

M

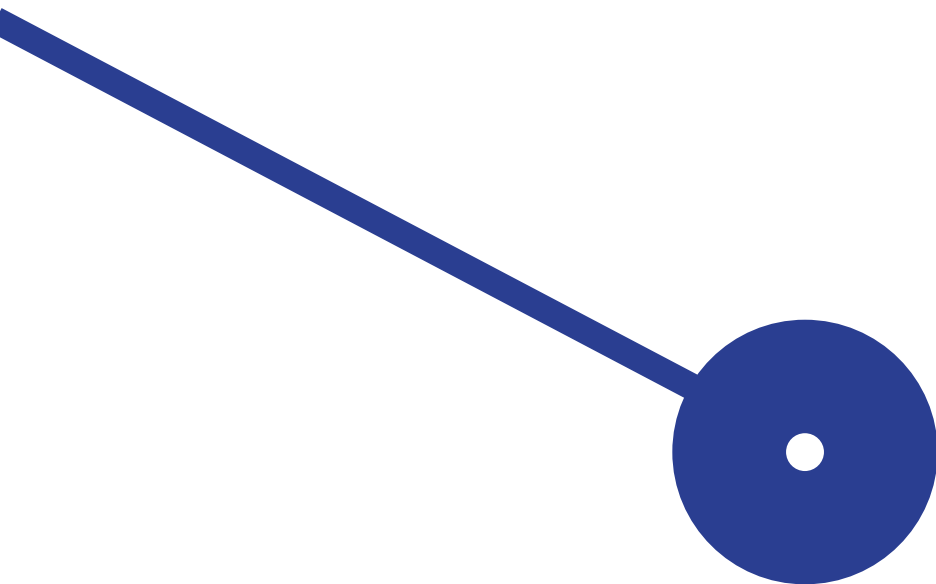
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Catarina Sofia Fernandes Gilvaz

09/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Sofia Fernandes Gilvaz

Relatório de estágio: Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Professora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Professora Helena Margarida Ferreira Da Silva

Porto, setembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Desde que me lembro, sempre fui uma alma livre, um espírito aventureiro em busca de oportunidades para fazer a diferença e transformar vidas. O sonho de mudar um pouquinho o mundo sempre me acompanhou e foi no curso que escolhi que encontrei a possibilidade de concretizar esse desejo. Desde pequena, eu dizia com convicção que era esta área que queria seguir.

E é neste momento, ao vislumbrar o término desta etapa tão significativa, que a gratidão invade o meu coração. É hora de abrir as asas e agradecer a todos aqueles que ajudaram a construir as bases sólidas do meu percurso. Imaginem só: estou a construir um farol de sonhos e, ao longo deste percurso, encontrei verdadeiros navegadores que me guiaram até à minha felicidade.

Permitam-me, então, evocar e exaltar o papel indispensável das pessoas que me acompanharam nesta viagem cheia de surpresas e desafios.

Aos meus pais, que são a força propulsora de todas as minhas decisões, quero expressar um agradecimento especial. Vocês foram os que tornaram tudo isto possível e que, com paciência e amor incondicional, iluminaram esta viagem como um farol brilhante no meio das águas incertas e agitadas da vida.

Ao meu irmão, que mesmo estando a quilómetros de distância, porque decidiu também seguir o seu sonho, nunca deixou de se fazer presente. Essa tua alma viajante, que navega como um barco por águas desconhecidas, mostra que a conexão entre irmãos transcende qualquer distância física.

E o que dizer dos meus avós? Ah, eles são a essência da minha inspiração! Embora a minha avó tenha partido no início deste mestrado, ela deixou uma herança de amor. Um amor também pelas crianças, que me motivou a seguir este caminho. Aos meus avós, que foram os verdadeiros pais de coração de muitas crianças e alargaram a família para além dos três filhos que tiveram. Eles que foram uma verdadeira dupla de super-heróis, agradeço por terem plantado em mim as raízes da alegria e da generosidade. Sem sombra de dúvidas que sempre foram os remos que impulsionaram o barco da minha vida, guiando-me com sabedoria e apoio.

A todos os meus amigos, desde os mais antigos aos mais recentes, aqueles que são como família escolhida, o meu agradecimento é eterno. A vossa “Gigi” é mestre! Mesmo que alguns de vocês tenham seguido um rumo diferente ao deixarem o país à procura de uma vida melhor, a nossa amizade permaneceu intacta. Os meus “amiguinhos” foram os responsáveis por me motivarem e fazerem-me sorrir ao escolher esta profissão tão nobre. Obrigada por todas as aventuras partilhadas, desde as idas ao café até às noites divertidas em que ríamos sem parar. Cada memória criada é uma onda que fortalece a nossa amizade.

Às minhas amigas da ESE, companheiras nesta aventura e cúmplices de todos os desafios, agradeço por termos trilhado esta maré juntas. As nossas conversas na hora do almoço e os momentos vividos serão sempre tesouros guardados no meu coração, símbolos de uma amizade verdadeira que cresceu ao longo destes 5 anos.

Por último, o Hélder, a âncora que me manteve firme mesmo nos mares mais revoltos. Ele que é o meu parceiro de todas as horas e que caminhou de mãos dadas comigo. Agradeço o teu olhar realista e o teu jeito único de me fazer sorrir, tu nunca permitiste que eu desistisse. Obrigada por trazeres leveza aos momentos difíceis, por seres o meu porto seguro e por me ensinares a acreditar que os meus sonhos estão destinados a tornarem-se realidade.

Por fim, quero agradecer a todos os profissionais que cruzaram o meu caminho neste percurso e partilharam os seus conhecimentos e experiências comigo. O vosso empenho e dedicação são inspiradores e ajudaram a moldar a minha visão sobre o papel da educação. De facto, com todos vocês aprendi que, assim como o horizonte que se estende além do olhar, a minha visão sobre a educação continuará a expandir-se e a redefinir-se.

Para todos vocês, que foram as peças-chave na construção deste farol de experiências e aprendizagens, o meu mais profundo agradecimento. Espero que as nossas histórias permaneçam entrelaçadas e que possamos continuar a viajar juntos numa vida repleta de conquistas e felicidade.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo principal apresentar o percurso formativo da mestranda durante a Prática Educativa Supervisionada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mediante esta experiência, foi possível adquirir aprendizagens significativas, no que diz respeito à construção da identidade docente e ao desenvolvimento de competências profissionais.

É de realçar que a articulação entre os referenciais teóricos e legais foi fundamental para uma prática educativa de qualidade, inclusiva e equitativa. Com uma postura observadora, atenta, investigativa e indagadora, aliada à integração entre teoria e prática, promoveu-se uma educação centrada na aprendizagem da criança, valorizando-se a autonomia, a flexibilidade, a cooperação e a participação democrática. Uma postura ética ocupou um lugar central nesse processo, levando em consideração a responsabilidade e o respeito pelos direitos e dignidade de todas as crianças.

A metodologia de Investigação-Ação, utilizada colaborativamente, foi fundamental na construção da identidade profissional e na inovação das práticas educativas. Através desse processo reflexivo, foi possível questionar e reformular constantemente as formas de pensar e agir. De facto, foi evidente a necessidade de uma postura reflexiva, crítica e aberta à mudança, bem como a importância de uma relação deontológica e de confiança com as famílias, que desempenham um papel fundamental na educação das crianças.

Destaca-se também a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre os diversos intervenientes no processo educativo. De facto, essa colaboração, aliada à Metodologia de Trabalho por Projeto, possibilitou o enriquecimento das práticas educativas e fomentou o crescimento pessoal e profissional da futura Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.

Palavras-chave: Identidade docente; Metodologia de Investigação-Ação; Envolvimento das famílias; Metodologia de Trabalho por Projeto.

ABSTRACT

This internship report aims to present the educational journey of the master's student during the Supervised Educational Practice in the contexts of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education. Through this experience, significant learning was acquired concerning the construction of the teaching identity and the development of professional skills.

It's worth noting that the alignment between theoretical and legal references was crucial for a quality, inclusive, and equitable educational practice. With an observant, attentive, investigative, and inquisitive stance, coupled with the integration of theory and practice, education centered on child learning was promoted, valuing autonomy, flexibility, cooperation, and democratic participation. An ethical posture held a central position in this process, taking into consideration the responsibility and respect for the rights and dignity of all children.

The collaborative use of Research- Action Methodology was instrumental in constructing professional identity and innovating educational practices. Through this reflective process, there was a constant questioning and reformulation of ways of thinking and acting. Indeed, the need for a reflective, critical, and open-to-change approach was evident, as well as the importance of an ethical and trusting relationship with families, who play a fundamental role in children's education.

The significance of collaborative and cooperative work among the various stakeholders in the educational process is also highlighted. In fact, this collaboration, combined with the Project Work Methodology, enabled the enrichment of educational practices and fostered the personal and professional growth of the future Preschool Educator and 1st Cycle Teacher.

Keywords: Teaching identity; Research-Action Methodology; Family involvement; Project Work Methodology.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz elaborado por um grupo	63
Figura 2 - Estação "Os 3 R's"	64
Figura 3 - Atividade com o robô - Organização da sala de aula	67
Figura 4 - Registo de um aluno do percurso do robô	67
Figura 5 - Registo de uma aluna do percurso do robô	68
Figura 6 - Imagem do projeto, criada pela turma	71
Figura 7 - Póster para promover o espetáculo, criado pela turma	71
Figura 8 - Convite a ser enviado à Comunidade, criado pela turma	71
Figura 9 - Preparação do espetáculo: Ensaios e organização	72
Figura 10 - Espetáculo Final: Envolvimento da comunidade	72
Figura 11 - Construção das antenas	76
Figura 12 - "Para que servem as antenas?" (1.ª Parte)	77
Figura 13 - "Para que servem as antenas?" (2.ª Parte)	78
Figura 14 - Teatro de Sombras	80
Figura 15 - Atividade de Camuflagem	81
Figura 16 - Atividade Hotel dos Insetos	84
Figura 17 - Divulgação do Projeto	86

GLOSSÁRIO

AAAF - Atividades de Animação de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

DL- Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

EE – Encarregados de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES - Prática Educativa Supervisionada

TEIP 3 - Território Educativo de Intervenção Prioritária 3

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

INTRODUÇÃO.....	9
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	11
1.1. EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: ENCONTROS E CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	11
1.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ESPECIFICIDADES E PERFIL DO PROFESSOR.....	20
1.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	30
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO.....	37
2.2. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	40
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	49
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	56
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	74
METARREFLEXÃO.....	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio apresenta uma síntese das experiências e aprendizagens construídas durante o período de estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). A PES, fundamental para a consolidação dos conhecimentos teóricos e legais adquiridos ao longo do percurso académico, proporcionou uma oportunidade única de vivenciar a prática educativa em contexto. Com efeito, elabora-se o presente relatório com o intuito de mobilizar os referenciais teóricos e legais, proporcionando uma análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, articulando-os com a realidade vivenciada. Além disso, pretende contribuir para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva e investigativa, que facilite a tomada de decisões no exercício docente (Ribeiro, Marta & Quadros-Flores, 2021-2022). Nesse sentido, procura assegurar a aplicação dos princípios éticos, pedagógicos e de inclusão, comprometendo-se com uma prática pedagógica que vise o desenvolvimento holístico das crianças.

Espera-se também que a mestranda desenvolva competências relativamente à planificação e avaliação, tendo como base a ação educativa centrada nas aprendizagens, bem como a coconstrução de conhecimentos profissionais, conforme estabelecido na Metodologia I-A. Estes conhecimentos abordam as exigências da prática profissional, possibilitando uma atuação qualificada e reflexiva no contexto educativo.

Durante o período da PES, foram desenvolvidas práticas pedagógicas tanto na EPE como no 1.ºCEB, proporcionando a construção de competências e conhecimentos pessoais e profissionais necessários à docência. É importante destacar o perfil duplo docente, que abrange uma visão ampla do desenvolvimento das crianças, estratégias pedagógicas e atitudes profissionais, favorecendo uma transição e continuidade educativa harmoniosa entre os dois níveis educativos (Decreto-Lei nº 79/2014, 2014). Neste contexto, a investigação e a reflexão desempenham um papel fundamental, pois facilitam a tomada de decisões em situações complexas, incertas e singulares da prática docente, por meio de um ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão (Moreira, 2011).

Assim, o relatório está estruturado em três capítulos principais, que contemplam os aspetos teóricos, metodológicos e práticos da PES. Relativamente ao capítulo I, o mesmo aborda os fundamentos teóricos e legais que embasam a prática educativa, fornecendo o suporte para as escolhas metodológicas e estratégias adotadas na PES. Nesse sentido, o capítulo é dividido em três subcapítulos, os quais abordam diferentes temas pertinentes relativos aos dois níveis educativos. No

primeiro subcapítulo, são apresentados os paradigmas de educação comuns às duas valências educativas. É também destacada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que se revela transversal tanto à EPE como ao 1.º CEB. Nos subcapítulos subsequentes, são apresentadas as especificidades de cada um dos níveis educativos.

No que concerne ao segundo capítulo, são apresentadas as características do contexto educativo onde ocorreu a PES, iniciando pela descrição da instituição cooperante. Em seguida, são detalhadas as particularidades dos dois contextos educativos, sendo destacadas as interações presentes, a organização e gestão do espaço, do tempo e dos materiais, a relação entre a escola e a família, bem como as singularidades observadas e as informações recolhidas. No âmbito deste capítulo, destaca-se também a abordagem da Metodologia I-A, que serviu de base e orientação para todo o percurso realizado durante a PES.

O terceiro capítulo do relatório de estágio consiste na descrição e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas em cada valência educativa. Através do desenvolvimento de projetos baseados na MTP em ambos os contextos, foram criadas oportunidades que permitem a aquisição de competências profissionais e a reflexão sobre o impacto dessas práticas educativas no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, o capítulo em questão destaca a importância de fundamentar as ações pedagógicas com base em referenciais teóricos e legais, bem como a utilização de recursos didáticos, habilidades sociais e intervenção na comunidade local como forma de promover um ensino equitativo e de qualidade.

