [G]. Ademais, a

utilização de materiais naturais assenta no reaproveitamento dos recursos disponíveis e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento da consciência ecológica (Bronfenbrenner, 1996).

Relativamente à atividade em análise, após a exploração dos materiais, promoveu-se um momento de diálogo com as crianças, de forma a orientá-las para uma fase seguinte da atividade, colocando a questão “Agora que já conhecemos a história dos três porquinhos e que já temos os materiais das suas casas, como é que poderíamos construí-las?”. As respostas das crianças foram o ponto de partida para a realização desta atividade “Eu acho que podíamos fazer uma de madeira, outra de palha e outra de tijolo para todos os porquinhos terem a sua casa” [AF].

Na verdade, a gestão do grupo é uma dimensão essencial na ação educativa e, em conformidade com a dificuldade que as crianças apresentavam aquando do início da PES em respeitar e ouvir o outro enquanto trabalhavam em equipa, a atividade foi organizada em pequenos grupos. Desta forma, esta opção levou à promoção da “aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.25).

A dinâmica foi desenvolvida na sala de atividades, onde dispunham de uma ampla oferta de recursos, estando estes distribuídos por três mesas que representavam cada casa da história. Em todas as mesas as crianças encontravam diversos materiais, maioritariamente de desperdício, podendo ainda recorrer aos materiais disponíveis na sala. Após ter sido dada a oportunidade às crianças de percorrerem o espaço e observarem os materiais que tinham disponíveis, foi dada a liberdade a cada uma de escolher qual a casa que gostaria de contruir. Apesar desta estratégia ter resultado em momentos de desordem, por existirem grupos com mais elementos do que outros, a diáde optou por aceitar as preferências das crianças e os grupos mantiveram-se conforme as suas escolhas, o que efetivamente acabou por resultar e, mais do que se esperava, proporcionou momentos positivos de cooperação, autonomia e respeito.

Após a organização do grupo estes foram desafiados a construir a casa de palha, a casa de madeira e a casa de tijolo e, numa fase posterior, revelaram, em grande grupo, o resultado final, descrevendo o que construíram, como o fizeram e os materiais que utilizaram (Figura 2). Para além de ser importante realizar é, igualmente, fundamental que se fale sobre o que realizaram “levando a criança a descrever, analisar e refletir” sobre o que fez, desenvolvendo a “expressividade e o sentido crítico” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49).

Em sequência, foi pedido às crianças que registassem aquilo que contruíram,



Figura 2 - Casas dos Três Porquinhos

bem como todos os materiais que utilizaram para a construção, o que promoveu o desenvolvimento da criatividade das crianças, fomentando o gosto pela arte através do registo gráfico.

Assim como em toda a ação desenvolvida, esta atividade teve em consideração as motivações das crianças, sendo que estas revelavam um especial interesse aquando da realização de dinâmicas que envolvessem a Educação Artística, mais precisamente, as Artes Visuais. Este aspeto foi evidenciado ao longo de toda a prática educativa, na medida em que, a díade apoiou os trabalhos das crianças possibilitando diferentes recursos e técnicas para o registo gráfico - cotonete; dedo; esponja; sopro; palhinhas de papel, aguarela, colagem, recorte e trinchas com diferentes formas. Estes meios de expressão das crianças promoveram o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade e facilitaram a que estas criassem e conhecessem mais sobre o que as rodeia.

Nesta atividade foi possível trabalhar diferentes domínios do saber e, importa salientar, que os valores desenvolvidos foram uma mais valia em atividades futuras. Apesar do receio em organizar a turma de uma forma distinta do habitual e, sendo que o grupo não estava familiarizado com o tempo em pequenos grupos, neste momento observou-se que as crianças reagiram positivamente a esta estratégia, na qual conversaram e tomaram decisões,

espontaneamente, entre si. A proximidade das crianças nestas situações e a necessidade em partilhar os mesmos materiais dentro do grupo, permitiu que estas interagissem e comunicassem, estimulando mesmo aquelas que preferiam trabalhar individualmente a participar e a aprender com os outros (Hohmann & Weikart, 2009).

Também nesta sequência foi desenvolvida a atividade “Percorre o caminho até à Capuchinho Vermelho”. Esta dinâmica desenvolveu-se a partir da apresentação e exploração da história “Capuchinho Vermelho”, proposta também elegida mediante a seleção das histórias preferidas das crianças. Esta foi apresentada com recurso a uma roda de histórias, através de uma sequência de imagens, quando esta rodava no sentido dos ponteiros do relógio as crianças contavam a história pela sequência original, quando rodavam no sentido inverso contavam a história ao contrário dando voz aos personagens e reinventando-a.

As diferentes formas de contar histórias incitaram a curiosidade e o interesse das crianças por serem um recurso novo. Apesar de ser evidente o entusiasmo em ouvir histórias, estas eram, geralmente, contadas com recurso apenas ao livro ou ao PowerPoint. Esta fase do desenvolvimento da criança vai determinar o seu futuro enquanto leitor, podendo incentivar a que esta retire uma boa experiência de leitura ou, pelo contrário, pode levar a que esta não vá conseguir ganhar gosto pela mesma (Sobrinho, 2000). Sendo, por isso, fundamental estabelecer experiências que influenciem positivamente o desenvolvimento das crianças.

O início da atividade consistiu na colocação de uma carta escondida na sala e, hipoteticamente, deixada pela Capuchinho Vermelho. Neste momento uma das crianças recordou uma outra situação vivenciada “Foi como a Cinderela quando perdeu o sapato aqui na sala e tivemos de o procurar” [G], revelando que esta situação promoveu a articulação das aprendizagens e que, de alguma forma, este momento foi significativo para a criança, uma vez que o lembrou e partilhou com ânimo. Esta estratégia de suspense foi determinante para estimular e provocar a curiosidade e o envolvimento das crianças na atividade.

A organização do espaço, a par com a carta, foi um fator de curiosidade para as crianças, na medida em que, as atividades desenvolvidas cingiam-se, maioritariamente, à sala de atividades. Inicialmente, a atividade foi pensada no espaço exterior, mas as condições atmosféricas não o permitiram, tendo sido

preparada no salão polivalente (Figura 3). Desde o momento que a díade revelou que iriam sair da sala foi evidente a alegria das crianças e a vontade em descobrir o que iria acontecer “Vai ser uma atividade gira” [L]; “O que irá acontecer?” [G]; “Será que vamos encontrar a Capuchinho Vermelho?” [ML].



Figura 3 - Percorre o caminho até à Capuchinho Vermelho

A díade optou por realizar as duas atividades depois do lanche para que não interferissem com a rotina diária do grupo. Ainda assim e, tal como refletido na reunião pós-ação, deveriam ter organizado melhor o tempo e o espaço, realizando uma atividade antes e outra após o lanche, uma vez que ambas eram jogos o que levava a que as crianças dispersassem na curiosidade de querer saber o que estava a acontecer na outra atividade. As aprendizagens edificadas aquando do momento da PES irão, com certeza, promover a melhoria na organização das dimensões educativas numa futura prática e tornar a postura da mestrandia mais confiante e certa das suas capacidades.

Conhecida a importância de todos participarem na vida em grupo e de se ajudarem mutuamente, a díade organizou os grupos, previamente, de forma a garantir um conjunto de crianças com níveis educativos distintos, com o objetivo de promover oportunidades de colaboração, entreajuda e partilha de saberes.

Já no espaço destinado à atividade, a organização e preparação do mesmo foi essencial para cativar as crianças, na medida em que, neste encontraram o jogo construído e um vídeo com uma mensagem da Capuchinho Vermelho que orientou as crianças na realização da atividade. A fantasia em volta da personagem principal e com recurso à aplicação *Voki* foi uma mais valia para o envolvimento das crianças na atividade, levando a que estas se prontificassem de imediato para a sua realização, também pelo facto da personagem ter deixado o desafio de percorrermos o caminho do jogo até ela “É mesmo a capuchinho

vermelho, vejam ali ao fundo” [L]. Para além disso, os recursos tecnológicos não eram usados com frequência neste contexto, mas quando se implementavam as TIC nas ações desenvolvidas era evidente o prazer das crianças pela dinâmica e, nesta situação, o *avatar* da Capuchinho Vermelho foi um estimulador da sua motivação (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018).

A atividade “Percorre o caminho até à Capuchinho Vermelho” consiste num jogo de tabuleiro, no qual as crianças são os próprios peões e o tabuleiro foi construído previamente no chão, pela estagiária. O jogo iniciou-se com a explicação e exemplificação, a par com as crianças, de todo o percurso que tinham de realizar e de todos os desafios que iriam encontrar. Num momento inicial, todos os jogadores lançaram o dado para descobrirem quem iniciava o jogo. De referir que, ao refletir sobre o decorrer da atividade e num posterior diálogo na reunião pós ação, a mestranda apercebeu-se que o material escolhido para a construção do dado não foi o mais adequado, uma vez que este carecia de resistência quando lançado e, bem como em toda a atividade, este poderia ter sido construído com recurso a material de desperdício.

Depois de lançado o dado, iniciava o jogo a criança que conseguiu o maior número de pintas na face voltada para cima o que requereu da criança “reproduzir oralmente a sequência dos numerais e refletir sobre a relação de ordem que existia entre eles” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 76) “Eu vou ser a primeira a jogar porque fui a que tive mais pintas” [ML] e “Eu tive quatro pintas por isso vou andar quatro casas” [A].

As casas do jogo estavam diferenciadas por cores que correspondiam a diferentes desafios. A cor vermelha correspondia a questões relacionadas com a história e assentava na compreensão da informação que as crianças retiveram à cerca da mesma, na perspetiva de desenvolver a capacidade de compreensão e produção linguística. De referir que, as questões estavam adaptadas à heterogeneidade do grupo, com o intuito de promover uma prática pedagógica diferenciada e acessível a todas as crianças. Nas casas azuis eram recontadas partes da história através de imagens, com recurso a uma roleta, dando a oportunidade às crianças de terem acesso a recursos lúdicos e inovadores, sendo evidente a curiosidade das crianças em girar a roleta, observar e descrever a que parte da história associavam aquela imagem. Neste sentido, promovia o prazer pela leitura através do reconto de partes da história. A cor amarela remetia para a identificação do som dos animais, dado que na história são mencionados os

animais do bosque, de forma a desenvolver a atenção e a concentração das crianças na descodificação dos sons que ouviam. Quem parava numa casa amarela ouvia um som de um animal e tinha um conjunto de imagens onde deveria identificar o animal correspondente ao som. As restantes casas eram verdes e representam as casas regulares do jogo. As crianças encaram o mundo como um todo, não o distinguindo em diferentes áreas e, foi neste sentido, que a presente atividade perspetivou a relação entre diferentes áreas de conteúdo, o que se sucedeu em toda a ação desenvolvida.

Para além disso, o grupo assumiu uma postura colaborativa e de coadjuvação no decorrer do jogo. Ainda que, a vontade em querer ajudar provocasse momentos de maior desorganização, esta estratégia de jogo permitiu observar que, apesar de ser uma etapa em que as crianças tendem a ser mais egocêntricas, por natureza elas revelam-se compreensivas e apoiam o outro em situações que lhes permitam ter a liberdade de interagir e, nesta fase da PES, era evidente o progresso das crianças ao nível da aprendizagem partilhada e da sua autorregulação (Rubtsov, 2009). Assim, o jogo facilita a aprendizagem num ambiente em que, para além de desenvolver aspetos cognitivos e competências essenciais para o seu desempenho com sucesso (Bodrova & Leong, 2009), promove o enriquecimento de atitudes e valores como a entreaajuda, a solidariedade e o respeito “Vamos MR nós ajudamos-te, vais conseguir chegar também” [N].

Quando todas as crianças chegaram à meta do jogo, repararam que a Capuchinho Vermelho tinha deixado uma nova mensagem e, mais uma vez, o *avatar* foi um recurso potencializador da curiosidade do grupo. Neste vídeo a personagem referiu que tinha surpresas para todos – capa da Capuchinho Vermelho e a máscara do Lobo Mau e que seriam as crianças a decidir onde as colocar “Eu acho que a capa pode ficar na casinha, junto das roupas das princesas” [N], “A máscara do lobo pode ficar na gaveta do armário da casinha” [G] e “Podemos pôr a capuchinho vermelho dentro do castelo?” [LN]. Assim como nesta decisão, em toda a prática foi dada voz às crianças, permitindo-lhes tomar decisões e explicar o seu pensamento, de forma a que fossem compreendidas e valorizadas (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao longo do projeto foram surgindo novas propostas e sugestões de atividades. Realça-se a atividade “Vamos construir um castelo”, que surge na sequência da dramatização da história “Cinderela”, através do teatro de sombras. No final da história uma criança intercedeu “Podemos construir um

castelo igual ao da Cinderela?” [G]. Dado o entusiasmo demonstrado pelas crianças em construir o castelo, foi promovido um momento de diálogo que objetivava orientar a construção do mesmo tendo em conta as preferências das crianças, resultando na construção de uma teia concetual. Questionadas sobre como é que poderiam construir o castelo responderam “Podia ser em caixas de cartão e pacotes de leite como fizemos as casas dos três porquinhos” [MT]. Depois de decidir que iriam utilizar estes materiais para a construção, debateram como seria a sua decoração, mostrando desejo em construir um castelo “Roxo” [AF]; “Ou amarelo e rosa” [L]; “Ou da cor do arco-íris” [N]. Ao discutirem sobre as várias sugestões, debateram as diferentes ideias e optaram por pintar o castelo com as cores do arco-íris e decorá-lo com brilhantes. Num momento seguinte, a díade interrogou o grupo “Então e onde é que vamos construir o nosso castelo?”, as respostas foram claras e o grupo concordou em construir o castelo na área da casinha. De mencionar que, os materiais utilizados na construção foram de desperdício com o intuito de incitar a possibilidade de se reutilizar os materiais para construir novos e interessantes recursos. O castelo permitiu que a brincadeira das crianças naquele espaço se tornasse mais rica e significativa “Agora já posso ser uma princesa” [N] e fomentou o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças aquando do jogo espontâneo.

Ao observar atentamente as ações desenvolvidas, constatou-se que à medida que se desenrolava o projeto o envolvimento das crianças era cada vez maior e a vontade em participar era cada vez mais evidente, tornando a prática educativa significativa, formativa e evolutiva não só para as crianças, mas também para todos os intervenientes da ação. Mediante este pensamento, surge a fase de divulgação e avaliação (Fase IV), na qual ocorreu a difusão dos saberes construídos aquando da prática e a criança assumiu uma função fundamental, assim como em toda a ação desenvolvida.

Nesta fase, as crianças atribuíram significados aos conhecimentos adquiridos e refletiram sobre as experiências vivenciadas. As crianças revelaram interesse em construir um livro gigante e, atendendo a esta vontade, esta foi a forma como divulgaram o projeto desenvolvido. Este foi construído com o intuito de dar uma “casa” às histórias que foram exploradas e, num primeiro momento, surgiu a questão de como este poderia ser concebido. A díade deu a sugestão de construí-lo recorrendo a algum material que utilizaram para construir as casas dos três

porquinhos, como sugeriram na construção do castelo, com o objetivo de fomentar a consciência ecológica, uma vez que tinha sobrado material dessa atividade “Sim, podia ser com madeira, porque a palha é leve demais e os tijolos são muito pesados e depois não conseguíamos pegar no livro” [ML]; “E se fizéssemos em palha podia aparecer um burro e comê-lo” [G]. Todas as sugestões foram tidas em conta e comprovou-se as aprendizagens edificadas em atividades anteriores onde, por exemplo, trabalharam a noção do peso e da resistência dos materiais, transportando essas ideias, autonomamente, para esta dinâmica. As reações das crianças perante a atividade permitiram compreender o entusiasmo destas em manifestar as suas opiniões e pensamentos e respeitar os dos outros, uma evolução que a díade teve oportunidade de acompanhar ao longo da PES.

A estrutura do livro foi construída, pela díade, em madeira e o seu interior foi da responsabilidade das crianças, incorporando os seus registos alusivos às histórias abordadas. Além disso, o registo individual e coletivo permitiu o contacto com o código escrito, o que, progressivamente, as familiarizou com a leitura e a escrita. Assim como a estrutura do livro, a decoração foi, também, realizada pelas crianças e conforme as suas sugestões foi pintado “Da mesma cor do castelo, com as cores do arco-íris” [MR] (Figura 4).