Por fim, tal como supramencionado, urge destacar a metarreflexão resultante do percurso de formação profissional de duplo perfil, que visa uma análise crítica e reflexiva abrangente sobre a formação docente. Deste modo, são evidenciadas as aprendizagens construídas tanto a nível pessoal como profissional, bem como as dificuldades enfrentadas e as estratégias empregadas para superá-las. Através dessa metarreflexão, procura-se fornecer uma visão global e reflexiva do percurso formativo, proporcionando uma análise aprofundada do processo de desenvolvimento profissional. Finalmente, surge a inclusão da lista de referências bibliográficas, elaborada de acordo com as normas APA 7ª edição, bem como os apêndices, que complementam a narrativa do relatório de estágio com registos fotográficos que apoiam a descrição das atividades realizadas e ilustram o percurso dos projetos desenvolvidos durante a PES.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Os pressupostos teóricos e legais assumem um papel importante, uma vez que sustentam a prática docente e devendo, por isso, ser mobilizados para a mesma. Deste modo, o presente capítulo tem como objetivo principal apresentar os referenciais teóricos e legais que sustentaram a PES nos dois níveis educativos: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, o primeiro subcapítulo será comum às duas valências e apresentará a evolução da educação, notando as potencialidades de um profissional de educação cujo perfil é duplo e de que forma este facilita o processo de transição entre os ciclos educativos, focando, mais concretamente, na transição entre a EPE e o 1ºCEB, a articulação curricular, as potencialidades da MTP e a importância das relações e interações ao longo do processo educativo. Num momento posterior, nos próximos dois subcapítulos, serão retratadas as especificidades das duas valências, com o objetivo de construir práticas educativas alinhadas com estes pressupostos, procurando o desenvolvimento holístico da criança.

1.1. EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: ENCONTROS E CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao iniciar este capítulo, importa começar por definir educação e analisar diversas perspetivas acerca da mesma. Para tal, é relevante partir da etimologia da palavra “educação” que surge do latim, mais concretamente dos verbos “educare”, que significa criar/alimentar e do verbo “educere”, que significa conduzir. Assim, percebe-se o educar como o ato de conduzir ao conhecimento, ou seja, ensinar, aliado também ao conceito de alimentar, que permitirá o crescimento (Mialaret, 1976). Contudo, além de se analisar a fonte de determinada palavra para a compreensão da mesma, é importante reconhecer que tal pode ser insuficiente para o entendimento literal do termo, devido a questões como a variação que ocorre na linguística com o passar do tempo. Deste modo, é necessário pesquisar com atenção, analisar a etimologia e não apoiar esta definição apenas no termo (Reboul, 2017).

Outrora imperava a perspetiva de que a educação era algo transmitido entre as pessoas e que as mesmas se influenciavam mutuamente. Ou seja, era através do convívio que as aprendizagens

fluíam, não havendo espaços “especialmente reservados apenas para o acto de ensinar” (Brandão, 1993, p.18). Deste modo, é possível validar a ideia de Reboul, sendo que a perspetiva do passado não se rege pela ideia transmitida na etimologia do termo “educação”. Por outro lado, podemos aliar estas duas ideias e a educação definir-se como sendo algo comum aos dois intervenientes, na qual o adulto orienta a criança para que esta aprenda e seja ativa no seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, é perceptível que a educação é um termo complexo, mas que tem vindo a ser estudado ao longo do tempo por muitos autores. Dentro desses autores, podemos continuar por destacar alguns que vieram apresentar perspetivas diferentes e que nos permitem refletir acerca do tema. Segundo Freire (2018), a educação é um processo de consciencialização no qual o educando deve ser guiado a compreender criticamente a realidade em que está inserido e ser motivado a transformá-la, permitindo a construção de uma sociedade justa e igualitária. Já para Piaget (1975), a educação é um processo de construção do conhecimento no qual a criança compreende a realidade a partir das suas experiências e interações. Resumidamente, Piaget acreditava que as aprendizagens surgiam através da assimilação e da acomodação e que o papel do educador era fornecer os estímulos adequados para que a criança construísse o seu próprio conhecimento. Por último, Illich (1971) apresenta uma perspetiva insólita, acreditando que a educação deve ser um processo de desescolarização, no qual as aprendizagens acontecem autonomamente e fora das instituições. Defende ainda que as escolas são opressivas e ineficientes, defendendo um sistema mais livre e democrático, no qual a aprendizagem surge por meio das interações entre as próprias crianças. Todas estas perspetivas apresentam visões distintas acerca do que é a educação, pois enquanto Freire defende uma educação crítica e politicamente envolvida, Piaget (1975) enfatiza a construção autónoma do conhecimento e Illich (1971) propõe uma desescolarização como forma de libertação da aprendizagem.

No entanto, é importante realçar que não há uma única forma de definir a educação e que cada perspetiva tem as suas próprias limitações, devendo os educadores estarem abertos a diferentes opiniões, de modo a adotarem uma postura pedagógica considerando as necessidades e potencialidades de cada criança.

Todavia, a evolução da educação tem sido marcada por uma mudança de paradigma, sendo que o papel do docente deixou de ser o de transmissor de conhecimento para se tornar num mediador, assumindo-se assim um dos principais marcos na evolução da educação - a emergência da teoria construtivista, que defende que o conhecimento é construído através da interação do indivíduo com o ambiente.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram novas abordagens pedagógicas que propuseram um ensino mais participativo e centrado na criança. Piaget, um dos principais teóricos

do construtivismo, propôs que o conhecimento é construído em etapas, através de um processo de assimilação e acomodação (Piaget, 1976). Outra teoria relevante na evolução da educação foi a abordagem sociocultural de Vygotsky, que enfatizou a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento, no qual o indivíduo é guiado e apoiado pelos outros membros da sua comunidade (Vygotsky, 1993). Uma forma de ensino baseada em modelos participativos, que pressupõe uma abordagem pedagógica construtivista e sócio-construtivista, defende que a criança constrói ativamente o seu próprio conhecimento por meio das várias interações que estabelece. Estas interações permitem à criança dar sentido à realidade em que se encontra e, ao mesmo tempo, oferecem-lhe a oportunidade de relacionar os conhecimentos prévios com os que está a adquirir (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Deste modo, Vygotsky destacou a importância da interação social no processo educativo e propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância existente entre aquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente e aquilo que ela é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, ou seja, é um espaço concretizador de aprendizagens (Vygotsky, 1993).

Como a PES foi desenvolvida em grupos heterogéneos foi possível observar isso mesmo, pois as crianças tinham a oportunidade de aprender umas com as outras, sendo benéfico para o desenvolvimento global de todas as crianças, bem como o facto de a diversidade de perspetivas enriquecer o processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Por influência da teoria sócio construtivista de Vygostky surgiu, em 1979, a teoria de Bronfenbrenner, também conhecida como Ecologia do Desenvolvimento Humano, que afirma que o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos sistemas nos quais o indivíduo está inserido. Esses sistemas são compostos por diferentes níveis, como o microsistema (ambiente imediato), o mesossistema (interações entre os ambientes imediatos), o exossistema (ambientes indiretos) e o macrosistema (cultura e valores sociais mais amplos). Isto significa que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são influenciados por diferentes contextos, incluindo a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Além disso, em concordância com as teorias construtivas e sócio construtivista supracitadas, o psicólogo destaca a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento (Bronfenbrenner, 1996).

Com base nestas teorias surgiram práticas pedagógicas mais participativas, que se constituíram como uma forma de envolver as crianças ativamente no processo de aprendizagem, permitindo que construam o seu próprio conhecimento e se desenvolvam cognitivamente e socialmente. Essas práticas pautam-se pela aprendizagem cooperativa, a resolução de problemas em grupo, o recurso a projetos e atividades práticas e a utilização de tecnologias educacionais (Papert, 1993). Estas mudanças no processo educativo foram influenciadas por diversos fatores, como as transformações sociais e

tecnológicas que ocorreram no período pós-guerra, o aumento do acesso à educação e a democratização do ensino, sendo que “os desdobramentos da evolução tecnológica, os progressos das ciências sociais, a reivindicação de uma participação mais efetiva da população na vida política e cultural do país criaram condições novas para uma redefinição dos princípios e finalidades da educação.” (Libâneo, 1994, p.32). Assim sendo, as teorias construtivistas e sócio construtivistas surgem para dar resposta “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Despacho nº 6478/2017, 2017).

Atualmente, a educação tem-se pautado cada vez mais por uma perspectiva humanista e construtivista, que valoriza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências como a criatividade e a autonomia e a formação de cidadãos críticos, conscientes e interventivos. Além disso, a tecnologia tem sido uma grande aliada do processo educativo, partilhando novas possibilidades de aprendizagem e ampliando o acesso à informação.

Efetivamente, a integração adequada das TIC no processo de ensino-aprendizagem promove a criação de ambientes mais dinâmicos, interativos e colaborativos, oferecendo novas possibilidades de exploração do conhecimento, sendo que “num contexto de mudança urge a renovação de práticas desafiadoras, integradoras de novas estratégias pedagógicas e de outros recursos didáticos, nomeadamente digitais” (Graça et al., 2020, p. 224). Tal vem romper, no 1.º CEB, com a exclusividade do manual escolar em sala de aula e vem dar as boas-vindas à robótica, às TIC, à gamificação, às atividades experimentais, entre outras, apresentando-se como formas de facilitar, articular e adequar as aprendizagens às exigências atuais. Tal como será evidente no capítulo III, ao longo da PES foram desenvolvidas variadas atividades mais dinâmicas e motivadoras com recurso às TIC, utilizando-se ferramentas como o Voki, WordWall, Padlet, Canva, Kahoot, entre outras.

De entre as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis e utilizadas ao longo da PES, destacam-se o Canva e o Padlet, uma vez que foram uma proficuidade ao longo da mesma. Relativamente ao Canva, o mesmo foi mais utilizado ao longo do estágio no 1.ºCEB. Consiste numa plataforma online de design gráfico que permite aos docentes e às crianças criarem materiais visualmente atrativos, como apresentações, infográficos e cartazes (cf. Capítulo III). Segundo Quadros-Flores & Peres (2009), a utilização destas ferramentas possibilita a criação de recursos personalizados, estimulando a criatividade e a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

Já o Padlet, uma plataforma de colaboração virtual, foi utilizado ao longo de toda a PES como meio de proporcionar e facilitar a comunicação entre a escola e a família, permitindo o acompanhamento dos projetos e a respetiva divulgação dos mesmos.

A implementação de diversas ferramentas digitais ao longo da PES proporcionou um ambiente de aprendizagem enriquecedor, criando espaço para a realização de atividades colaborativas, para a partilha de recursos e para a avaliação das aprendizagens através dos jogos criados pela díade. Estes momentos inovadores e interativos despertaram o interesse e a motivação das crianças, mantendo-as interessadas e envolvidas nas aulas/atividades. Além disso, possibilitou a criação de recursos que perduram ao longo do tempo, permitindo que as crianças tenham um acesso contínuo aos trabalhos e projetos que criaram. Esta capacidade de preservar e visitar as produções realizadas cultiva a realização e a valorização do trabalho, além de permitir a continuidade do processo de aprendizagem, uma vez que podem refletir sobre realizações passadas e construir novos conhecimentos a partir delas.

No entanto, importa destacar que embora o educador-professor adapte e diversifique as estratégias que utiliza, de modo a ir ao encontro das especificidades de cada criança, a motivá-las durante o processo de aprendizagem (Leite, 2012) e responder à evolução da educação e adaptar-se às novas exigências da atualidade, é imperativo que, ao longo da sua prática, adote e implemente uma educação justa e inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), sendo que esta adaptação pode não ser suficiente. Tendo em conta o contexto e as particularidades e dificuldades do mesmo, o Decreto-Lei 54/2018, (2018) apresenta a diferenciação pedagógica como a primeira medida universal a ser adotada, dando assim uma grande relevância para uma prática participativa e que envolva as crianças na construção de aprendizagens significativas. Visto que, tal como evidenciado no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “toda a pessoa tem direito à educação” e sabendo-se que a educação inclusiva implica “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), promovendo, através de estratégias de diferenciação pedagógica e de identificação de formas de “motivação, representação e expressão” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), melhores aprendizagens, cidadãos ativos e informados.

Embora a diferenciação pedagógica seja difícil de definir, pois encontram-se variadas definições para esse conceito, é notório que vários autores, tais como os citados seguidamente, se regem pelas necessidades, diferenças e dificuldades evidenciadas por cada criança e como as colmatar através de diversas estratégias, tendo em vista o sucesso de todas e as múltiplas formas de respeitar e valorizar a heterogeneidade individual das crianças e o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar. Corroborando com esta ideia, Correia (2018) destaca que a diferenciação pedagógica configura uma prática que procura respeitar a heterogeneidade das crianças e atender às suas necessidades específicas, visando a uma educação mais inclusiva e equitativa. De igual modo, Clérigo et al. (2017) aborda a diferenciação pedagógica defendendo que é fundamental para lidar com as desigualdades,

pois reconhece a individualidade das crianças e procura, por meio de estratégias diferenciadas, atender às necessidades de cada uma.

Como já referido anteriormente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) estabelece um conjunto de medidas a serem adotadas como forma de obter uma educação inclusiva. Estas medidas dividem-se em universais, seletivas e adicionais. As primeiras são as que se dirigem a todas as crianças e promovem o sucesso e a participação de todas; as seletivas dirigem-se às crianças que não conseguiram alcançar as aprendizagens esperadas através das medidas universais e necessitam de um suporte adicional; já as adicionais destinam-se às crianças com acentuadas dificuldades ao nível da comunicação, interação e cognição, não atenuadas após a aplicação das medidas universais e seletivas (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

No que concerne ao currículo, este deve ser flexível e promover a interdisciplinaridade, permitindo dar sentido às aprendizagens através da articulação entre os conteúdos (Leite, 2012). Porém, a articulação curricular suscita diferentes definições e algumas delas são um pouco controversas, na medida em que, muitas vezes, abrangem crenças e princípios que justificam a falta de articulação existente nas escolas.