Figura 4 - Livro "Conta-me Histórias"

Esta fase exigiu ainda uma reflexão sobre o percurso do projeto “Conta-me Histórias”, avaliando as experiências vivenciadas e a existência de aprendizagens significativas. Todos os registos, individuais e em grande grupo, permitiram “tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo” (Vasconcelos et al., 2011, p.42). Para a sua divulgação, as crianças assumiram um papel fundamental ao comunicarem com as famílias as ações desenvolvidas

e as aprendizagens que construíram, sendo frequente a curiosidades dos pais em visitarem a sala e observarem todo o processo. Esta última fase não foi concluída na sua totalidade, isto porque, dado o interesse das crianças, foi dada continuidade a este projeto. Ainda assim, as crianças “reequacionaram e integraram as vivências e experiências num todo significativo e significante” (Vasconcelos et al., 2011, p.78).

Na verdade, tomando em consideração as palavras das crianças, concluiu-se que o grupo adquiriu novos saber com o desenvolvimento do projeto, quando questionadas sobre “O que descobrimos?” as crianças revelaram “Descobri que quem escreve os livros é o escritor”; “Descobrimos que podemos contar histórias pelos livros; pelo computador; por fantoches; por teatros de sombras; por tapete de histórias; por puzzles; por imagens; por cenários; por roda de histórias”; “Descobrimos que quem desenha os desenhos das histórias é o ilustrador”; “Descobrimos que um cenário é um espaço com imagens onde se passa a história” e “Podemos construir um castelo com caixas; pacotes de leite; brilhantes; tintas”. Desenvolveu, ainda, competências ao nível da escuta e respeito pelo outro; da autonomia na tomada de decisões e na iniciativa de participação em diálogos em pequeno e grande grupo, necessidades estas referenciadas no segundo capítulo, e evidenciada a sua evolução aquando do desenvolvimento da PES.

Neste seguimento, evidencia-se a importância da formação inicial em contexto de ação, sendo esta decisiva na postura da mestrandia em situações profissionais futuras e conducente de uma ação que perspetiva o desenvolvimento holístico das crianças. O percurso da prática educativa em EPE, complementado posteriormente com a ação desenvolvida em 1.º CEB, contemplou a base para a construção da identidade profissional docente que perspetiva o ato de educar como uma concretização para o desejo de aprender (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Para além dos medos e incertezas ao longo do processo formativo, as conquistas assimiladas serão um suporte no compromisso que abarca esta profissão. As aprendizagens profissionais foram possíveis na sequência de um trabalho colaborativo, promotor do enriquecimento das experiências e potencializador de um conhecimento mais vasto e consciencializado. A ação distinta no contexto permitiu, assim, valorizar ainda mais esta vivência, resultando numa maior vontade em inovar e melhorar e, reflexo desta

preconização, apresenta-se, no subcapítulo seguinte, a descrição e a análise do percurso vivido em 1.º CEB.

2. O CAMINHO PERCORRIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico assumiu-se com primazia numa perspetiva de qualidade da própria prática e pela melhor compreensão e reflexão das situações que nela se sucederam o que, indelevelmente, influenciará a ação futura. Com efeito, este subcapítulo surge pela visão da mestranda em relação ao percurso vivido no contexto, descrevendo e analisando as ações que nele se desenvolveram.

Elucida-se o processo de ensino e de aprendizagem ao longo da PES numa vertente que atribuiu à criança um papel ativo e central na construção de conhecimentos, tal como referido nos capítulos anteriores, transgredindo o paradigma tradicional e transmissivo da educação e concebendo o aluno como “coconstrutor da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.17). Embora a prática educativa não tenha ocorrido na sua totalidade de forma regular, o tempo em que foi possível estar em contacto presencial com as crianças possibilitou a observação, o conhecimento e a compreensão das mesmas e do contexto, permitindo manter ao longo de toda a prática o desenvolvimento consonante das crianças. Por conseguinte, o período da PES em contexto de 1.º CEB pode ser partilhado em dois momentos – o presencial e o ensino a distância. A ação educativa, em ambas as situações, procurou responder aos interesses, necessidades, dificuldades e motivações das crianças. Para além disso, foram analisadas as informações obtidas aquando do momento de observação que permitiram desenvolver uma prática contextualizada e adequada, que percecionou o aluno como “a fonte, o iniciador e o protagonista da ação educativa” (Kravtsova, 2009, p.10).

Situada num paradigma socioconstrutivista, a prática deu voz aos alunos e, nesta sequência, a ação educativa delineou-se tendo como suporte as “suas próprias intenções” (Hohmann & Weikart, 2009, p.251). Em conformidade, ao longo da PES procurou-se planificar de forma adequada ao desenvolvimento

das aprendizagens de todos os intervenientes, com criatividade e recorrendo a estratégias e recursos diversificados e inovadores que potencializaram o desenvolvimento de novos saberes e novas descobertas (Ribeiro, 2019). Ademais, importa referir que apenas se planificou formalmente, seguindo o modelo estruturado, uma prática educativa, a qual foi a única possível de realizar em contexto presencial. Neste sentido, ao invés do processo de planificação no contexto de EPE, e à exceção da primeira planificação, as restantes foram pensadas e colocadas em prática, mas não seguiram o modelo previsto. Ainda assim, a intencionalidade educativa ao longo de toda a ação permitiu dar liberdade e participação ao aluno, a partir de experiências novas e significativas, planeadas para desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos através de oportunidades de aprendizagem e da articulação das componentes curriculares.

O primeiro dia da PES foi vivido com ansiedade e muito nervosismo, um contexto novo, níveis de desenvolvimento novos, um ambiente completamente novo. Para além disso, a professora cooperante, o grupo e a forma como este se organizava despoletou, desde logo, uma sensação de à vontade e aprazimento em permanecer ali. As vivências e experiências que foram possíveis observar e colaborar no período de estágio foram enriquecedoras desde o primeiro dia, sendo este um contexto que primava pela “segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Art.º 1, 2e). Esta fase inicial foi crucial para o envolvimento e proximidade com as crianças, favorecendo “o apoio constante, contextualizado e atento” nas futuras práticas educativas (Hohmann & Weikart, 2009, p.65).

Tome-se como exemplo a atividade desenvolvida aquando do momento inicial da PES, em contexto presencial – “Encontra as palavras, constrói as frases, ordena a história e descobrirás as letras do Gato Enroscado”, a qual surge na sequência da aprendizagem da letra “g”. Ao longo da semana a orientadora cooperante em colaboração com o par pedagógico introduziu a letra, seguindo a estratégia de ensino e de aprendizagem adotada pela mesma, nomeadamente, uma aproximação ao método de Jean-Qui-Rit. Este meio educativo revelou-se “mais do que um método”, foi “um conjunto de meios que tiveram uma grande eficácia” neste contexto (Lemaire, 1990, p.11). Ademais, era uma estratégia que privilegiava o gesto e o ritmo para desenvolver a leitura, a escrita e a ortografia. Em relação à leitura, este adotava a fononímica, ou seja, associava um gesto a

cada fonema e a cada som; a escrita aprimorava-se através do gesto, do ritmo e do canto associado à motricidade e à leitura que possibilitava “o meio de controlo perfeito que permitia à criança o som exato, ou a ordem das letras numa palavra” (*idem*).

Posteriormente à introdução da letra, o par pedagógico, em diálogo com a professora titular, aceitou o desafio de criar uma ação que explorasse a letra “g”. Sublinhando novamente o facto de as crianças encararem a leitura como um “castigo” e, conseqüentemente, manifestarem dificuldades ao nível da competência da leitura, foi pensada uma atividade que pretendia fomentar o gosto por ler. De referir que, as atividades desenvolvidas foram consequência do trabalho colaborativo entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional o que resultou numa sequência didática coerente e integrada. Neste sentido, a atividade em contexto surge na sequência da atividade do segundo elemento do par pedagógico, a qual relacionou a obra do artista plástico Kandinsky com o grafismo da letra “g” – “A letra g só pode passar do lápis para o papel?”.

A atividade “Encontra as palavras, constrói as frases, ordena a história e descobrirás as letras do Gato Enroscado” emergiu a partir do *avatar* de Kandinsky que trazia um desafio para as crianças, o qual consistia em introduzir a obra “O g é um gato enroscado”, do escritor João Pedro Mésseder. A criação do *avatar* revelou-se um recurso exímio na motivação e envolvimento das crianças na atividade, refletindo-se no seu desempenho e concentração (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018). Este *avatar*, no final da sua intervenção, deixou um poema às crianças “Para este desafio terminar; Os balões tens de recolher; As palavras vais encontrar; Para no final o poema escrever”. Em grande grupo, foi estimulada a curiosidade das crianças em tentarem descobrir qual seria o desafio “Eu acho que vamos rebentar balões” [J]; “Será que vamos para a rua?” [MC]; “Uau, vamos mesmo escrever um poema?” [S]. Na verdade, este momento de diálogo revelou-se significativamente enriquecedor pela partilha de ideias e diferentes opiniões, o qual promoveu a participação ativa e o interesse das crianças em quererem manifestar os seus pareceres.

Posteriormente a este momento, a atividade desenvolveu-se no espaço exterior da instituição, resultando, desde logo, num forte entusiasmo e interesse por parte das crianças e intensificando a sua vontade em participar na dinâmica. No contexto de estágio, e tal como já foi referido no capítulo anterior, foi notável

a falta de aproveitamento do espaço exterior à sala de aula, mesmo que este seja considerado um espaço “naturalmente privilegiado” de construção de conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2009, p.197). Neste sentido, a organização do espaço da atividade foi essencial para a motivação das crianças, já que encontraram o exterior completamente decorado com balões de várias cores “Isto vai ser giro” [J]; “Quero muito começar, podemos ir apanhar os balões?” [MF].

Antes do início da atividade, a turma foi organizada em pequenos grupos, previamente definidos. Deste modo, objetivava proporcionar uma aprendizagem mais rica e diversificada e que promovesse a coadjuvação, a entreatuda e a cooperação, sendo estas características uma qualidade deste grupo. Esta organização, tal como apresentado no primeiro capítulo, possibilitou a formação de grupos com diferentes níveis educativos, perspetivando a aprendizagem cooperativa no desenvolvimento da ZDP. Deste modo, a criança tinha a oportunidade de partilhar as suas dificuldades, o que promove, progressivamente, a aquisição de conhecimentos através da “experiência partilhada” (Seifert, 2002, p.37). Nesta sequência, foi atribuída a cada grupo uma cor diferente e distribuído um colar com um cartão dessa mesma cor que os identificava. O envolvimento na atividade foi tão imediato que mal chegaram ao exterior começaram a correr, a saltar e à procura dos balões que representavam a sua cor, mesmo antes de qualquer indicação (Figura 5). Esta estratégia, sendo uma ação diferente de como “as crianças e os adultos aprendem e ensinam” (Hohmann & Weikart, 2009, p.216) revelou-se uma dinâmica em que estas demonstraram gosto e prazer em participar, reafirmando a oportunidade de no 1.º CEB realizarem-se momentos de aprendizagem dinâmicos e fora do contexto da sala de aula.



Figura 5 - As crianças procuram os balões no exterior

Em verdade, o jogo no 1.º CEB é uma importante estratégia para as crianças desenvolverem competências, o que significa que o “jogo e a educação não são antagônicos, pelo contrário, o jogo é um dos principais meios e métodos de educação” (Kravtsova, 2009, p.9). Como tal, o jogo desenvolvido consistiu em que, dentro de cada balão as crianças encontravam palavras que iriam construir uma frase por grupo, a qual correspondia a uma frase da adaptação do poema “O g é um gato enroscado”. Mais tarde, quando todos os grupos alcançassem todos os balões que correspondiam à sua cor, regressavam à sala onde teriam de construir, em pequeno grupo, a frase com as palavras que encontraram dentro dos balões.

Retomando o que tem vindo a ser referido ao longo dos capítulos anteriores, a planificação é de natureza flexível e, como tal, pode sofrer alterações ao longo da ação. Deste modo, tal foi a curiosidade despertada nas crianças que, autonomamente, juntaram-se em grupos e rebentaram os balões ainda no exterior, demonstrando responsabilidade em guardar todas as palavras que encontraram. Aquando deste momento, observaram-se as reações das crianças e constatou-se o imediato instinto em tentar ordenar as palavras numa sequência lógica e a curiosidade em descobrir o que diria a frase do seu grupo. Numa fase posterior, regressaram à sala onde construíram as frases e cada grupo apresentou à restante turma o seu resultado e, em grande grupo, ordenaram-nas de forma a reconstruírem o poema, o qual leram, registaram e exploraram. Concomitantemente, esta atividade preconizou um momento significativo, já que permitiu que as crianças “atribuíssem significado ao que leram” e ler é “uma condição indispensável para o sucesso quer individual, quer na vida escolar” (Sim-Sim, 2007, p.5).

Ademais, a estratégia de diálogo incitada ao longo da prática permitiu aos alunos estabelecerem relações, dado que “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.524-525). Em consequência, tornou-se crucial que na ação futura se continuasse a promover “experiências sobre as quais as crianças quisessem falar, com pessoas que as escutassem e estimulassem” (*idem*), de forma a que se desse valor e ouvisse os acontecimentos e sentimentos envolvidos na ação. Ainda que não fosse o caso do contexto onde decorreu a PES, o que acontece muitas vezes é que a importância das relações interpessoais, do brincar e da afetividade que se promove entre os intervenientes da ação educativa se

desvanece da EPE para o 1.º CEB, o que se revela desmotivador para as crianças, uma vez que a importância em manter as relações afetivas e o lúdico é igualmente crucial neste nível de ensino. Neste sentido, apoiar desta forma o desenvolvimento das crianças faz com que, tanto estas, como os adultos se divirtam enquanto aprendem e ensinam (Strandberg, 2009, p.17).

Esta primeira intervenção foi um misto de emoções e, apesar de se prever que as crianças se entusiasmassem com a atividade não se pensou que teria tanto impacto, o que acabou por causar momentos de desafio na sequencialidade da atividade. Aquando deste momento de receio, e mesmo com o sentimento de dúvida se teria sido a melhor estratégia, a felicidade que os alunos demonstraram comprovou que sim, que precisavam de mais momentos dinâmicos como este, não cingindo as práticas ao estereotipado de estarem sentados numa sala, onde interagem apenas com aquele espaço. Atestou-se ainda, a necessidade do sentimento de confiança e perseverança quando encaramos os desafios e as fragilidades da prática.

Resgatando o que foi mencionado no primeiro e segundo capítulo, a educação é o principal agente de desenvolvimento da sociedade e, tal como esta, o sistema educativo encontra-se em constante transformação e adaptação à realidade. As circunstâncias atípicas com as quais nos deparamos na atualidade têm incitado um desafio complexo e ético, suscitando a construção de uma nova conceção e estratégia de educação (Máximo-Esteves, 2008).

O dia em que informaram que as docentes estagiárias teriam de abandonar a prática educativa presencial foi sentido com angústia e incerteza de quando seria possível regressar. Em momento algum consideraram que seria definitivo e que num instante próximo não voltariam a estar em contacto com aquelas crianças, deixando um sentimento de perda e de impossibilidade em voltar a senti-las perto. Esta situação, que em nada se previa, exigiu a complexidade de reorganização a que a escola teve de se adaptar e, mais do que nunca, incitou a necessidade do docente se reinventar profissionalmente. Ainda que não estivessem preparados, foram capazes de inovar com o aparecimento da pandemia, conduzindo de uma forma notável e sem formação prévia a ação docente, tendo a capacidade de se reinventar e de se adaptar a esta nova realidade educativa. Em conformidade, uma educação que prese o desenvolvimento da criança numa perspetiva plena e efetiva, abarca a

responsabilidade de acompanhar as mudanças e responder, incessantemente, às suas necessidades.

De todas as mudanças e adaptações que recaíram sobre a organização deste nível de ensino, as Tecnologias de Informação e Comunicação conquistaram um notável destaque no 1.º CEB. Na verdade, as TIC já faziam parte do quotidiano das crianças e enquadravam-se em instrumentos que promoviam o “desenvolvimento social da humanidade” (Niza, 2015, p.104). Deste modo, os meios tecnológicos e de comunicação representaram “novas formas de ensinar e aprender” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.62). Ademais, tem vindo a ser mencionado que, no passado, o professor tinha um papel plenamente transmissivo, o que tem vindo a ser alterado. Ainda assim, mesmo no Ensino a Distância muitos docentes continuavam com o paradigma transmissivo, recorrendo apenas às TIC como um veículo de comunicação e não como um elemento de renovação da prática educativa. Em contrapartida, no contexto da PES assumiu-se esta transformação com a promoção de uma ação de qualidade e coerente na adaptação às situações emergentes da sociedade.