No entanto, é uma forma de promover uma aprendizagem holística e interdisciplinar na qual se relacionam os conteúdos curriculares, resultando num ensino transformador, transversal e inovador, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre a teoria e a realidade do quotidiano e não aprendam de forma fragmentada (Bonatto et al., 2012). Assim sendo, este é um trabalho assente na “colaboração entre os atores educativos implicando um trabalho integrado onde a articulação de saberes aparece de uma forma sequencial e com coerência” (Santos, 2012, p.54), no qual estão envolvidos os docentes como gestores do currículo, que devem manter um contacto direto, discutir e colaborar em equipa para que a escola seja um espaço de aprendizagem, de interação, integração, produção e construção e que ainda permita uma atitude mais positiva e autónoma dos alunos no seu percurso ao longo da escolaridade obrigatória. Além disso, o docente deve, também, articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação para promover a articulação entre as diferentes áreas do saber remando, desta forma, em direção à construção de aprendizagens sólidas e significativas. Assim sendo, esta organização do processo de ensino aprendizagem “possibilita a abertura de portas ao sucesso educativo” (Santos, 2012, p.53).

Por conseguinte, e tal como se verificará no capítulo III, o par pedagógico desenvolveu práticas que promovessem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, proporcionando a articulação entre as diversas áreas de conteúdo, não encarando o conhecimento como estanque e fragmentado. Essas práticas facilitaram, desse modo, a qualidade do processo educativo e a melhoria dos resultados obtidos pelas crianças, além do facto de existir uma tentativa constante de respeitar a sua

voz, envolvê-las na construção das suas próprias aprendizagens e valorizar as experiências de vida de cada uma.

Nesta esfera, importa destacar a importância das famílias e da comunidade na formação de um ambiente propício para a aprendizagem. É evidente que a relação com as famílias e com a comunidade proporciona “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, anexo n.º 2). Além disso, permite “tomar decisões a nível curricular e pedagógico, desenvolvendo a sua organização e metodologia de trabalho, planeando e criando os seus próprios projetos, tendo por base as necessidades e especificidades do contexto envolvente” (Roldão, 1999, p.7). Concomitantemente, esta relação é indispensável na vida escolar das crianças, sendo que é imprescindível na construção e no desenvolvimento de um currículo que permite melhorar significativamente as aprendizagens. Ao longo da PES, foi tido em atenção o envolvimento das famílias no planeamento e na execução das atividades, sendo que existiram algumas atividades que contaram com a participação das famílias, sendo que as crianças iam também partilhando o que estavam a desenvolver na escola. Assim, e com esta comunicação/ relação próxima, conseguiu-se fomentar a confiança e a segurança das crianças, bem como permitir que as famílias se envolvessem no que estava a ser desenvolvido e tivessem um papel ativo na formação e no desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos. Além do mais, este envolvimento assume-se como benéfico para todos (crianças, famílias e docentes), visto que tanto a instituição como as famílias visam garantir a integração social e o sucesso das crianças.

Neste capítulo importa abordar a relevância do perfil duplo docente, que engloba a formação em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, garante a continuidade educativa e ainda facilita a transição entre os dois níveis educativos.

De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), é importante que exista uma estreita colaboração entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, de forma que se possa assegurar a continuidade educativa das crianças e a promoção do desenvolvimento global. De facto, a articulação entre os dois ciclos de ensino é fundamental para garantir uma transição suave e sem sobressaltos para as crianças, permitindo que se sintam seguras e confiantes durante todo o processo. Além disso, esta articulação permite a partilha de informações sobre o desenvolvimento das crianças, sobre as suas necessidades e dificuldades, permitindo que a intervenção educativa seja ajustada e personalizada de forma adequada (Cardona et al., 2021).

Para mais, outra das potencialidades do perfil duplo docente é que permite ao docente conhecer e compreender melhor os currículos dos dois níveis educativos. Isso permite que ele desenvolva um olhar mais abrangente sobre o processo educativo, tornando-se capaz de estabelecer pontes entre as duas etapas e promover a continuidade educativa. Essa capacidade de articulação é

especialmente importante na transição entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que ajuda a minimizar as discontinuidades que muitas vezes ocorrem nessa fase. Além disso, permite tomar consciência da necessidade de existir uma relação de cooperação e colaboração sistemática entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB, pois quando “os professores trabalham em equipe, tornam-se capazes de desenvolver essas atitudes e essa cultura ao longo de toda a formação, o que dispensa cada um de construí-la a partir do zero toda vez que recebe novos alunos” (Perrenoud, 2000, p. 64).

Assim sendo, o perfil duplo docente é fundamental pois permite aos docentes encararem as similitudes entre os dois níveis, bem como conhecerem os currículos das duas valências que permitem ter uma visão holística da educação, o que ajuda a estabelecer as pontes entre as diferentes etapas (Serra, 2004).

Por último, a metodologia de Trabalho por Projeto é uma abordagem pedagógica que tem sido amplamente utilizada na EPE e no 1.º CEB em Portugal. Segundo Mateus (2020), esta metodologia é caracterizada por um trabalho colaborativo, que permite às crianças a realização de um projeto de forma autónoma, a partir de um tema ou problema proposto/encontrado. De facto, o trabalho por projeto é uma metodologia que valoriza a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento, permitindo-lhes tomar decisões e desenvolver competências tais como a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho em grupo. Deste modo torna-se profícuo na motivação das crianças e para as tornar mais responsáveis e autónomas no processo de aprendizagem.

Ao longo da PES, a Metodologia Trabalho de Projeto foi comum às duas valências, uma vez que se implementou um projeto de intervenção em cada uma delas, tornando visível como esta metodologia envolve as crianças numa aprendizagem ativa, estimulando o seu pensamento crítico, a originalidade e a autonomia e permitindo a integração curricular e a interdisciplinaridade. Como tal, foi possível trabalhar de forma mais significativa e contextualizada, promovendo junto das crianças aprendizagens com sentido e significado.

A realização de um projeto implica a passagem por várias fases, desde a sua planificação até à sua apresentação final, o que permite que as crianças desenvolvam diversas competências ao longo desse processo. Essas fases incluem a identificação do problema, a definição dos objetivos, o planeamento, a execução e, por último, a divulgação e avaliação dos resultados (Rangel & Gonçalves, 2011). Com efeito, para que esta metodologia seja bem-sucedida, é necessário que os docentes utilizem estratégias e metodologias assentes na articulação, na inovação e na diversificação, adaptando-se às características e necessidades de cada turma. Alguns exemplos de estratégias que podem ser utilizadas são o trabalho em grupo, a utilização de tecnologias digitais, a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e a integração de diferentes áreas do conhecimento. Além

disso, é importante que os docentes promovam a reflexão crítica das crianças durante todo o processo, estimulando-os a questionar, a pesquisar e a apresentar soluções criativas e inovadoras para os desafios que lhes são propostos. Dessa forma, as crianças são encorajadas a desenvolver a sua capacidade de pensar e de agir de forma autónoma, o que contribui para uma formação integral e para o desenvolvimento de competências necessárias para o seu futuro (Vasconcelos et al., 2011).

No que se refere à duração de um projeto, não existe uma regra fixa e definitiva, mas é importante considerar as diferentes fases do projeto. A Metodologia do Trabalho por Projeto organiza-se em quatro fases interligadas, que se entrecruzam e formam uma espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta (Vasconcelos et al., 2012, citado por Mateus, 2020).

Na primeira fase, ocorre a formulação do problema e das questões a serem investigadas, bem como a identificação das dificuldades a serem superadas e o assunto a ser estudado (Mateus, 2020).

Já na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, são estabelecidas metas específicas e compartilhados conhecimentos sobre o assunto em questão. São realizadas conversas em grupo, criando-se uma "teia inicial" com os conhecimentos prévios para facilitar a definição do que será feito, por onde começar e como realizar. É importante dividir tarefas e organizar o tempo, seja em dias, semanas ou meses (Mateus, 2020).

Relativamente à terceira fase, a execução, as crianças iniciam as suas pesquisas, utilizando experiências diretas para obter informações específicas. Elas organizam, selecionam e registam as informações adquiridas através de fotografias, desenhos, construções, entre outros. Podem criar gráficos e sintetizar essas informações, promovendo discussões entre as crianças para comparar e contrastar ideias, chegando a conclusões como "o que sabíamos antes", "o que sabemos agora" e "o que não era verdade" (Mateus, 2020, p. 7).

Por fim, na fase de divulgação/avaliação, ocorre a socialização do conhecimento, onde é feita uma apresentação do trabalho realizado, podendo ser exposto em diferentes locais, como a entrada ou corredores, e criados álbuns ou portefólios para serem compartilhados com a comunidade. Nessa fase, destaca-se também a avaliação contínua de todo o projeto, incidindo sobre o trabalho realizado, a participação das crianças, as interações entre elas, a qualidade da pesquisa e as competências desenvolvidas (Mateus, 2020).

Dessa forma, a realização de um projeto permite que se aprenda mais através da exploração, não se focando apenas em encontrar respostas corretas. A criança desempenha um papel central no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se cada vez mais autónoma com o tempo, até porque "a autonomia não se ganha de um dia para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência" (Mateus, 2020, p. 11). Portanto, é fundamental adotar essa metodologia, pois ela

proporciona aprendizagens formais, sociais e culturais de forma integrada, promovendo uma educação motivadora, participativa, cooperativa e interativa.

No que diz respeito à avaliação de um projeto desenvolvido com a Metodologia do Trabalho por Projeto, esta é uma etapa essencial do processo educativo. A avaliação não deve ser encarada como uma simples verificação de resultados ou classificação, mas sim como uma oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e de promover o desenvolvimento contínuo das crianças (Vasconcelos et al., 2011). Ademais, a avaliação não deve ser encarada como um momento isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado no trabalho por projeto, no sentido em que a mesma possibilita uma compreensão mais aprofundada das aprendizagens das crianças, identifica necessidades de apoio e orienta o planeamento de futuras atividades. Além disso, a avaliação deve envolver as crianças, permitindo-lhes participar ativamente nesse processo, refletir sobre o seu próprio trabalho e estabelecer metas para o desenvolvimento pessoal (Vasconcelos et al., 2011).

1.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ESPECIFICIDADES E PERFIL DO PROFESSOR

O 1.º CEB é considerado a primeira etapa da escolaridade obrigatória. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo indica que o 1.º CEB é “obrigatório e gratuito”, tem um carácter abrangente e é alargado em quatro dos nove anos do Ensino Básico, pretendendo, deste modo, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, bem como promover o sucesso escolar de todos e favorecer o desenvolvimento completo dos cidadãos, por forma a relacionar “o conhecimento teórico e prático, a cultura académica e a cultura do dia a dia” (Lei nº 46/86, 1986, artigo 7º).

O Ensino Básico está dividido em três ciclos subsequentes, que se dividem em anos de escolaridade, sendo que o 1.º CEB é composto por quatro anos de escolaridade. O mesmo, tal como referido na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, abrange crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade.

Ao contrário dos restantes ciclos, este é caracterizado como sendo um regime de monodocência, promovendo um ensino e uma aprendizagem globalizante, o que facilita a articulação entre as diferentes áreas, visto que o docente assegura todas as componentes do currículo, exceto o Inglês. Entretanto, é importante ressaltar que no 1.º CEB existe a possibilidade de coadjuvação. Essa coadjuvação está prevista na LBSE e no Despacho Normativo n.º 6/2014 (2014), que apontam diretrizes para a coadjuvação, com o intuito de proporcionar uma experiência mais enriquecedora aos alunos. Com efeito, a coadjuvação no 1.º CEB pode ocorrer através do apoio de outros

profissionais de educação, como educadores de apoio ou professores especializados, que trabalham em conjunto com o docente titular. Por conseguinte, essa colaboração tem como foco fortalecer a integração das diferentes áreas de conhecimento, a promoção de uma abordagem pedagógica mais abrangente e um acompanhamento mais individualizado de cada aluno.

Assim sendo, o sistema educativo português pressupõe a articulação entre os ciclos de ensino e uma sequência progressiva lógica. De modo a possibilitar esta articulação, o 1.º CEB apresenta um conjunto de objetivos, sendo que se destacam, principalmente, o desenvolver questões ao nível da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, bem como algumas noções “da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º).

O professor deve garantir que os seus alunos aprendam os conteúdos programáticos e que desenvolvam capacidades, atitudes e valores fulcrais para aprendizagens futuras e para viverem num meio social, de forma a prepará-los para a vida em comunidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Com isto, é perceptível que existem objetivos do 1.ºCEB que ultrapassam a aprendizagem formal e que se prendem com o estímulo dos alunos, através de experiências que os desenvolvam cívica, afetiva e socialmente. Deste modo, importa realçar que estes objetivos são igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos, na medida em que a escola deve educar, ensinar e valorizar a formação moral dos alunos, desenvolvendo neles uma postura crítica e conhecedora do seu papel na sociedade. Ademais, focam-se também no estabelecimento de conexões e relações de cooperação e colaboração; na formação de cidadãos ativos e responsáveis democrática e civicamente; no gosto pela constante atualização de conhecimentos e pela liberdade de consciência; a participação e a colaboração das famílias e a criação de condições para o sucesso escolar e educativo de todos (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 7.º). Neste sentido, comprova-se o facto de se tratar de um ciclo universal, com vista a desenvolver uma formação equitativa e holística das crianças.

O 1.ºCEB é também caracterizado por uma dinâmica pedagógica de carácter estruturado e formal, na qual o professor deve apresentar-se como orientador e facilitador, permitindo que os alunos desempenhem um papel ativo, crítico e questionador na construção do seu próprio conhecimento. Para tal, e de forma a validar esta ideia, importa destacar a importância de o docente adotar metodologias ativas na educação, de forma a romper com uma educação transmissiva, na qual o professor era o detentor do conhecimento e o aluno encarado como uma tábua rasa, para dar lugar a uma educação humanista na qual o aluno é o elemento ativo no processo de construção de conhecimento, pois tal como afirma Morán (2015) as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18). Procurou-se, ao longo da PES, utilizar constantemente

metodologias ativas aliadas às TIC. Assim, destacam-se, neste documento, a utilização da metodologia ativa Rotação por Estações e da Robótica Educativa.