Para combater a impossibilidade de comparência no contexto educativo foi desenvolvido pela Direção-Geral de Educação, a nível nacional, o projeto “Estudo em Casa”. A implementação do “Estudo em Casa” destinou-se a todas as crianças que frequentavam o ensino básico, apesar de ter sido pensada, primariamente, para aquelas que não tinham recursos informáticos. Esta ideia da falta de conectividade pode parecer algo desusado, mas, na verdade, ainda é uma realidade do século XXI e para estas crianças foram tomadas medidas e reuniram-se fundos para disponibilizar os materiais que necessitavam e, assim, promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Os blocos pedagógicos das sessões do “Estudo em Casa” constituíam-se em blocos de 30 minutos. No caso do Português, da Matemática e do Estudo do Meio e Cidadania eram agrupadas em dois anos e, mesmo assim, não foi fácil a adaptação aos conhecimentos e necessidades das crianças dos dois anos de escolaridade. O mesmo se atenta nas restantes componentes curriculares – Educação Física, Educação Artística, Hora da Leitura e Português Língua Não Materna que abrangiam ainda mais anos de escolaridade. Esta junção exigia ainda mais responsabilidade na orientação dos grupos com diferentes níveis de desenvolvimento e na dinamização de atividades que fossem ao encontro de

todos os interesses, necessidades e conteúdos, pois só assim seriam capazes de desenvolver ações educativas de qualidade. Com efeito, esta organização, por vezes, podia desmotivar as crianças. Por um lado, eram abordados temas que as crianças já conheciam e, conseqüentemente, acabavam por se desinteressar, dado que eram conteúdos já do seu conhecimento e não estimulavam a sua curiosidade. Por outro, eram dinamizadas aulas correspondentes a níveis de ensino superiores o que resultava na pouca adequação e na conseqüente desmotivação da criança. Todavia, a organização das componentes curriculares era coerente e interdisciplinar, o que promovia a articulação entre as demais áreas curriculares. Esta forma de organização educativa assumia-se como uma estratégia necessária para a aprendizagem da criança, o que contribuiu para a promoção de um ensino que construía o conhecimento de uma forma integrada (Morgado & Ferreira, 2006).

O que se considerava não ser possível nem significativo, “ensinar tudo a todos como se todos fossem um só” (Cosme & Trindade, 2012, p.65), tornou-se uma verdade com o “Estudo em Casa”. Com efeito, revelou-se incontornável que se ensinasse os mesmos conteúdos, no mesmo instante e com as mesmas estratégias a crianças com características tão diferentes. Assim, acentuou-se a necessidade da intervenção pedagógica do professor titular no acompanhamento da turma, o qual objetivava proporcionar a oportunidade de aprender a todos. Uma preocupação que envolvia esta estratégia de aprendizagem consistia na diferenciação pedagógica, ou seja, na diversificação de práticas e recursos pedagógicos para a aprendizagem de cada um.

Para além disso, o desenvolvimento das competências sociais é um objetivo comum dos currículos na educação de infância, pois desenvolve satisfação e competências comunicativas. A comunicação e a socialização são partes integrantes e indispensáveis no desenvolvimento da criança e, associados a estas, encontra-se o contacto que se estabelece entre si nos contextos educativos. A inserção da criança na sociedade encontra-se “umbilicalmente ligada à socialização, educação e aprendizagem” (Sarmiento et al., 2017, p.13). O mesmo acontece com o brincar, que está presente no quotidiano da criança e contribui para a socialização de cada uma delas, bem como é a principal forma de expressão que leva ao seu desenvolvimento, felicidade e diversão (Veresov & Barrs, 2016). Todavia, este tempo de confinamento não permitiu as interações num “tempo e espaço próprios”, os quais permitiam que a criança “aprendesse

a aprender quando brincava e interagia com outras crianças” (Sarmiento et al., 2017, p.12).

O “Estudo em Casa” é um recurso distinto, mas não suficiente para os desafios que esta realidade implica. Este pressuposto levou à criação de um questionário às crianças, sendo um dos objetivos compreender a sua apreciação acerca do programa “Estudo em Casa”. Neste sentido, mais de metade das crianças revelaram gostar desta estratégia, enquanto outros referiram a pouca interação que se estabelecia com os alunos e a falta de alinhamento com os conteúdos abordados pela professora titular. Com as respostas obtidas a esta questão foi possível constatar a necessidade que as crianças sentiam em ser ouvidas - “No Estudo em Casa não me ouvem”; “Não motivam, porque respondo e ninguém me ouve”. Este aspeto fundamental no 1.º CEB, que assenta em dar voz a todas as crianças, foi um objetivo primordial nas aulas síncronas que a professora cooperante desenvolvia, às quais o par pedagógico teve a oportunidade de assistir e colaborar.

Salienta-se, assim, a ação educativa desenvolvida, em contexto de Ensino a Distância, pela díade em colaboração com a orientadora cooperante e com a orientação da supervisora institucional, as quais se revelaram um essencial “apoio e acompanhamento neste processo formativo” e em conformidade com a prática “desempenharam um papel relevante na aprendizagem do saber profissional” (Ribeiro, 2017, p.88). Foi esta relação e, sem dúvida, o trabalho colaborativo associado que permitiu desenvolver uma ação pedagógica de qualidade, prosseguindo sempre com os mesmos objetivos – a coconstrução da formação profissional da docente estagiária e o desenvolvimento pleno e aprazível da criança.

Uma vez que a díade conhecia os interesses e as necessidades das crianças, de acordo com o segundo capítulo, foi desenvolvida uma prática que se adequou às suas potencialidades e motivações. Depois de identificado o interesse das crianças em ouvir histórias, associado à imagem de “castigo” e, conseqüentemente, à dificuldade que sentiam ao nível da competência da leitura e dada a importância em desenvolver a prática educativa segundo a MTP, tal como referido no primeiro capítulo, considerou-se que seria pertinente dar continuidade ao projeto desenvolvido na EPE – “Conta-me Histórias”. Posto isto, a fase seguinte seria a construção da teia concetual, a qual definiria o que as crianças já sabiam, o que queriam descobrir e como o iriam fazer. Apesar da

intenção, tal não foi possível dadas as circunstâncias, mas, ainda assim, foi colocado em prática um projeto de intervenção com a mesma perspectiva, adequado à realidade. As atividades pensadas e elaboradas em torno do projeto de intervenção - “Conta-me Histórias” desenvolveram-se virtualmente e em três momentos fundamentais, recorrendo-se à leitura de uma história numa primeira fase, à posterior realização de uma atividade prática e, numa etapa final, a um jogo de consolidação.

A intervenção do par pedagógico visou colmatar o problema identificado, com estratégias diversificadas que permitiram a plena articulação entre as componentes curriculares, dado o conjunto de propostas que foi possível desenvolver. Ainda que, no Ensino a Distância a responsabilidade em desenvolver uma aprendizagem significativa e feliz fosse maior, foi promovida uma ação que pretendia “deixar de limitar o indivíduo e a sua educação”, abandonando a ideia de que “o manual e a memória eram as únicas e as principais formas de aprender” (Marques, 2016, p.4).

Em conformidade, e de forma a clarificar a ação educativa, elencam-se as atividades desenvolvidas pelo par pedagógico. A primeira história abordada foi “A que sabe a lua?”, do escritor Michael Grejniec, com recurso a um teatro de sombras (Figura 6), construído pelo segundo elemento do par pedagógico. As histórias são um elemento preponderante na motivação das crianças e o uso de diferentes formas de as contar revelou-se eminente para o seu envolvimento “O S deliciou-se com o teatro de sombras” [PS]; “A C e a R gostaram muito” [MCR]; “O que mais gostei foi quando a lua subiu, subiu, subiu” [SG]; “Oh pai quero ver mais uma vez” [MF].



Figura 6 - Teatro de sombras "A que sabe a lua?"

Foi a partir desta história que se determinou o mote para a realização da atividade seguinte – “Afinal a que sabe a lua? Será a gelado de morango?”. Ainda em contexto de estágio as crianças revelaram um especial desejo em confeccionar

gelado “Podíamos fazer gelado, eu adoro gelado e era uma atividade gira para fazermos” [FD].