Relativamente à metodologia ativa Rotação por Estações, esta apresenta potencialidades para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que os alunos assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Os alunos, em grupos, percorrem todas as estações de forma sequencial, como se estivessem a completar um circuito, contactando com diferentes ambientes de aprendizagem (Souza et al., 2020). Deste modo, os alunos entram em contacto com diferentes ambientes de aprendizagem, estabelecendo uma relação dinâmica com os conteúdos abordados.

Em relação ao número de estações, este é definido de acordo com o número total de alunos, de modo que todos os elementos participem ativamente. A constituição das estações deve ser cuidadosamente planeada, considerando diversas variáveis, como o espaço físico, os recursos disponíveis, os objetivos de aprendizagem, o nível de dificuldade, entre outros. É importante que todas as estações sejam planeadas de acordo com o tema central da aula, permitindo abordagens diferenciadas do mesmo tema e pelo menos uma das estações deverá ter o uso das TIC. O tempo de permanência em cada estação é estimado pelo professor, tendo em conta os objetivos específicos da atividade pedagógica e as características da turma devendo, assim, planear estações que tenham o mesmo tempo de duração (Souza & Andrade, 2016).

No que concerne aos recursos utilizados nas estações, importa que os mesmos sejam diversos e adequados, como vídeos, textos, jogos didáticos *online* e/ou *offline*, modelos anatómicos, entre outros, a fim de permitir a adaptação do ensino às necessidades e aos interesses individuais dos alunos. Destaca-se ainda que, embora todas as atividades nas estações estejam alinhadas com o objetivo principal da aula, é importante ressaltar que essas atividades não seguem uma ordem sequencial, sendo independentes entre si.

Esta metodologia permite que o professor esteja mais próximo dos grupos, proporcionando simultaneamente um acompanhamento mais individualizado e a sua autonomia, participação e interação com o outro e com o conteúdo a ser estudado. Por conseguinte, promove o trabalho colaborativo e cooperativo, incentivando a troca de ideias entre os alunos (Souza et al., 2020).

Deste modo, os alunos tornam-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo conhecimentos e competências de forma mais autónoma e participativa. Assim, essa autonomia fortalece a confiança dos alunos acerca das suas próprias capacidades, tornando-os mais independentes e empenhados no seu próprio processo educativo. Além disso, a metodologia de Rotação por Estações estimula a motivação dos alunos, uma vez que eles têm a oportunidade de experimentar diferentes abordagens e ambientes de aprendizagem, mantendo-os envolvidos e interessados nas atividades pedagógicas propostas. Concomitantemente, e em consonância com o

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), também favorece o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, como a comunicação, o trabalho em equipa, a empatia e a cooperação. De facto, os alunos aprendem a expressar as suas ideias, ouvir e respeitar as opiniões dos outros, a colaborar na resolução de problemas e construir conhecimento coletivamente.

Por fim, ao adotar-se esta metodologia, quebram-se as "paredes" do ensino transmissivo, dando lugar a uma abordagem mais dinâmica e interativa. Além disso, os alunos deixam de ser meros recetores de informações para se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento. Neste sentido, são desafiados a explorar, investigar, discutir e aplicar os conteúdos de forma prática e significativa, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Desta forma, esta mudança de paradigma no processo educativo proporciona uma experiência mais envolvente e enriquecedora, potenciando a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à Robótica Educativa, esta foi também integrada na PES no 1.º CEB (cf. Capítulo III) com o objetivo de se construírem práticas educativas mais renovadas que fossem ao encontro das exigências desta sociedade digital (Graça et al., 2020). Nesse sentido, a sua integração potencia o desenvolvimento do pensamento lógico e da linguagem de programação na resolução de problemas propostos pelo professor, através do uso de termos matemáticos e de orientação espacial. Por sua vez, estimula a criatividade, promove a reflexão e incentiva o espírito científico, despertando o interesse dos alunos pela investigação e exploração (Torres et al., 2020). Proporciona, por isso, uma aprendizagem ativa e colaborativa, na qual os alunos desenvolvem competências argumentativas quando sugerem a sua programação e o respeito pelo outro quando aprendem a escutá-la e a partilhar uns com os outros.

A introdução da linguagem de programação no 1º CEB revela-se de extrema importância no contexto educativo, uma vez que promove o desenvolvimento de competências transversais ao currículo e estimula o pensamento computacional, a literacia digital e a criatividade dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2015). Por conseguinte, no decorrer da PES, a linguagem de programação foi desenvolvida, sempre que possível, visto que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de investigação, raciocínio lógico e antecipação de procedimentos (Ventorini & Fioreze, 2014). Efetivamente, essas competências são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo-lhes prever situações futuras com base nas anteriores.

Assim, a utilização de metodologias ativas, quando combinadas com tecnologias digitais, podem conduzir à construção de situações de aprendizagem interessantes. É fulcral que os docentes acompanhem a constante evolução do quotidiano, tanto ao nível da tecnologia como de todas as

mudanças atuais, e por isso, o professor deve adotar métodos e estratégias de qualidade que se adaptem às exigências da atualidade, encontrando e criando recursos educativos que vão ao encontro de um ensino de qualidade e que possibilitem a aquisição de diferentes ferramentas, permitindo aos alunos enfrentarem os desafios e se apropriarem da melhor estratégia para aprender (Prigol & Behrens, 2020). Deste modo, o professor age como orientador do trabalho que os alunos estão a desenvolver e convida os alunos a colocarem em prática e a desenvolverem as suas competências psicossociais, trabalhando em equipa a fim de encontrarem a solução para as situações de aprendizagem apresentadas.

É pertinente destacar, ainda, o uso do *Role-Play*, que se tem mostrado uma abordagem eficaz no processo de ensino e aprendizagem e por isso foi integrada na PES com o 1º CEB (cf. Capítulo III). Esta abordagem é descrita como um conjunto de histórias interativas, através das quais os jogadores recebem os elementos fundamentais do enredo e, por meio das suas ações, moldam uma narrativa dentro do contexto do jogo (Phillips, 1993). Assim, pode caracterizar-se como uma estratégia que “introduz um aspeto lúdico que pode levar a uma forma mais agradável e ativa de aprendizagem, ao mesmo tempo que ajuda ao desenvolvimento de competências de cooperação e sociabilidade” (Randi & Carvalho, 2013, p.82). Nesta perspetiva, os alunos assumem papéis fictícios ou reais em situações específicas, o que lhes permite explorar diferentes perspetivas, tomar decisões e desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas (Souza, 2006). Além disso, esta abordagem pode ser vista como uma extensão do teatro, especialmente quando se trata de interpretação de personagens e criação de narrativas, uma vez que os participantes assumem papéis e criam histórias (cf. Capítulo III). Deste modo, podemos constatar que o objetivo principal é a criação de uma narrativa, na qual não existem vencedores ou perdedores, pois o foco dos jogadores é desfrutar e construir histórias (Stratton, 1991, citado por Cruz, 2022). De facto, o *Role-Play* pode proporcionar uma experiência lúdica e participativa para os alunos, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a interação social (Ferreira-Costa et al., 2007).

Resumidamente, o *Role-Play* revela-se uma abordagem pedagógica envolvente e eficaz, capaz de estimular a imaginação, o pensamento crítico e a interação social dos alunos. Ao criarem e moldarem narrativas, explorarem diferentes perspetivas e tomarem decisões no contexto do jogo, os alunos desenvolvem-se, fundamentalmente, a nível social, emocional e cognitivo. Além disso, essa estratégia pode ser considerada uma extensão natural da Expressão Dramática/Teatro, permitindo a interpretação de personagens, a criação de histórias e a exploração da linguagem oral e escrita de forma autêntica. Dessa forma, o *Role-Play* emerge como uma ferramenta promissora que integra elementos das diferentes componentes do currículo e da aprendizagem ativa, proporcionando aos alunos uma experiência lúdica, significativa e socialmente construtiva.

Não obstante, importa ressaltar que todos os recursos didáticos construídos e atividades planejadas foram pensadas e utilizadas com intencionalidade educativa e pedagógica e como forma de facilitar todo o processo de ensino, colocando os alunos perante situações concretas de descoberta e o professor perante momentos de decisão e de orientação.

Ademais, a inovação das práticas está intrinsecamente ligada ao perfil e à identidade do professor, pois "a identidade profissional docente é flexível, ajustando-se às mudanças sociais e ao progresso tecnológico" (Flores et al., 2013, p. 339). Efetivamente, a identidade profissional docente desempenha um papel central no exercício da profissão, influenciando a forma como os professores se percebem, se relacionam com os alunos e constroem o seu conhecimento pedagógico. Assim, é um processo em constante evolução que requer reflexão, desenvolvimento e compromisso por parte dos professores no empenho pela excelência educativa.

Dada a acentuada evolução que se verifica atualmente na sociedade, e como referido anteriormente, foi importante, ao longo da PES, refletir e agir sobre este aspeto. Por conseguinte, é evidente que as transformações são cada vez mais significativas, no entanto, o foco não deve direcionar-se apenas para as novas tecnologias. A sociedade deve também desenvolver-se ao nível das ações humanas e repensar as suas atitudes, bem como adotar outras abordagens. Nesse sentido, foi a partir deste pensamento que a mestranda procurou implementar noções básicas de sustentabilidade no decorrer da prática, interligando e articulando com as aulas ativas e inovadoras desenvolvidas. Essa articulação será explorada com mais detalhes no capítulo III, onde se discutirá a integração das dimensões sustentáveis nas atividades propostas. Assim, além de promover o uso das novas tecnologias, as propostas pedagógicas procuram estimular uma consciência ambiental nos alunos, incentivando a reflexão sobre o impacto das suas ações no meio ambiente e na sociedade como um todo. Assim sendo, ao estabelecer essa conexão entre as dimensões tecnológica, pedagógica e sustentável, a mestranda visa proporcionar uma formação mais abrangente e contextualizada, preparando os alunos não apenas para lidar com os desafios tecnológicos, mas também para se tornarem cidadãos responsáveis, críticos e conscientes dos desafios sociais e ambientais do século XXI.

Todavia, esta ligação revelou-se importante, uma vez que é algo que deve ser abordado nas crianças desde cedo, como forma de as sensibilizar para a conservação do meio ambiente (Ramos, 2001), bem como uma estratégia de fazer com que os alunos pensem mais além e reflitam sobre a evolução que a sociedade atual tem passado, alargando os horizontes e não se fixando apenas nas novas tecnologias ou nos fatores positivos deste desenvolvimento social. Essa reflexão estende-se assim para o impacto que as ações de cada um podem ter na destruição do Planeta Terra.

Devido à crise global atual, torna-se urgente “a promoção de um desenvolvimento que responda às necessidades do presente sem colocar em risco a satisfação das necessidades das gerações vindouras” (Câmara et al., 2018, p.5). A educação ambiental está presente nos documentos orientadores do 1.ºCEB, associada à componente de Estudo do Meio. No PASEO (2017), são expostas competências na área “bem-estar, saúde e ambiente” que visam desenvolver e transformar a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade, almejando-se que os alunos sejam capazes de “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.27).

Portanto, torna-se relevante desafiar os alunos a fazer escolhas pensando não só neles, mas também no Planeta Terra, contribuindo para a segurança e desenvolvimento da sociedade em que se inserem. Além disso, foram motivados a saber agir em grupo na procura de uma solução favorável a todos, enquanto se iam consciencializando da importância de um futuro sustentável e de se envolverem ativamente nas problemáticas sociais.

Neste seguimento surgiu o projeto de intervenção no 1.º CEB, que será aprofundado no capítulo III deste Relatório de Estágio.

Por fim, a mestranda considera que esta relação estabelecida entre as TIC, as metodologias ativas adotadas e a educação ambiental permitiu que os alunos conseguissem estabelecer um elo em torno das problemáticas estudadas, além de ter sido uma estratégia para que o “ser ativo”, o saber trabalhar em grupo e o “dar opinião” se unissem para solucionar problemas do quotidiano, assente numa reflexão constante acerca do impacto das suas ações e da atualidade, indo para além do que é preconizado no currículo.

Neste contexto, é relevante ressaltar as ideias de Leite (2003) sobre a importância de uma escola curricularmente inteligente, que vai além da mera aplicação de conhecimentos, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a criatividade, a imaginação e as competências cognitivas, sociais e afetivas. Por conseguinte, a escola ganha autonomia associando-se ao contexto em que está inserida, sendo que os alunos aprendem, os professores aprendem, a escola aprende, todos aprendem uns com os outros (Guerra, 2001). De facto, foi com base nesta fundamentação e reflexão que foram pensadas e planificadas as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES.

Para mais, no contexto educacional em Portugal, é importante considerar o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que estabelece o currículo dos ciclos de ensino, delineando a matriz curricular-base do 1.ºCEB, que inclui sete áreas disciplinares de frequência obrigatória. Entre estas, destacam-se o Português e a Matemática, cuja carga horária é de sete horas semanais; o Estudo do Meio, contemplado com três horas semanais; a Educação Artística – Artes Visuais, Expressão Dramática/

Teatro, Dança e Música – e a Educação Física, cuja carga horária é de cinco horas semanais para ambas; o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, com uma carga horária de uma hora semanal e o Inglês, cuja carga horária é de duas horas semanais. Deste modo, a carga horária perfaz 25 horas semanais, geridas de forma flexível e autónoma pelos professores. Porém, além destas, ainda existem áreas de carácter facultativo, como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC), assim como as áreas de integração curricular transversais- Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Por conseguinte, importa definir o currículo e destacar a sua relevância no ensino. Para Roldão e Almeida (2018), o currículo é o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7). Deste modo, a escola assume um papel decisivo na gestão do currículo, permitindo que se estruturam e adequem as ofertas às necessidades e interesses dos alunos. Segundo Bolivar (2000), as organizações não aprendem por aprender, mas as próprias escolas têm como objetivo impactar positivamente, tanto nas salas de aula como nas experiências educativas dos alunos. Portanto, não basta redesenhar a estrutura organizacional e as relações entre os professores se isso não contribuir para a melhoria dos resultados e aumentar o compromisso do aluno com a aprendizagem. Desta forma, uma escola que cria a sua autonomia, que pensa sobre as suas práticas, que aprende com os erros e que resolve os problemas recorrendo a experiências, promove o trabalho colaborativo, a experimentação e a inovação. Além disso, a escola deve ser reflexiva e atuar através de uma gestão comum, pois “tem de ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar e o coração disposto para assimilar o aprendido” (Guerra, 2001, p.12).

Neste sentido, importa abordar dois documentos de apoio à organização e gestão do currículo. As Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018), que apoiam a gestão do currículo e ajudam os professores na planificação e nas ações, de acordo com as competências, capacidades e atitudes que esperam que todos os alunos desenvolvam “em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que se caracteriza como uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 2017). Contudo, o PASEO não tem como objetivo uniformizar o ensino, mas sim assumir um ensino coerente e com sentido, promovendo variadas estratégias de aprendizagem e ambicionando que todos os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, alcancem competências sociais e pessoais para agirem, nos diferentes contextos, em

conformidade com a sociedade que os rodeia, através da criação de um quadro de referência que assegure a harmonia de um sistema educativo (Oliveira-Martins et al., 2017).

Paralelamente aos documentos oficiais nacionais, cabe a cada instituição elaborar o Projeto Educativo de Escola (PEE) que engloba os princípios gerais e as linhas orientadoras, considerando as características da comunidade educativa envolvente, bem como o estabelecimento de metas e parcerias (Leite, 2003). Já no âmbito da turma, deve surgir o Projeto Curricular de Turma (PCT), que contempla as decisões da equipa pedagógica, relacionadas com a ação educativa dos professores e com os Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Assim, o PCT procura articular o currículo interdisciplinar e transversalmente ao nível dos saberes, através da realização e avaliação de projetos, permitindo enriquecer e dar significado às aprendizagens (Roldão & Almeida, 2018).

Neste sentido, o papel do professor vai muito além do ensinar. Desde o início, estabelece-se uma relação mais pessoal e próxima entre o professor e a turma, o que leva a que o professor assuma uma maior responsabilidade no desenvolvimento pessoal e académico dos alunos devendo, além de ensinar, envolver-se mais direta e individualmente com os mesmos, promovendo competências afetivas, emocionais e morais em cada um (Silva, 2005).

Efetivamente, uma dimensão fundamental que emerge da interação entre o professor e a turma é a promoção de um ambiente inclusivo e de apoio mútuo. Nesse contexto, o professor assume um papel essencial no acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. Deste modo, essa responsabilidade transcende a mera transmissão de conhecimentos, procurando uma ligação mais próxima e atenciosa. Esta relação professor-aluno envolve não apenas o ato de ensinar, mas também a construção de relações baseadas na confiança e na afetividade.

Assim, é da responsabilidade do professor a autonomia e a flexibilidade curricular, apresentando um papel de facilitador da aprendizagem e procurando a melhor forma e os melhores recursos para os seus alunos aprenderem. Para tal, é fundamental seguir os princípios e as estratégias pedagógicas e didáticas que concretizem as aprendizagens (Oliveira-Martins et al., 2017). É de mencionar, ainda, que o professor, ao ser mediador do processo de aprendizagem, atribui ao aluno um papel mais ativo no mesmo (Batista et al., 2017). Além disso, e como já referido, neste ciclo, o papel do professor é caracterizado por um regime de monodocência, que facilita este processo e a criação de laços entre este e o aluno. Porém, é fundamental que o professor acompanhe o mesmo grupo de alunos ao longo de um mesmo ciclo (Formosinho, 1998). Efetivamente, tal permite uma continuidade pedagógica e a proporciona oportunidades de articulação e adequação das suas práticas ao grupo que irá acompanhar ao longo dos quatro anos do 1.ºCEB. Para além disto, o professor deve assumir uma postura crítica e reflexiva no processo de ensino, baseado nos conhecimentos prévios dos alunos, assim como na diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada um

(Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Neste seguimento, o docente deve procurar, ainda, refletir sobre a sua ação educativa, dando ênfase a essa reflexão ao mobilizar e integrar os interesses e as necessidades dos alunos, por meio de facilitar e potenciar as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Como última etapa do processo de aprendizagem, importa referir a avaliação. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem e tem como objetivo melhorar as aprendizagens de forma contínua e averiguar os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos (artigo 22º). Nesse sentido, tanto os docentes quanto os alunos são responsáveis pela avaliação, com o propósito de superar dificuldades e apoiar uma intervenção pedagógica contínua. Desta forma, a avaliação desempenha um papel fundamental para que os professores possam ajustar as suas práticas com base na reflexão dos resultados obtidos, mas também para os alunos estarem cientes das suas próprias dificuldades e necessidades (Morgado, 2009).

No que diz respeito às modalidades de avaliação, estas dividem-se em: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação sumativa. Relativamente à diagnóstica, esta surge sempre que seja oportuno e com o intuito de alcançar estratégias de aprendizagem e de identificar os conteúdos que os alunos evidenciaram mais dificuldades ou maior aptidão. A formativa, por sua vez, acompanha o aluno ao longo do processo de aprendizagem e é sistemática, como forma de averiguar se os objetivos pretendidos estão a ser conseguidos pelos alunos. A terceira e última remete para a avaliação sumativa, que se rege pela classificação e certificação dos alunos, baseando-se num juízo global das aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo do período (Decreto-Lei nº 17/2016, 2016). Assim, é através de um constante processo reflexivo e avaliativo que o professor se deve debruçar, de modo a dar resposta às necessidades e dificuldades de cada aluno. Deve ainda manter o diálogo com os restantes docentes, partilhando ideias e experiências para que consiga promover aprendizagens significativas, criar um melhor ambiente e evoluir profissionalmente.

É importante referir que, ao longo da PES, todos os conceitos teóricos-legais abordados foram tidos em consideração na construção das situações de aprendizagem desenvolvidas.

1.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar é direcionada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e é considerada a primeira etapa da educação básica em Portugal. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 5/97, 1997), este nível educativo afigura-se crucial no desenvolvimento pessoal e social da criança, na medida em que favorece a sua inserção em diversos grupos sociais, estimula o desenvolvimento global, respeita as características individuais e os ritmos de aprendizagem e promove aprendizagens contextualizadas e integradas. Por conseguinte, a legislação portuguesa, através do Decreto-Lei 54/2018 e a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, tem vindo a reforçar a importância da Educação Pré-Escolar no processo educativo das crianças. Todavia, embora seja uma decisão da família, afigura-se fundamental que as crianças a frequentem, pois proporciona experiências de aprendizagem adequadas ao seu nível de desenvolvimento. De facto, são concebidas às crianças experiências de aprendizagem adequadas ao seu nível de desenvolvimento, assim como lhes é dada a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação e socialização, fundamentais para a sua integração na sociedade.

Assim, a sua dimensão é de extrema importância no contexto educacional, social e de desenvolvimento das crianças. Além disso, o ambiente estruturado e estimulante permite que as crianças interajam com os seus pares, explorem o mundo ao seu redor e adquiram uma base sólida para as futuras aprendizagens. Não obstante, importa ressaltar que a Educação Pré-Escolar também desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades, uma vez que contribui para reduzir as desigualdades iniciais que as crianças possam enfrentar, oferecendo uma base educacional sólida antes de ingressarem no 1.º CEB. Efetivamente, tal é especialmente relevante para crianças provenientes de famílias desfavorecidas, que podem não ter acesso a estímulos educacionais em casa. Por sua vez, deste modo, a passagem para o nível educativo seguinte torna-se mais tranquila e eficaz (Formosinho et al., 1996).

Assim sendo, para que a Educação Pré-Escolar seja efetiva e adequada, é necessário que os Educadores de Infância tenham em consideração as especificidades do perfil e das práticas nesta fase educativa. As OCEPE são um conjunto de princípios que apoiam o Educador de Infância na tomada de decisões sobre a gestão do currículo na EPE. Efetivamente, para construir uma gestão flexível do currículo adaptado ao contexto e às características do grupo e das famílias, o Educador de Infância deve recolher informações através da observação, escuta, interpretação, organização, reflexão e avaliação da criança. Essas informações irão permitir compreender e responder às suas curiosidades, necessidades e interesses (Lopes da Silva et al., 2016). Além das OCEPE, existem outros documentos

que auxiliam no desenvolvimento do currículo, como é o caso do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e o Projeto Curricular de Grupo. Esses documentos definem as estratégias para concretizar e desenvolver o currículo, levando em consideração as características do contexto. De facto, ao longo da PES, foram recolhidos dados regularmente sobre cada criança e sobre o grupo como um todo, a fim de planejar atividades adequadas às suas características, tendo em consideração e articulando cada um dos documentos mencionados.

Neste seguimento, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), é importante que os educadores tenham uma atitude reflexiva e crítica sobre as suas práticas, promovam a construção da identidade da criança, valorizem o brincar como forma privilegiada de aprendizagem e estimulem o seu desenvolvimento global, tendo em conta as suas características individuais e os seus ritmos de aprendizagem. Além disso, importa proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante e, para tal, é essencial que exista uma articulação coerente e planeada, a fim de garantir a continuidade do processo educativo. Tal permite que as crianças progridam de forma adequada, estabelecendo relações significativas entre as aprendizagens que vão adquirindo ao longo da sua formação. Assim sendo, o educador deve estar consciente do seu papel e a sua prática deve estar ancorada aos princípios pedagógicos que valorizam a construção do conhecimento, a participação ativa, o respeito pela diversidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, é importante que o Educador de Infância atue como mediador entre as crianças e os conhecimentos a serem adquiridos, promovendo a interação positiva. Para tal, o Educador de Infância deve estar atento às necessidades e aos interesses das crianças com o intuito de conhecer as suas particularidades e características individuais. Assim sendo, o Educador de Infância deve ser reflexivo e crítico da sua prática e capaz de construir ações baseadas na investigação e na reflexão da sua ação pedagógica (Niza, 2012). Conforme destacado por Formosinho et al. (1996), o educador deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, criando um ambiente estimulante e propiciando situações desafiadoras para as crianças para que as mesmas possam explorar, experimentar e descobrir. Desta forma, é fundamental que o educador entenda que a sua função não é apenas transmitir conhecimentos às crianças, mas sim mediar o processo de aprendizagem, sendo um agente ativo na construção do conhecimento (Nóvoa, 2002). Assim, é necessário que o educador esteja em constante formação para que utilize estratégias pedagógicas adequadas e que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

No seguimento do abordado, importa destacar o respeito pelas diferenças individuais, sendo este um dos princípios fundamentais da EPE. Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), o objetivo da EPE é "respeitar a individualidade das crianças, assegurando a sua inserção numa pluralidade de

grupos, promovendo a sua formação pessoal e social e proporcionando igualdade de oportunidades no acesso ao currículo", demonstrando que cada criança é única e tem ritmos e formas de aprendizagem diferentes, o que requer práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades individuais. Valoriza-se, deste modo, o papel do educador e como este deve estar atento e observar as crianças, visto que a diversidade é uma riqueza e o educador deve estar preparado para lidar com a mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim sendo, é de extrema importância ressaltar que a construção da identidade dos educadores é um processo contínuo que ocorre ao longo do tempo e que é influenciado por várias experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, é fundamental que os educadores tenham a capacidade de refletir criticamente sobre as exigências da prática educativa, adotando uma postura reflexiva e investigativa que permita a identificação de lacunas e a implementação de melhorias no processo educativo. Segundo Zeichner (1993), essa postura reflexiva deve ser orientada para a construção de um quadro pedagógico centrado na qualidade, capaz de potencializar o desenvolvimento das crianças e promover a transformação social.

No que concerne à participação das famílias, este é um tema relevante e fundamental, sendo um dos princípios orientadores da EPE. No entanto, a participação das famílias nem sempre ocorre de forma efetiva. De facto, muitas vezes, há uma discrepância entre o discurso das políticas públicas e a prática das instituições educativas, o que dificulta a efetiva participação das famílias (Vilarinho, 2012). Deste modo, torna-se necessário estabelecer uma relação de parceria entre as famílias e a instituição educativa, na qual as famílias sejam consideradas coeducadoras, colaborando com os educadores no processo educativo das crianças (Sarmiento, 2006). Além disso, o Decreto-Lei n.º 147/97 (1997) incentiva a participação das famílias no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, apelando para as mesmas agirem colaborativamente, visando o bem-estar e o sucesso das mesmas. Efetivamente, ao longo do capítulo III, será explanada a importância do envolvimento das famílias e de que forma o mesmo foi realizado.

Indubitavelmente, e tal como já mencionado, a EPE tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. É neste contexto que a importância do cuidar e educar se torna evidente, uma vez que estas dimensões se interrelacionam e se complementam. O ato de cuidar não deve ser entendido como algo separado da educação, mas sim como um elemento essencial para o sucesso do processo educativo, pois “envolve assim a criação de um ambiente securizante, em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). De acordo com Estanqueiro (2010), os Educadores de Infância devem ser capazes de conciliar as dimensões educativas e assistenciais diariamente, assegurando que as crianças recebam cuidados adequados enquanto são estimuladas a

desenvolverem as suas capacidades. Por sua vez, Marta (2015) destaca a importância dos Educadores de Infância entenderem o seu papel como mediadores do desenvolvimento infantil, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças, sem descuidar a importância dos cuidados básicos, da segurança, proteção e bem-estar. Realmente, esta articulação entre o cuidar e o educar é essencial para a construção de uma relação de proximidade e de uma educação positiva, sendo que “as crianças fazem melhor quando se sentem melhor” (Nelsen, 2019, p.41).

Relativamente ao brincar, este é um tema que tem sido amplamente estudado e discutido e é “compreendido com um direito natural e, conseqüentemente, humano. Brincar é criar um vínculo para se conhecer e dar a conhecer, através de um comportamento exploratório, num cenário de jogo incerto e inesperado” (Neto, 2020, p.221). Segundo Ferreira et al. (2018), brincar é a atividade principal da infância e deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral da criança. É através do brincar que as crianças conhecem o mundo e descobrem oportunidades para se expressarem, comunicarem e de se relacionarem com os outros, experimentando diferentes papéis, desenvolvendo o pensamento simbólico e a resolução de problemas (Piaget, 1990). Neste sentido, o Educador de Infância deve ter um papel ativo na promoção do brincar, selecionando materiais e atividades que promovam a imaginação, a criatividade e a cooperação entre as crianças (Moyles, 2010). Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento. É da responsabilidade do Educador de Infância promover assim um ambiente desafiador e seguro, que estimule as crianças a explorarem e experimentarem novas situações e a aprenderem através das suas próprias experiências. É também importante que os Educadores de Infância reconheçam que o brincar é uma forma de aprendizagem significativa, devendo ser valorizado como um momento primordial no processo educativo.