Posto isto, através da gravação de um vídeo, foi explicada e exemplificada a confeção de gelado de morando, argumentando que, para a mestranda, a lua tinha esse sabor, mas para cada uma das crianças poderia ter um gosto diferente e era-lhes dada a possibilidade de alterarem o sabor do gelado “Adoramos a surpresa, mas achamos que a lua deve saber a chocolate, por isso vamos fazer gelado de chocolate” [L]; “Obrigada professora pela deliciosa ideia, vamos tentar fazer” [S]; “Ficamos com água na boca” [C e R]; “O M guloso como é adorou o sabor da lua” [MM]. Os resultados desta atividade foram variados e cada criança fez o gelado conforme o sabor que, para si, tinha a lua. Para além disso, a atividade foi acompanhada por um *avatar* - a Sara, que interagiu com as crianças e tornou a atividade ainda mais motivadora “A S adorou a Sara do vídeo” [MSG]. As crianças identificaram-se com esta personagem o que permitiu “uma proximidade dos atores e autores do processo educativo e, também, entre os diversos recursos” (Quadros-Flores, Marta e Sá, 2018, p.68). Consequência desta tamanha cativação por meio do avatar, nas atividades seguintes recorreu-se à mesma estratégia como forma de sequenciar as atividades.

A comunicação entre as crianças, as docentes estagiárias, a orientadora cooperante e as famílias tornou-se possível através da página comum da turma, na qual se iam trocando *feedbacks*, opiniões e ideias relativas à ação desenvolvida. Esta estratégia possibilitou, ainda mais, a comunicação entre as famílias e a restante equipa educativa, sendo esta fundamental para o desenvolvimento da criança, tal como se tem vindo a referir. Ademais, ao longo da PES foi desenvolvido um ambiente de respeito e apoio entre o contexto educativo e o contexto familiar, dando-lhes liberdade e tempo para acompanhar a aprendizagem das crianças.

Em verdade, os alunos participaram livremente e autonomamente nas atividades propostas e o mesmo aconteceu nos jogos de *quizz* desenvolvidos no final de cada história, os quais tinham como objetivo consolidar o que foi abordado ao longo da semana. Na primeira fase foi construído um *Kahoot* com questões sobre a história “A que sabe a lua?”, ao qual as crianças revelaram um enorme entusiasmo em realizá-lo “Quero mais jogos destes” [MF]; “1000 estrelas para este jogo” [S]; “O J adorou e pede mais jogos” [MJ]. Foi evidente

o gosto demonstrado pelas crianças na realização de jogos desta natureza o que levou o par pedagógico a construir mais recursos deste nível. É fundamental encarar o jogo como uma “verdadeira aprendizagem” (Hakkarainen, 2009, p.20) entusiasmando as crianças para a realização das tarefas proposta e tornando-as mais atrativas.

Por conseguinte, foi abordada a história “Um Bicho Estranho”, dos autores Mon Daporta; Óscar Villán e Ana Noronha, na sequência da relação com os conteúdos abordados pela orientadora cooperante, nomeadamente, os animais. O facto desta história ter sido contada com recurso à construção e desconstrução da personagem (Figura 7), permitiu conceber níveis constantes de curiosidade e interesse “É uma história muito engraçada, gostei muito” [SG]; “A FD e a MD gostaram muito, disseram que parecia uma batata esse bicho estranho” (MFM); “Gostei muito da história” (L). Para além disso, a história iniciou-se com a personagem dentro de uma caixa com a mensagem “Perigo, um bicho estranho”.



Figura 7 - Construção e desconstrução da personagem da história "Um Bicho Estranho"

A par com a história e, idealizada pelo segundo elemento da díade, surgiu a atividade de construir uma personagem através de um ovo, na qual as crianças teriam de realizar a experiência de retirar todo o interior do ovo para, posteriormente, criarem um animal que considerassem ter o formato do corpo idêntico ao da personagem da história “É muito giro, vamos tentar fazer” [L]. A imaginação das crianças não teve fim e construíram animais interessantes e criativos (Figura 8), evidenciando a importância de dar espaço à imaginação das crianças e deixar que elas próprias construam, desenvolvam e inventem (Strandberg, 2009).

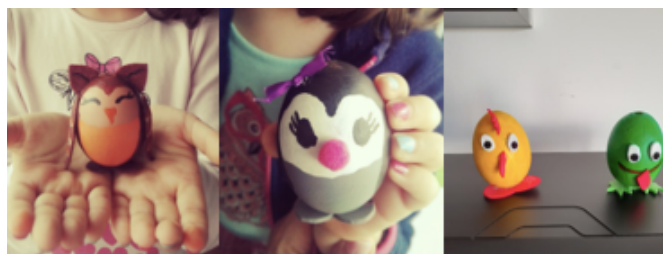


Figura 8 - Animais construídos pelas crianças a partir de ovos

À medida que o projeto de intervenção se desenvolvia foi notável o envolvimento e empolgação das crianças face à curiosidade em saberem qual seria a história e a surpresa da semana, preconizando momentos de interesse e entusiasmo das crianças pelas experiências vivenciadas. Este pressuposto alia-se à conjectura de que “a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeito sobre o desenvolvimento da criança” (Sarmiento et al., 2017, p.42).

No seguimento da ação desenvolvida, foi abordada a história “Todos no sofá”, da autora Luísa Ducla Soares, com recurso a fantoches (Figura 9), sendo estes construídos pelo segundo elemento do par pedagógico. Esta história surgiu no seguimento da introdução das operações de subtração e pela possível dramatização interativa e contextualizada na promoção da descoberta do prazer pela leitura “Gostei muito desta história” [ML]; “Muito engraçada esta história” [S]; “Foi muito engraçado, o meu amigo J também é preguiçoso” [MF].



Figura 9 - Fantoches e cenário da história "Todos no sofá"

As histórias são um recurso exímio na articulação de conteúdos e, nesta sequência, foi desenvolvida a atividade “Todos no sofá e a matemática”. Esta dinâmica consistia na confeção de plasticina caseira, com o principal objetivo de construir um colar de contas que iria ajudar na realização das operações de

subtração “Que ideia gira! Vamos fazer” [J]; “Este colar dá jeito para fazer as contas de subtrair” [M]. A literatura infantil articulada com o ensino da matemática possibilita a construção de dinâmicas desafiantes e motivadoras para as crianças e permite que estas se predisponham a aprender matemática no momento e ao longo da sua vida (Baroody, 2002).

Ainda que esta atividade, em conformidade com toda a ação educativa, tivesse sido pensada tendo em atenção o uso de materiais que, geralmente, existiam em casa, sendo mesmo dadas sugestões para aqueles que não possuíssem determinados recursos, algumas crianças referiram não ter os materiais disponíveis. Contudo, tal foi o entusiasmo em realizar esta atividade que, rapidamente, encontraram soluções e recorreram a outros materiais para fazerem o colar de contas “Obrigada professora. Não temos corantes nem tintas, por isso vamos fazer com plasticina normal” [L]; “Fizemos batota e usamos a plasticina que já tínhamos em casa” [M]; “A MD e a FD fizeram com tampinhas de plástico porque não tínhamos tintas para dar cor à plasticina” [MFM]; “Optamos por fazer um colar de contas com missangas” [LR] (Figura 10).

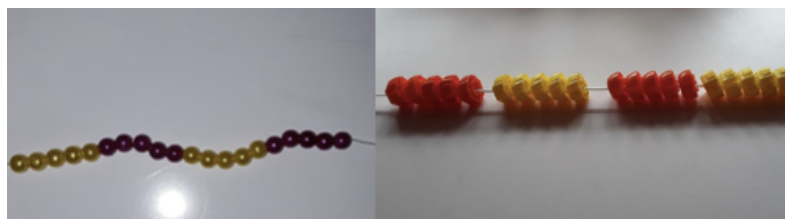


Figura 10 - Colares de contas construídos pelas crianças

Salienta-se, assim, a importância dos recursos utilizados e a criatividade na utilização de outros materiais, bem como a vontade em permitir à criança uma aprendizagem de carácter ativo tão fundamental para o seu desenvolvimento. O uso de materiais manipuláveis favorece a aprendizagem da criança e apoia a compreensão ou consolidação de conceitos matemáticos, através de materiais que lhes despertam o interesse (Hohmann & Weikart, 2009).

Tal como evidenciado no primeiro e no presente capítulo, a aprendizagem das crianças através das histórias possibilita um valioso apoio no seu desenvolvimento e, “mais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o querermos realizar” (Sobrinho, 2000, p.46). Cabe assim ao docente, proporcionar momentos estimulantes e incitadores para as

crianças, numa sociedade atual que exige uma prática inovadora e assume as tecnologias como um recurso basilar neste processo (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2013). Assim, foi possível constatar neste suporte interativo que, ao longo das semanas, houve uma notável evolução das crianças ao nível da competência da leitura e, foi exatamente nestes momentos de proximidade nas aulas síncronas que a díade observou o progresso do gosto em ler, tornando-se recorrente a leitura de livros e a vontade em apresentar e falar sobre o que leram. Esta apropriação e envolvimento ativo das crianças acontecia quando as experiências eram significativas e afáveis.