Deste modo, é imprescindível que a seleção dos modelos curriculares não condicione a liberdade nem a autonomia da criança, mas esteja alinhada com as suas necessidades, colocando-a no centro do processo de ensino e de aprendizagem como um ser competente e ativo do seu processo educativo. Ademais, são determinantes na ação do Educador de Infância, pois possibilitam que este se baseie em paradigmas teóricos que auxiliam na compreensão do desenvolvimento da criança. Além disso, esses modelos permitem a organização e gestão do currículo de forma a atender às especificidades individuais de cada criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, 2007). Portanto, é fundamental que os Educadores de Infância se baseiem nos modelos curriculares existentes para organizar e gerir o currículo de forma apropriada (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001).

Sobre esta perspetiva e como a PES se desenvolveu centrada nos modelos Movimento da Escola Moderna (MEM) e HighScope, importa aprofundar brevemente os mesmos. Segundo Gomes (2014), o Movimento da Escola Moderna é uma abordagem pedagógica que se baseia na perspetiva sócio

construtivista e na valorização do brincar como forma de aprendizagem, defendendo que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo através da sua interação com o meio. Nesta abordagem, a aprendizagem é encarada como um processo ativo no qual a criança é a protagonista e o Educador de Infância é o facilitador, proporcionando situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a criatividade e a autonomia da criança. Além disso, pressupõe a utilização de atividades que promovam a aprendizagem significativa, a descoberta, a resolução de problemas, a pesquisa e a experimentação, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios das crianças. O objetivo é que as crianças construam o seu próprio conhecimento, tendo em conta as suas necessidades e interesses, num ambiente que promova a cooperação, a partilha e o respeito mútuo (Folque, 2018). A organização do tempo e das atividades deve ser pensada de forma a promover a interação entre as diferentes áreas de desenvolvimento da criança e organizada e gerida com as crianças, após um processo de reflexão e avaliação em torno da planificação, assim como das necessidades e interesses do grupo. Nesta perspetiva, o currículo deve ser estruturado de forma a abranger as diversas áreas de conteúdo, tais como a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, é importante que estes domínios não sejam trabalhados de forma estanque, mas antes de forma integrada e globalizada, de forma a promover a compreensão e a ligação entre as diferentes áreas. No que se refere à organização do tempo, é importante que a criança tenha tempo suficiente para brincar e explorar livremente, desenvolvendo a sua criatividade, imaginação e autonomia. As atividades práticas e lúdicas devem ser privilegiadas, uma vez que promovem a motivação e o envolvimento da criança na aprendizagem (Folque, 2018).

No que reporta ao modelo pedagógico HighScope, este era visível, principalmente no que concerne à organização do espaço e dos materiais. De facto, o HighScope é uma abordagem pedagógica que se concentra na construção do conhecimento por meio de experiências práticas e da exploração de ambientes ricos em estímulos, incluindo o espaço e os materiais disponíveis (Ferreira, 2014). Essa abordagem tem como objetivo desenvolver a autonomia, a criatividade, a curiosidade e a capacidade de resolução de problemas nas crianças. Em relação à organização do espaço, o modelo pedagógico HighScope defende que é fundamental que o ambiente seja organizado de forma a promover a independência e a autonomia das crianças. Para isso, o espaço deve ser estruturado de forma a permitir que as crianças possam escolher livremente as atividades que desejam realizar, sem a necessidade de intervenção constante dos adultos (Ferreira, 2014). Deste modo, os materiais estão organizados de forma clara e acessível, permitindo que as crianças pudessem encontrá-los facilmente e utilizá-los para a realização de diferentes atividades. A disposição dos materiais deve estar previamente pensada e organizada de forma a estimular a curiosidade e a criatividade das crianças, de modo que elas os possam explorar e experimentar de forma autónoma e que o educador possa

criar ambientes propícios à aprendizagem, acompanhando e orientando as crianças nas suas descobertas (Hohmann & Epstein, 2019).

Seguindo esta linha de pensamento, importa referir que o espaço exterior é um elemento fundamental na EPE, pois proporciona às crianças a oportunidade de explorarem e descobrirem o mundo ao seu redor, bem como de desenvolver suas habilidades físicas e sociais. Efetivamente, é inegável a importância do espaço exterior no contexto educativo. Segundo as OCEPE, o espaço exterior é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Com efeito, é fulcral que o espaço exterior contenha materiais e equipamentos variados e desafiadores que permitam às crianças explorar e descobrir o mundo ao seu redor. Além disso, é fundamental que o espaço exterior seja seguro e higiénico, de modo a garantir o bem-estar e a saúde das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Convergiendo com esta perspetiva e segundo Neto (2020) as crianças têm como objetivo “passar de pequenos prisioneiros na sala de aulas a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)” (p.139).

Assim, pode-se afirmar que o espaço exterior assume um papel crucial no contexto educativo da EPE, proporcionando às crianças um ambiente estimulante e propício ao seu desenvolvimento integral. Denota-se que, nesse espaço, elas têm a oportunidade de explorar, experimentar e envolver-se ativamente com a natureza, fortalecendo as suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, é importante ressaltar que o brincar ao ar livre e as abordagens pedagógicas centradas na criança e na aprendizagem são fundamentais para promover a sua saúde física e mental, conforme apontado por Neto (2020), que destaca que “a receita para formar crianças e jovens mais saudáveis, física e mentalmente, assenta numa premissa muito simples: brincar muito, de preferência ao ar livre, e com propostas pedagógicas centradas na criança e na aprendizagem” (p.145).

No que diz respeito à avaliação, este é um processo fundamental na EPE, visto que permite avaliar e monitorizar o desenvolvimento das crianças, bem como o desempenho dos Educadores de Infância e da instituição educativa. Neste sentido, a avaliação na EPE deve ser desenvolvida em consonância com os princípios e orientações das OCEPE, destacando a importância da avaliação formativa, da autoavaliação e da participação das famílias nesse processo. Por conseguinte, a avaliação deve ser um processo contínuo, integrado, participativo e formativo e não um momento pontual de verificação do conhecimento. Contudo, a avaliação deve ser para a aprendizagem e não da aprendizagem. Com efeito, no decorrer da prática pedagógica da mestranda, a avaliação surgiu de forma integral e foi

indissociável da prática pedagógica, uma vez que “a avaliação não é um fim, mas um meio” (Fróes & Ferreira, 2012, p.17). Neste sentido, segundo o autor mencionado, o ato de avaliar tem como finalidade primordial orientar a ação educativa, com vista ao seu aperfeiçoamento. Além disso, a avaliação é um processo contínuo, o que possibilita ao Educador de Infância a reflexão da sua prática, elencando as dificuldades e os progressos de cada criança, com o objetivo de planejar e adaptar a sua ação pedagógica. É imprescindível o diálogo e a reflexão entre os diferentes intervenientes do processo educativo, com vista a avaliar o currículo e a garantir a qualidade das decisões pedagógicas, reajustando e adaptando as mesmas sempre que for necessário (Cardona et al. 2021).

Por fim, a avaliação assume um papel crucial na aprendizagem das crianças, permitindo-lhes experimentar, refletir e compreender o seu próprio progresso e as dificuldades que enfrentam. No entanto, para garantir a continuidade e qualidade da intervenção educativa, é essencial que a avaliação seja realizada de forma sistemática e documentada por escrito. Desta forma, no final do ano, é possível elaborar uma síntese do progresso individual de cada criança e uma avaliação global do projeto curricular do grupo, de forma a assegurar a articulação e a continuidade educativa, sobretudo aquando de transições entre ciclos educativos (Lopes da Silva et al., 2016).

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Conhecer e compreender o contexto educativo no qual se realiza a prática educativa é fundamental para a construção de unidades de aprendizagem mais adequadas, contextualizadas e pertinentes.

O presente capítulo está dividido em dois subcapítulos: o primeiro relativo à caracterização do agrupamento de escolas, da instituição educativa e do grupo onde foi desenvolvida a PES nas duas valências, seguido do segundo, no qual se apresenta a metodologia de Investigação-Ação, utilizada ao longo do percurso formativo.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

O Agrupamento de Escolas (AE) onde decorreu a PES encontrava-se localizado na área metropolitana do Porto, beneficiando de grande acessibilidade de transportes públicos. Este agregava quatro estabelecimentos de ensino, geograficamente próximos, que incorporava as valências de EPE, 1.º CEB e 2.º e 3.º CEB. É pertinente mencionar que o AE é ainda responsável pelo ensino dos 1º e 2º CEB no Estabelecimento Prisional do Porto.

Importa salientar que este AE integrava o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2), evidenciando grandes assimetrias no que concerne ao contexto socioeconómico, apresentando indicadores evidentes de uma debilidade económica e social, bem como de pobreza, exclusão social e um baixo nível académico. Verificava-se, também, um elevado número de alunos em situação de risco a beneficiarem da Ação Social Escolar, institucionalizados e ao abrigo da Cruz Vermelha. Ainda inerente a esta realidade destaca-se a multiculturalidade presente, uma vez que o agrupamento acolhia mais de 20 nacionalidades diferentes, perfazendo um total de cerca de 1500 alunos, com uma enorme desigualdade económica, social e cultural. Neste contexto, o principal objetivo era combater estas desigualdades, de forma a propiciar um igual acesso a todos os alunos, prevenindo o abandono escolar. Assim, procurava-se proporcionar um ambiente educativo inclusivo, que permitisse a todos os alunos terem um acesso equitativo a uma educação de qualidade.

Para além disso, destaca-se o compromisso do Agrupamento em proporcionar um ambiente educativo inclusivo e em promover a formação integral das crianças. Nesse sentido, o seu Projeto

Educativo perpassa por um currículo flexível, no qual se promove um trabalho colaborativo entre os agentes educativos, desenvolvendo a autonomia e a articulação curricular. Além do mais, a missão do PEA norteava-se na “formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (PEA 2021/2025), de forma a proporcionar a participação na sociedade e o respeito pelo outro, com vista a instituir oportunidades de sucesso escolar e “dotar os jovens de conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar” (PEA 2021/2025).

É relevante salientar que o Agrupamento estabelecia várias parcerias com entidades, como é o caso da Cruz Vermelha, da Câmara Municipal, do Centro Hípico do Porto e Matosinhos, da Casa da Juventude, da Associação de Pais e das várias Escolas Superiores e Faculdades do Porto, como a ESE e a FPCEUP. Essas parcerias visavam criar um clima de bem-estar em toda a comunidade escolar e envolvente. No âmbito dessas colaborações, eram desenvolvidos projetos como o Projeto “De(coração)” e o “Projeto CreScEr”, que promoviam o sucesso escolar, a inclusão e o apoio a todos os alunos.

Por último, o Agrupamento possuía uma oferta formativa variada e oportunizava vários serviços, incluindo serviços de Ação Social; de apoio a crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS); de Psicologia e Orientação, de Terapia da Fala; de Fisioterapia e Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) para a EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1.º CEB.

A escola é o local onde as crianças passam a grande parte do seu tempo, portanto este espaço deve ser respeitador e responder às necessidades das crianças, de modo a concretizar as aprendizagens e o desenvolvimento das competências individuais.

No que concerne à escola na qual se realizou a PES, esta tratava-se de uma instituição de carácter público, dividida em pisos e áreas específicas para cada nível educativo. O edifício contava com três andares. No piso subterrâneo, encontravam-se duas cantinas, uma destinada à EPE e ao 1.º CEB e outra aos 2.º e 3.º CEB, além de um auditório, um espaço para jogos, um bar para os alunos, uma cozinha e casas de banho. As áreas de refeição eram partilhadas por todos os níveis educativos, embora com horários distintos.

No primeiro piso, o piso térreo, encontrava-se a entrada principal da escola, com uma portaria que controla a entrada e a saída dos alunos, bem como uma área coberta que facilitava essas operações em dias de chuva. Nesse piso contemplavam-se, ainda, a zona dos Serviços Administrativos, um balcão de atendimento (o PBX), um gabinete de Apoio a crianças com NAS, uma sala para os assistentes operacionais e uma sala para as crianças com multideficiência. Assim, este era dividido em dois blocos, um deles destinado ao 1.ºCEB e outro à EPE. No bloco do 1.ºCEB havia

uma entrada ampla e uma biblioteca com bastante oferta para toda a comunidade educativa. Nessa zona, encontravam-se ainda uma sala de professores, uma sala de isolamento, as casas de banho dos professores, a reprografia e os serviços administrativos. Ainda ao longo deste piso localizavam-se as dezasseis salas do 1.ºCEB, duas salas de informática, um gabinete que apoia o CAF, duas salas para o apoio ao estudo e casas de banho para os alunos e para os adultos. É de realçar que as casas de banho dos alunos eram todas apropriadas às suas necessidades. Como já referido, neste piso também se encontrava a valência da EPE, que possuía quatro salas de atividades, uma sala para a chefe das Assistentes Operacionais e casas de banho para as crianças e para os adultos. Para além disso, este piso incluía um espaço exterior amplo, partilhado pelas crianças da EPE e do 1.º CEB, proporcionando-lhes um espaço ao ar livre para passarem os intervalos. Este espaço exterior tinha um campo de futebol e basquetebol, um parque infantil, jogos tradicionais, uma área coberta com um revestimento sintético no chão e um labirinto, que era apenas para as crianças a partir do 3.º ano, devido ao risco que apresentava para as crianças mais novas. Por fim, encontrava-se neste piso um pavilhão para a realização das atividades de Educação Física e utilizado pelas crianças durante os intervalos nos dias de chuva.

Relativamente ao segundo piso, este era destinado aos alunos do 2.º e 3.º CEB, contando com 36 salas de aula, casas de banho para os alunos e para os adultos, salas de Educação Visual, de Educação Tecnológica e Educação Visual e Tecnológica. Além disso, havia um gabinete do Aluno, outro de Intervenção Social, um para as Assistentes Operacionais, gabinete de serviços de Orientação e Psicologia, uma sala de Trabalho para os professores, laboratórios, uma sala para o Departamento de Português, Inglês, Francês, História e Geografia e outra para o Departamento de Expressões e Matemática.

No que diz respeito à outra parte do espaço exterior, esta possuía um vasto espaço verde, um ginásio, alguns jogos no chão, espaços cobertos e campos de jogos. É de referir também, que ao longo do espaço exterior, encontravam-se alguns bebedouros à disposição dos alunos. Deste modo, os espaços exteriores eram de qualidade, planeados e organizados, de forma a responderem adequadamente às necessidades e aos interesses das crianças (Bento & Portugal, 2016).

Constata-se que todo o espaço escolar deve ser valorizado e há que extrair todas as potencialidades do mesmo, de forma a promover um melhor desenvolvimento da criança e uma exploração valorizada de todo o espaço. Portanto, para que a criança se sinta pertencente à escola, é necessário que o espaço da mesma, a sua organização, manutenção e segurança, contribuam para que todos se sintam motivados para aprender e vivenciar experiências conjuntas com os seus pares. (Souza & Souza, 2014).

2.2. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES teve início, no contexto de 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade composta por 20 alunos, dos quais seis eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Nessa turma, apresentava-se uma aluna com nacionalidade brasileira e com NAS, que beneficiava de um Relatório Técnico-Pedagógico (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018) devido a um diagnóstico de uma doença visual com uma evolução negativa e que poderá comprometer totalmente a visão. No entanto, mostrava-se uma aluna bastante empenhada, interessada, cumpridora, revelando autonomia e alguma capacidade de organização, embora fosse pouco participativa. É de realçar ainda que a aluna era acompanhada pela professora de Educação Especial e pela Terapeuta Ocupacional. Porém, não foi necessário realizar diferenciação pedagógica significativa, apenas adequar os materiais, fornecendo à aluna materiais ampliados, ou seja, impressos em tamanho A3, bem como evitar que estivesse sentada num lugar onde houvesse uma incidência de luz direta sobre a sua mesa, uma vez que a luz, ao refletir sobre o computador e os cadernos, causava-lhe fadiga visual. Relativamente aos momentos fora de sala de aula, a aluna esteve sempre acompanhada e a professora cooperante, no final do dia, acompanhava-a até ao portão e entregava-a em mão à Encarregada de Educação.

Verificava-se, também, um aluno que possuía dificuldades na fala, mais concretamente em pronunciar algumas palavras fluentemente, todavia esta era a sua única dificuldade, pois o mesmo era muito bom aluno, principalmente na área da Matemática.

Neste seguimento, esta turma caracteriza-se não apenas pela heterogeneidade das idades, mas pelos diferentes ritmos de desenvolvimento, dificultando muitas vezes o avanço dos conteúdos e o término de algumas atividades pedagógicas propostas. Existiam outros quatro alunos merecedores de uma atenção especial, pois apresentavam alguma imaturidade e desconcentração, revelando dificuldades de aprendizagem, quer na compreensão e expressão escrita, quer no cálculo mental, bem como na resolução de operações e situações problemáticas. No entanto, de uma forma geral, o grupo era participativo e empenhado em todas as atividades de aprendizagem e enquanto as realizavam demonstravam respeito e ajuda com os demais colegas. De facto, demonstravam alguma facilidade em exprimir as opiniões, ideias e alguns conhecimentos prévios acerca de um novo conteúdo. Normalmente, estes momentos ocorriam de forma organizada, respeitando as regras da sala de aula, o que permitia um momento de aprendizagem mais agradável. Contudo, um pequeno

grupo de alunos revelavam pouca autonomia, algumas necessidades de aprendizagem e dificuldades ao nível da concentração. Além do mencionado, a turma vivenciava alguns conflitos entre os alunos, sobretudo durante os intervalos. No entanto, na maioria das vezes, os mesmos eram resolvidos através do diálogo com a professora titular, que atuava como mediadora e recordava as regras da escola, abrindo espaço para a reflexão com os alunos envolvidos no conflito, bem como com a restante turma. Além disso, quando os conflitos assumiam um maior impacto, surgia a necessidade de comunicar e informar os Encarregados de Educação. A existência de uma relação harmoniosa entre a família e a escola desempenhava um papel fundamental na resolução dos conflitos. Definitivamente, essa ligação positiva entre ambas as partes não apenas contribuía para prevenir a ocorrência de conflitos, mas também facilitava a sua resolução de uma forma mais eficaz. Deste modo, através de uma comunicação aberta e transparente, os Encarregados de Educação eram prontamente informados sobre as situações, permitindo uma abordagem conjunta e colaborativa na procura de soluções.

Relativamente à rotina diária da turma, as aulas iniciavam às 9 horas e terminavam às 17 horas e 30 minutos. No entanto, o horário da atividade letiva com a professora titular alterava conforme as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo que às terças terminava às 12 horas e 30 minutos, às quartas terminava às 16 horas e às sextas apenas começava às 11 horas e terminava às 17 horas e 30 minutos. Deste modo, estas horas eram divididas entre a atividade letiva com a professora titular que mantém uma rotina aberta e flexível e as AEC, sendo estas Atividade Física e Desportiva, Música, Teatro, Oficina de Ciências e Atividades Livres. É de realçar ainda que a maioria dos alunos participavam em todas, à exceção de um aluno que apenas realizava a Atividade Física e Desportiva. Relativamente à Expressão Plástica, esta era lecionada pela docente titular durante as atividades letivas.

No que concerne à hora de almoço, esta decorria entre as 12 horas e 30 minutos e as 14 horas e todos os alunos, exceto dois, almoçavam na escola. Este facto evidencia a quantidade de tempo que as crianças passam na escola diariamente, devido ao facto de muitas delas passarem mais horas na escola do que os pais no emprego.

Efetivamente, esta realidade suscita reflexões e permite compreender o quão desgastante pode ser para uma criança passar tanto tempo na escola. Conforme mencionado por Araújo (2009), este aspeto reflete-se na constante ocupação focada em trabalhos escolares, menosprezando o brincar e findando no cansaço excessivo.

Quanto à flexibilidade curricular, a professora cooperante tinha a possibilidade de adequar, de acordo com as necessidades dos alunos naquele determinado momento, o tempo dedicado a cada componente do currículo. Além disso, o facto de o horário não estar dividido rigidamente pelas áreas

de conteúdo, mas sim por “Atividade Letiva”, concebia à professora cooperante a autonomia de integrar e articular as aprendizagens. No entanto, constatou-se que essa integração nem sempre era evidente visto que, embora a estrutura do horário da turma proporcionasse essa liberdade à docente, observaram-se poucos momentos de articulação entre as diferentes áreas curriculares. Além disso, a Matemática recebia uma atenção maior em comparação com as outras áreas, ou seja, evidenciou-se que a professora cooperante dedicava mais tempo e recursos a esta componente, o que se refletia numa carga horária superior em relação às demais.

Assim, esta organização de horário facilitou a prática educativa, pois permitiu que houvesse a criação de conexões entre as várias áreas curriculares. Nesse sentido, através da reflexão realizada após a observação, tornou-se possível ter um olhar crítico sobre as práticas adotadas em sala de aula. Essa análise permitiu identificar lacunas na articulação e transdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conteúdo. Deste modo, com base nessa reflexão, ao longo da PES, foram implementadas estratégias para aprimorar a integração curricular, garantindo que todas as áreas do saber fossem abordadas de forma contextualizada e significativa, o que exigiu uma gestão do tempo e uma planificação mais cuidadosa. Inicialmente o par pedagógico deparou-se com algumas dificuldades na planificação e na gestão do tempo, uma vez que a professora cooperante, sendo o exemplo concreto, não seguia exatamente a abordagem pretendida, ou seja, integrar os conteúdos de forma articulada.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação da turma, a idade dos mesmos variava entre os 24 e os 55 anos e o grau académico concentrava-se, maioritariamente, entre o 12.º ano e a Licenciatura/Doutoramento. Além disso, na sua maioria, os Encarregados de Educação mostravam-se bastantes participativos, empenhados e preocupados com o futuro educativo das suas crianças. Assim, essa abertura e interesse permitiam estabelecer uma boa relação entre a família e a escola o que, por sua vez, propiciava um melhor desenvolvimento das crianças.

No que concerne ao espaço da sala de aula, este apresentava uma abundante luz natural, uma vez que as janelas eram todas de grande dimensão e em vidro. Esse facto, por sua vez, permitia uma boa circulação do ar, porém, tornava-se um fator negativo quando havia outros alunos no recreio, facilitando a distração. A sala era ampla e todos os materiais eram adequados aos tamanhos das crianças, atendendo assim às suas necessidades. Ademais, a mesma possuía uma boa capacidade acústica, o que reduzia o ruído exterior, tendo em conta que os intervalos das restantes turmas não ocorriam em simultâneo.

Em relação aos recursos disponíveis, a sala de aula estava equipada com um quadro branco, que tanto servia para a escrita como para projeções importantes em atividades realizadas em grupo, uma vez que os alunos podiam deslocar-se ao quadro e efetuar o registo sob a projeção. Além disso, havia

uma secretária para a professora, equipada com um computador fixo e acesso à internet, bem como duas colunas e um projetor. Na lateral da sala existia uma bancada com armários baixos e uma torneira, onde era colocado o lanche fornecido pela escola e alguns materiais, como manuais extras e cartolinas.

Relativamente às paredes da sala de aula, estas exibiam materiais educativos fornecidos por algumas editoras e na porta da sala de aula, normalmente, a professora expunha alguns trabalhos desenvolvidos pelos alunos conforme a época do ano ou temáticas específicas, como trabalhos sobre o Outono e o *Halloween*. De facto, esse hábito demonstrava-se importante para os alunos, pois reforçava e promovia o reconhecimento dos seus trabalhos e dos trabalhos dos outros. Além disso, contribuía para que os alunos se sentissem seguros, realizados e valorizados, uma vez que estes reconheciam que eram capazes de desenvolver trabalhos únicos e criativos (Freinet, 1977). Ainda para mais, serve de igual modo para que o resto da comunidade educativa tivesse conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, além de tornar os corredores mais atrativos com imensas produções dos alunos (Pacheco, 2006). Esta exposição surgia também como uma estratégia para os alunos observarem os seus progressos e ganharem um sentimento de realização e orgulho pelo trabalho que executaram (Montessori, 1912).

Além disso, nesta turma, cada aluno utilizava uma caixa transparente, na qual guardava o material escolar e alguns trabalhos realizados. Por certo, este aspeto destacou-se como vantajoso, pois permitia que os alunos carregassem mochilas mais leves e, como por norma a professora cooperante não costumava pedir trabalhos de casa, não havia a necessidade de os alunos levarem os manuais todos os dias para casa.

Importa ainda mencionar que a turma possuía um delegado que ajudava a professora cooperante e orientava os colegas sempre que necessário. Essa função era particularmente importante em relação aos cartões dos alunos, no sentido em que dentro da sala, ao lado da porta, existia uma pequena mala onde se encontravam todos os cartões e o delegado tinha a tarefa de os distribuir pelos colegas na hora do almoço. Após todos passarem o cartão na cantina para almoçar, o delegado retornava à sala para os deixar a mala, e no final do dia voltava a distribuí-los. Deste modo, evitava-se que os cartões se perdessem e os alunos brincassem mais à vontade durante a hora de almoço. Esta dinâmica demonstrou, claramente, o desenvolvimento de habilidades de responsabilidade e de cooperação entre os alunos, favorecendo o ambiente escolar de forma positiva.

Por fim, importa destacar e refletir acerca das interações, sendo que estas se assumem um dos pilares da educação. Tal como referem Cunha e Uva (2016), “as interações sociais têm vindo a assumir uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, a aprendizagem cooperativa tem sido descrita como uma forma eficaz de praticar de modo concreto a diferenciação

em sala” (p. 137). Neste caso, era evidente uma boa relação entre a professora titular e os alunos, representada pelo afeto e cumplicidade, o que se refletia no decorrer das aulas e no respeito mútuo pelas regras impostas, culminando assim numa convivência social respeitadora e liberta, que favorecia uma aprendizagem mais intuitiva.

Indubitavelmente, a relação entre a escola e a família desempenha um papel crucial no sucesso educacional dos alunos, sendo essencial que essa relação seja harmoniosa e linear, de forma a promover um processo, tanto educativo como emocional, prazeroso entre ambas as partes. Neste seguimento e relativamente à relação entre a professora e os Encarregados de Educação, verificava-se uma confiança imensa por parte dos mesmos, bem como um contacto direto, fácil e rápido parte a parte, sendo que a comunicação era maioritariamente feita através do e-mail e o representante de pais tinha o contacto pessoal da professora. No entanto, a relação entre os alunos nem sempre era a mais harmoniosa, sendo comum surgirem alguns conflitos entre os pares, principalmente nos intervalos. Porém, é importante ressaltar que, normalmente, os mesmos eram prontamente resolvidos, prevalecendo a amizade e o companheirismo entre a turma.

Entende-se, assim, como é importante compreender as características do grupo e do ambiente educativo para que o profissional de educação desenvolva uma prática pedagógica coerente, adequada e pertinente, considerando o valor das interações sociais e da relação entre escola, família e alunos no processo de aprendizagem.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A construção de um currículo adequado requer um conhecimento atualizado sobre o ambiente e sobre cada criança, que pode ser obtido através de diversas informações conseguidas pela observação, documentação, pelas interações e pelo contacto com as famílias e com a comunidade (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, ao longo deste subcapítulo, será abordado o ambiente educativo do contexto da EPE, no qual se caracterizará o grupo, a organização do espaço, dos materiais e do tempo e as relações existentes entre os diversos intervenientes.