Paralelamente a este percurso, foi possível verificar com a realização do questionário que, ainda que não fosse esse o objetivo, os pais acabaram por dar a sua opinião em relação às aulas síncronas. Posto isto, a díade obteve respostas bastante díspares, revelando que apesar das tentativas em pensar em atividades diferentes e que estimulassem as crianças, alguns pais revelaram ter uma mentalidade onde o ensino deve ser plenamente transmissivo e o importante é a abordagem de conteúdos sem que isso englobe a parte de falarem sobre si, sobre o que fizeram e, essencialmente, sobre o que sentem – “Torna-se pouco produtivo estar o tempo todo da aula a ouvir o que fizeram durante a semana. Deveria ser mais interativa para aprender algo”; “Porque é um desfile do que os meus colegas fizeram e isso não me interessa. Cada um de nós informa a professora do que faz. Não há necessidade de sabermos da vida uns dos outros. Podemos socializar e interagir e dar matéria ao mesmo tempo. Seria muito mais interessante”. Como já tem vindo a ser mencionado, é crucial que se mantenha o “processo de ligação emocional” (Hohmann & Weikart, 2009, p.66) e era evidente nas aulas síncronas os momentos de partilha de saberes entre as próprias crianças e a felicidade imensa que estas demonstravam ao ter a oportunidade de ouvir e serem ouvidas, possibilitando aquilo que tanto lhes fazia falta nesta situação, a socialização.

Não obstante, existiram respostas que revelaram satisfação e enalteceram a ação desenvolvida – “Gosto de ver os meus amigos e as professoras”; “É bom estar com os amigos e conversar”; “Parece que estamos mais próximos uns dos outros”. A par com estas respostas, as opiniões relativamente às atividades desenvolvidas pelas docentes estagiárias foram igualmente positivas – “São bastante interessantes e inovadoras”; “Porque eu gosto delas e elas ensinam coisas novas”; “São atividades divertidas e eu gosto de as fazer”. Todas as

atividades presaram pela adequação a esta realidade e foram pensadas de forma a serem concretizáveis. Ainda assim, alguns inquiridos confessaram não realizar as atividades por falta de material ou de tempo. De referir que, as atividades propostas eram de caráter facultativo e não exigiam um tempo limite para a realização das mesmas, tendo-se desenvolvido um conjunto de respostas pertinentes e contextualizadas com a situação decorrente.

Posto isto, considera-se que a postura conducente de toda a ação educativa, ainda que com todos os desafios sucedidos, favoreceu o desenvolvimento e aprazimento das crianças, numa experiência contextualizada que permitiu também o desenvolvimento da futura profissional de educação através da adequação das estratégias, recursos e atitudes face a este momento decisivo na construção da identidade profissional docente (Ribeiro, 2017). A reinvenção pedagógica tornou ainda mais significativa a vivência no contexto de 1.º CEB, intentando-se que perante a dimensão que se vivenciou emerge a necessidade de capacidade do docente em colocar em prática os seus conhecimentos, de modo a torná-los significativos para si e para as crianças.

METARREFLEXÃO

O percurso vivenciado ao longo da Prática Educativa Supervisionada emergiu de um caminho formativo de caráter duplo, o qual permitiu o desenvolvimento de competências distintas para a futura prática profissional. Este percurso desenvolveu-se em dois níveis educativos, distintos, mas ao mesmo tempo com diversas semelhanças – EPE e 1.ºCEB. Concomitantemente, a presente metarreflexão compreende um momento reflexivo sobre a coconstrução de saberes profissionais através da experiência em contexto de estágio, a qual mobilizou saberes científicos, pedagógicos e didáticos (Ribeiro, 2019).

A PES revelou-se um momento privilegiado na formação inicial de docência, na medida em que permitiu “construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidades, incertezas e complexidades da prática docente” (Ribeiro, 2019, p.4). A postura reflexiva, para além deste momento, esteve presente ao longo de toda a prática, sendo esta uma estratégia que perspetivava a melhoria da ação. Em conformidade, evidencia-se a importância da Metodologia de Investigação-Ação, a qual assumiu um papel preponderante no desenvolvimento da prática educativa, firmando-se num ciclo contínuo e sistemático de observação, planificação, ação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011). A postura investigativa e reflexiva perspetivou a qualidade das intervenções educativas e permitiu um conjunto de respostas contextualizadas e adequadas às singularidades das crianças e dos contextos. Por estas linhas, a aquisição de conhecimentos evidencia o papel atuante na construção da identidade profissional, sendo a experiência e a participação ativa na realidade educativa perpétua ao desenvolvimento de saberes significativos.

Nesta perspetiva, a PES contribuiu para “compreender e esclarecer a natureza, os significados e as implicações das estratégias e dos procedimentos curriculares, pedagógicos e didáticos, perspetivados a partir do ato de ensinar” (Trindade & Cosme, 2016, p.1033). Na verdade, existiram vários momentos que suscitaram receios, incertezas e preocupações, assumindo a prática educativa como um desafio na concretização da profissão de sonho da mestrandia. Nesta

sequência, o facto de estar a ser possível concretizar essa vontade e de forma autêntica provoca um sentimento de plena felicidade e orgulho. Ademais, este percurso exigiu muito esforço, compromisso, responsabilidade e, acima de tudo, gosto pelo mundo da educação.

Escolher a docência como profissão é abarcar o compromisso social de educar e para isso o docente assume uma postura orientadora no processo educativo, enquanto que a criança ocupa um lugar central na promoção de uma ação que visa o seu desenvolvimento completo e aprazível. Nem sempre este percurso foi fácil e, nem em todo o momento, foi simples encontrar respostas às situações decorrentes da prática, tendo sido o apoio e o trabalho colaborativo um aspeto fundamental para o desenvolvimento de competências. Neste sentido, o segundo elemento do par pedagógico, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e todos os sujeitos envolvidos no processo formativo permitiram este crescimento profissional e ajudaram a superar as dificuldades sentidas, permitindo a partilha de ideias e conhecimentos que levaram ao enriquecimento dos saberes profissionais e à melhor resposta às adversidades dos contextos. O receio em não ser capaz foi um entrave no início, mas este apoio permitiu compreender que quando se quer e se gosta, dificilmente não se ultrapassa as barreiras da vida.

Durante a ação educativa, houve duas realidades distintas – a EPE e o 1.º CEB e, tendo em conta as semelhanças e dissemelhanças que estes níveis educativos apresentam, foi um objetivo, mas também um desafio orientar e contribuir para a construção de conhecimentos em ambas as valências. As experiências em contexto devem promover atividades ricas e diversificadas, tendo em atenção que a aprendizagem deve ser pensada para cada uma das crianças e deve potenciar a continuidade educativa.

As transições viviam-se com ânsia e, sendo esta uma das “mais significativas no processo educativo” (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p.324), importa que se conceba um ambiente que apazigue as diferenças entre os contextos e simplifique esta mudança. Assim sendo, salienta-se a formação de perfil duplo que habilita para a docência em ambas as valências, potencializando o sucesso nesta transição e o bem-estar da criança (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

O desenvolvimento aprazível das crianças dependeu também da Metodologia de Trabalho de Projeto na EPE e, tendo em consideração a realidade de Ensino

a Distância, do Projeto de Intervenção no 1.º CEB, os quais abordaram a temática transversal – literatura para a infância. Retomando o que tem vindo a ser referido, ambas as vivências permitiram o desenrolar de uma prática de carácter holístico na qual a criança foi o centro do processo educativo, coconstruindo a sua própria aprendizagem em cooperação e entajuda com os outros numa perspectiva socioconstrutivista do conhecimento.

Ambas as vivências conduziram ao crescimento profissional e, em relação à experiência em EPE, para além da magnificência e de ter sido vivida com o desafio e a necessidade de responder e ultrapassar os obstáculos encontrados no percurso da PES, seguiu o estipulado e o comum. O mesmo não aconteceu em toda a vivência em 1.º CEB, marcada pelo aparecimento da pandemia. Este momento determinou o Ensino a Distância e o recurso único às ferramentas tecnológicas, o que causou medo em relação à adaptação a esta nova realidade digital. Esta mudança exigiu a renovação das ações educativas e do papel do próprio docente e, para a mestrandia, foi crucial a mobilização de saberes desenvolvidos ao longo da sua formação. Considera-se este momento inesperado uma mais valia na formação inicial e decisiva na prática futura, permitindo, em qualquer circunstância, o sucesso das aprendizagens e a facilidade em “chegar mesmo às crianças, entendê-las e favorecer, quer a afetividade, quer um ambiente em que elas gostem de estar” (Silva, 2002, p.21).

Apesar de todos os medos sentidos, com estas experiências a futura docente estará mais preparada para encontrar soluções em momentos de mudança e assegurar sempre o destino admirável da educação. Concomitantemente, para além de assumir um momento único na experiência educativa das crianças, a PES foi igualmente singular no processo formativo de docência, assumindo-se como uma eminente oportunidade de crescimento (Ribeiro & Moreira, 2007).

No final desta experiência não se dá por terminado o desenvolvimento profissional, muito pelo contrário, tornou-se ainda mais necessário aprender, requerendo que a formação acompanhe a docente por toda a vida. Na verdade, isto resulta da responsabilidade e gratificação que, na atualidade, é ser-se Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB. Preparada para esta nova etapa, valoriza ainda mais a necessidade de ouvir a criança e reconhece este período de formação como uma conquista que permitiu a construção de conhecimentos que sustentam o querer inovar, o querer melhorar e acima de tudo, o querer entrar nesta profissão.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. et al., (2002). *Reorganização do Sistema Curricular: Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B. (orgs) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, (1), 21-30. Porto: Porto Editora. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Amado, C. (2007). *História da pedagogia e da educação – Guião para acompanhamento das aulas*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guião%20-%20tudo.pdf>.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. In *Revista Sísifo*, (8), 75-86. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135/227>.
- Barbosa, M., Pereira, P., Lins, L. & Mical, E. (2016). A avaliação de aprendizagens na conceção socioconstrutivista para o ensino fundamental. In *Olhar Científico*, 2(1), 108-144. Disponível em: <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/view/95/pdf>.
- Baroody, A. (2002). Incentivar a Aprendizagem Matemática das Crianças. In Spodek, B. (Eds.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 333 - 390. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernardes, C. (2004). *A Relação escola–família no 1.º ciclo: do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*, (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. In Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis*, (77), 11-12. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação: Conceção Antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens. Da pedagogia de uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado. & J. Alves. *Professores e Escola. Conhecimento, Formação e Ação*, 112-123. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22451/1/Ensinar%2C%20avaliar.pdf>.
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. In *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-119. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32928/1/25652746.pdf>.
- Campos, B. (1996). Fórum de projeto de Inovação e Investigação: O quê e para quê. In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal*. (2.^a Ed.). Thessaloniki: CEDEFOP- Centro Europeu para o desenvolvimento da formação profissional. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. In *Pensar*, 13 (2), 30-36. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. In *Interações*, 8

(22), 62-82. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536>.

Delors, J. et al., (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2011). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização as Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. In *Currículos Sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf.

Gomes, J. (2006). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. In *A casa da leitura*. Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf.

Gomes, M. (2007). Os modelos pedagógicos de High-Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogias diferenciadas. In *A página da Educação*. Porto: Profedições.

- Hakkarainen, P. (2009). O valor do jogo será realmente compreendido. In *Descobrir Vigotsky*. Revista Noesis, (77), 20-21. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2006). (2.^a Ed.). O método de projeto. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. In *Descobrir Vigotsky*. Revista Noesis, (77), 9-10. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. In *Educação*, 33(3), 198-204. Porto: Porto Alegre. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8076/5723>.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>.
- Lemaire, M. (1990). *Os métodos educativos de Jean-qui-Rit*. Porto: Edições Tequi.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards., L. Gandini. & G. Forman (coord). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 59-104. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. In *Cadernos de Educação de Infância*, (107), 4-5. Lisboa: Direção Geral de Educação. Disponível em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>.
- Marta, M. (2017). A Tic no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. In *Revista de Estudos e Investigación em Psicología y Educación*. 13, 43-46. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martinho, A. (2000). A História da Educação na formação de Professores. In *Máthesis*, (9), 279-296. Viseu: Faculdade de Letras, Universidade Católica Portuguesa. DOI: <https://doi.org/10.34632/mathesis.2000.3853>.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, R. (coord.) et al., (2017). *Estratégia Nacional para a Educação da Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*, 61-86. Porto: Porto Editora. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872009000100006.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre a educação*. (2.^a edição). Lisboa: Tinta da China.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, (coord.). *Os professores e a sua formação*, 13-33. Lisboa: Dom Quixote. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In *Descobrir Vigotsky*. Revista *Noesis*, (77), 15-16. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho., T. Kishimoto. & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro*, 14-36. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Gambôa, R.; Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). (4.^a Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2016). Promoção do Sucesso Educativo. Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria – Conhecimento, formação e ação. Porto: Universidade Católica. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/E-Book_Promo%C3%A7%C3%A3o%20Do%20Sucesso_Final.pdf.

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). In *Revista PEC*, 2(1), 37-42. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Editora.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*, (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração das tecnologias na prática pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, 5764-5779. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf.
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In R. Rivas, J. Escola; M. Figueira; F. Aires (coord.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, 323 -342. Santiago de Compostela: Andavira Editora. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf.
- Quadros-Flores, P., Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com Avatares na Prática Educativa Supervisionada. In *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 3115-3127.

- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário Colaborativo... Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira. (Org.), In *Narrativas Dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 85-96. Ramada e Santo Tirso: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, IP Bragança, 4 e 5 de maio de 2018, 324-333.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. In *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>.
- Roldão, M. (1999). Transversalidade curricular, integração e organização de saberes. In M. Roldão. *Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*, 77-82. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). *A especificidade do 1.º CEB*. Viseu: Ministério da Educação.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Revista Noesis*, 1(71), 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o Agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf.
- Rubtsov, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. In *Descobrir Vigotsky*. *Revista Noesis*, (77), 13-14. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias de promoção. In *Revista Iberoamericana de Educación*. (45). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28206114_Importancia_educacional_da_leitura_e_estrategias_para_a_sua_promocao.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. In *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 103-115. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Sarmento, T. et al., (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Seifert, K. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 15- 48. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, M. (2002). *Ser professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Portalegre: Aprender.
- Silva, C. (2005). A ideia de “casa da escola” no século XIX português. In *Revista da faculdade de Letras*, 6(III), 291-312. Porto: História.
- Silva, V. & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. In *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 191-211. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417086009>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2018). *Linguagem e Comunicação o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro – A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. In *Descobrir Vigotsky*. Revista *Noesis*, (77), 17-19. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, Aprender ou Comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivas a partir do ato de ensinar. In *Revista diálogo da Educação*, 6(50), 1031-1051. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123692/2/364295.pdf>.

- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (coord.) et al., (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veresov, N. & Barrs, M. (2016). *The history of the reception of Vygotsky's paper on play in Russia and the West*. In *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 26-37. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138700.pdf>.
- Vieira, F. & Moreira, A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. In *Cadernos do CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. In *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME*, 8 (2), 592-619. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições ASA.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. In *Descobrir Vigotsky*. Revista *Noesis*, (77), 4-5. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República – n.º 126/2012 – 1.ª série – A. Ministério da educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República - n.º 129/2018 – 1.ª série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República – n.º 129 – 1.ª série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Currículo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – n.º 34 – 1.ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário Da República – n.º 237 – 1.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de setembro. Diário da República – n.º 166 – 1.ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino básico. Diário da República n.º 201 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – n.º 129/2018 – 1.ª série - A. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República – n.º 240 – 1.ª série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto. Diário da República – n.º 165 - 1.ª série - A. Assembleia da República. Lisboa. Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1.ª série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

Despacho normativo n.º 6944-A, de 19 de julho de 2018. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da república – n.º 178 – 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002.

DOCUMENTOS ORIENTADORES E OUTROS DOCUMENTOS

Constituição da República Portuguesa, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

Direção-Geral de Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Direção-Geral de Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 1.º ano. Matemática. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_1a_ff_18julho_rev.pdf.

Martins et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Plano Anual de Atividades, 2019-2020. Porto

Plano de Trabalho de Turma, 2019-2020. Porto

Plano Curricular do Grupo, 2019-2020. Porto

Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.

Ribeiro, D. (2019). *Seminário PES. Síntese dos objetivos de formação profissional*. Porto: Escola Superior de Educação.

UNESCO (2018). *Carta das Comissões Nacionais*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-1>.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o-dos-direitos-da-crianca.pdf).

M M

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

julho

2020