Deste modo, no âmbito da EPE, a PES foi desenvolvida com um grupo composto por 20 crianças, sendo que 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Com efeito, o grupo pautava-se pela sua heterogeneidade ao nível da faixa etária, mas também ao nível do ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Efetivamente, este aspeto torna-se relevante, pois promove o respeito pelas diferenças e a construção de relações de

reciprocidade e cooperação, além de que permite que cada criança contribua com aquilo que sabe e aprenda com os outros, sendo que o processo de aprendizagem não é unidirecional, pois as crianças mais novas aprendem com as mais velhas e vice-versa (Dewey, 1916). Tendo em conta esta heterogeneidade, é importante adotar uma prática que se baseia na diferenciação pedagógica, de modo a considerar as necessidades de cada criança, sendo que todas têm direito à educação, tal como referido no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948). Concomitantemente, este grupo integra uma criança sinalizada pela médica de família com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do DL n.º 54/2018, uma vez que apresenta um atraso global de desenvolvimento psicomotor, usufruindo de um apoio da ELI (equipa local de intervenção), de terapia da fala e de terapia ocupacional. Além disso, existe uma outra criança que, embora não esteja ainda sinalizada, apresenta um atraso no desenvolvimento. Em análise, importa realçar que esta criança está a frequentar a EPE neste contexto educativo pela primeira vez, tendo ingressado recentemente na instituição. Além do mais, encontram-se cinco crianças sinalizadas pela Educadora de Infância cooperante, que são as que revelam maiores dificuldades ao nível da articulação e já têm cinco anos, tendo um acompanhamento da psicóloga mais individualizado, uma vez por semana, de modo a desenvolverem competências de literacia emergente. No que concerne às nacionalidades das crianças, o grupo contém uma criança ucraniana, em fase de adaptação, com dificuldades na compreensão e comunicação, uma criança russa que já demonstra habilidades linguísticas e sociais desenvolvidas e que, muitas vezes, ajuda a criança ucraniana na comunicação e uma criança brasileira.

Neste sentido, de acordo com a teoria de Vygotsky, é evidente que este é um grupo com características muito próprias, contudo as crianças aprendem com a heterogeneidade existente, pois “diferença de nível, e a troca de experiências que ela acarreta, é uma fonte inesgotável de novas ideias” (Vygotsky, 1991, p.90).

Além disso, de acordo com a teoria de Piaget (1972), estas crianças encontram-se no segundo estágio de desenvolvimento cognitivo, ou seja, no estágio pré-operatório. De facto, trata-se de um grupo bastante curioso, participativo, amável e grande parte das crianças demonstra autonomia na realização das atividades diárias. Salienta-se que os interesses do grupo se centram na realização de atividades livres, nos jogos e desafios, nas construções, nas ciências e na natureza e apresentam gosto pelo ouvir e contar histórias. Analogamente, o jogo simbólico (faz de conta) é um interesse muito evidente no grupo em questão. As crianças demonstram criatividade e desenvolvem a capacidade de representação do quotidiano, uma vez que é crucial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo que elas descubram sobre elas próprias e sobre o

ambiente ao seu redor, enquanto expandem a capacidade de comunicação verbal e não verbal (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, embora a maioria conheça as regras de funcionamento da sala de atividades, têm de ser constantemente motivados, pois em alguns momentos foi presenciado o não cumprimento das regras, manifestando-se atitudes impulsivas e instáveis. Importa destacar que a autonomia é muito evidente e as crianças normalmente conseguem resolver os problemas autonomamente. Por sua vez, as dificuldades mais evidenciadas são a comunicação expressiva, a construção de frases e a articulação.

Deste modo, o grupo afigura-se assíduo e pontual e todos usufruem das refeições servidas na cantina, bem como é possível observar que algumas crianças usufruem do AAAF, que assegura o acompanhamento das crianças nos períodos antes e depois das atividades educativas, permanecendo no jardim de infância nesse horário de prolongamento.

No que concerne às características socioeconómicas dos pais das crianças, as idades dos mesmos encontram-se entre os 23 e os 61 anos e a maioria encontra-se empregada, sendo que as habilitações académicas se distribuem pelos vários níveis, embora a maior parte se centre entre o ensino secundário e a licenciatura (PAG, 2022/2023).

Em paralelo com as atividades planificadas, o grupo está a desenvolver um projeto em parceria com a Biblioteca Municipal Florbela Espanca que permite dar resposta aos interesses das crianças e que se denomina “Um Livro Amigo Vai Comigo...”. Neste projeto, é pretendido que as crianças, todas as semanas, escolham um livro e levem-no para casa para lerem com as famílias. Deste modo, além de desenvolverem o gosto pela leitura, fortalecem os laços com os pais ou com quem lhes lê a história.

Relativamente à sala de atividades, esta era denominada de Sala 1 e possuía características benéficas para o conforto e bem-estar das crianças, tendo duas paredes com janelas amplas que permitiam uma boa iluminação natural e uma ventilação adequada. A sala de atividades tinha ainda uma porta com acesso direto ao espaço exterior, que facilitava os momentos de entrada e saída das crianças. Na entrada da sala de atividades, existia um espaço reservado com cabides para as crianças colocarem os casacos e as mochilas ou lancheiras. Cada cabide tinha a fotografia de cada criança, de modo a permitir a identificação das mesmas. Além disso, na parte superior dos cabides, existiam dois painéis de cortiça, nos quais o grupo expunha os trabalhos realizados. Essa exposição permitia a partilha com as restantes salas e com os membros da comunidade educativa, valorizando e reconhecendo as produções das crianças, algo que é fundamental para o desenvolvimento da autoestima das mesmas (Edwards et al., 1999). No que concerne ao espaço da sala de atividades, existiam três armários de arrumação que são destinados à Educadora de Infância e à assistente

operacional, nos quais se encontravam alguns materiais para a realização de atividades pedagógicas, bem como mudas de roupa e detergentes para a desinfecção da sala. Noutro armário, encontravam-se guardados os dossiês da documentação pedagógica de cada criança, que inclui registos para apoiar a avaliação formativa das crianças. Esta organização permite que os materiais estejam sempre acessíveis e que a documentação pedagógica seja mantida de forma organizada e segura.

É essencial refletir acerca da avaliação na educação pré-escolar, pois esta deve ser contínua, diversificada e adaptada às necessidades de cada criança, bem como deve ser uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Do mesmo modo, Portugal e Laevers (2018) enfatizam que a avaliação deve ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança, tendo em consideração as experiências, os interesses e as necessidades. Além disso, é importante que a avaliação seja participativa e envolva as crianças, as famílias e os profissionais de educação, de modo a ser um processo contínuo e bilateral, no qual as crianças aprendem e os docentes melhoram o seu ensino (Perrenoud, 2002). Assim sendo, a avaliação formativa deve-se focar no processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover significativamente o desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Cardona et al., 2021).

De acordo com a pedagogia *HighScope*, a sala de atividades encontra-se organizada em diferentes áreas de atividades, permitindo às crianças “experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE)” (Folque, 2014, p. 57). Além disto, a Educadora de Infância Cooperante adota uma abordagem pedagógica híbrida, combinando MEM e MTP relativamente às estratégias pedagógicas, envolvendo a elaboração de projetos educativos que possam ser desenvolvidos de forma colaborativa entre as crianças, a educadora de infância e os restantes agentes educativos, com *Highscope*, o que concerne à organização da sala e dos materiais. Assim, esta abordagem resulta numa prática variada e flexível, relativamente aos interesses e necessidades das crianças, enquanto promove a colaboração e a participação ativa das crianças no processo educativo.

A organização da sala de atividades encontra-se dividida em sete áreas: a área das construções, das ciências, da casinha, da biblioteca, dos jogos, da plástica e da plasticina e está de acordo com a abordagem *HighScope*. Tal promove a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, todas as áreas estão identificadas com o nome e a fotografias das crianças, permitindo que elas façam escolhas e controlem o ambiente, de forma independente e responsável (Hohmann et al., 2008).

A organização dos materiais facilita o acesso aos mesmos e encoraja a exploração livre por parte das crianças, estimulando, segundo Barbosa (2006), a curiosidade, a criatividade e a imaginação das crianças. Assim sendo, a sala de atividades dispõe na área das construções de variados jogos de

construção, nomeadamente diversos tipos de legos, sendo ainda nesta área que se encontra o tapete onde as crianças reúnem, os instrumentos de pilotagem e um quadro de giz. Na área das ciências existe uma mesa com duas cadeiras e diversos materiais relativos a atividades experimentais. Já a área da casinha dispõe de algumas divisões – quarto, cozinha e sala - com os materiais destinados a cada divisão, bem como uma caixa com diversos disfarces que as crianças podem vestir e encarar diferentes personagens enquanto brincam. Na área da biblioteca encontra-se um computador com vários jogos, um banco que serve simultaneamente de estante para alguns livros e dois pufes. A área dos jogos dispõe de uma mesa redonda com 10 cadeiras e uma estante com vários jogos como puzzles, blocos lógicos, peças magnéticas, jogos de memória, entre outros. A área da plástica tem uma mesa com 10 cadeiras e materiais de pintura, desenho e escrita e um cavalete com tintas. Por último, na área da plasticina encontram-se as plasticinas de cada criança em caixas individuais, identificadas com o nome e a respetiva fotografia, bem como uma mesa baixa com duas cadeiras e alguns materiais que permitem o manuseamento da plasticina. Esta organização permite que as crianças possam “escolher livremente os recursos a serem utilizados para realizar suas atividades” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 57). Assim sendo, a sala inclui muita informação escrita, com o nome de cada criança associado a uma fotografia e que é utilizado diariamente. Cada criança tem um cartão nas suas caixas e nos cabides, permitindo que elas se familiarizem e interajam com a escrita nas diferentes áreas da sala de atividades.

No que reporta à organização do tempo a mesma afigura-se estável, mas flexível. Com efeito, o dia começa com o acolhimento, no qual cada criança recorre aos instrumentos de pilotagem para marcar, autonomamente, a sua presença e preencher o quadro das emoções. De seguida, é eleito o chefe do dia, através do alfabeto e enumeram-se algumas palavras começadas com a inicial do nome do chefe do dia, cantam-se os bons dias e a canção “7 dias da semana”. O chefe do dia é responsável por preencher o quadro “quantos somos?”, no qual deve contar os meninos, as meninas e depois o total das crianças e deve alterar/completar os conjuntos, procedendo à leitura dos mesmos, preencher os espaços da data e, de seguida, completar o quadro relativo ao estado do tempo. Posteriormente, são realizadas as atividades propostas pela Educadora de Infância, previamente planificadas em conjunto com as crianças, seguidas do momento da higiene e o lanche da manhã. Após o lanche, geralmente, as crianças brincam livremente ao ar livre em dias ensolarados ou então brincam nas áreas da sala de atividades, quando o tempo meteorológico não permite a deslocação ao espaço exterior e voltam a fazer a higiene antes de irem almoçar. Na parte da tarde, acontece um momento de relaxamento e, posteriormente, inicia-se uma nova atividade pedagógica ou então dá-se continuidade à atividade pedagógica da manhã. De seguida ocorre o momento de higiene e o lanche da tarde. Após o lanche, a maioria das crianças despede-se e as restantes permanecem no

contexto escolar, usufruindo do momento de prolongamento, acompanhados pela assistente operacional.

Por fim, é de realçar que a relação existente entre a Educadora de Infância e o grupo de crianças é marcada pelas interações frequentes e positivas, visto que a mesma as incentiva a explorarem e a descobrirem coisas novas, além de garantir a autonomia e a independência das crianças. Além disso, procura estar sempre atenta às necessidades e aos interesses de cada criança estabelecendo, deste modo, uma relação de confiança e de respeito mútuo. Relativamente aos Encarregados de Educação, estes mostram-se, na sua maioria, ativos e preocupados, existindo uma comunicação constante e troca de *feedbacks* relativos ao desenvolvimento das crianças. Já a restante comunidade educativa tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante. Através destas interações são visíveis a troca de saberes e uma experiência educativa enriquecedora que, de facto, fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade e, por conseguinte, deste modo, o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas sim construído em diálogo (Freire, 1996).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As circunstâncias atuais, sociais e culturais, constituem um enorme desafio, principalmente para os profissionais de educação, na medida em que se verificam rápidas mudanças que originam novas exigências. Portanto, é fundamental que o docente investigue as suas ações, refletindo sobre elas, num questionamento constante, para melhorar a sua prática educativa. Neste sentido, a investigação é, inevitavelmente, “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p.47) e a mesma contribui para que os docentes ampliem “os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico” (Menezes et al., 2017, p. 21).

Assim, é crucial relacionar as crenças, valores, saberes e teorias pessoais com a prática educativa (Formosinho, 2007), e, portanto, o professor não pode dispensar a constante observação, o registo e a reflexão sobre as práticas realizadas, de forma a possibilitar uma relação e comparação com a teoria, reforçando o elo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, mantendo um questionamento da teoria a partir da prática e vice-versa (Lopes da Silva, 2013). Neste sentido, na I-A, a compreensão da teoria encontra-se relacionada com o desenvolvimento de uma perspetiva

sintética, holística e colaborativa, constituindo-se, ainda, como uma solução para a relação entre a teoria e a prática (Elliot, 2005).

O autor supracitado descreve as seguintes etapas para a investigação: primeiro, identificar uma ideia geral e depois descrever e interpretar o problema a ser investigado. Em seguida, apresentar as hipóteses da ação, que são os atos necessários para promover uma mudança e elaborar um plano de ação que envolva a revisão do problema inicial, a análise dos meios para iniciar a próxima ação e a planificação dos instrumentos para obter informações (Coutinho et al., 2009). É importante notar que a observação se concentra na ação. Portanto, a ação é controlada e registada por meio da observação, que permite perceber o que está a acontecer num determinado momento. Dessa forma, a ação é observada para que se possa refletir sobre o que foi descoberto e aplicar os conhecimentos e dados adquiridos em ações posteriores (Latorre, 2008).

É neste contexto que a I-A se revela importante, uma vez que privilegia uma atitude investigativa e reflexiva do professor de forma cíclica: planificação-ação-observação-reflexão-ação. Propicia e facilita a resolução dos problemas, pois com a reflexão pós-ação é esperado que o professor analise e esclareça os motivos que levaram ao problema, permitindo a introdução de algumas alterações (Coutinho et al., 2009). Assim sendo, é imprescindível que o professor reflita sobre a sua ação educativa, de forma a investigar a ação para a transformar. Esta metodologia foi, por isso, utilizada ao longo de todo o processo formativo, pois houve oportunidade de observar os alunos no seu dia-a-dia escolar, com todos os imprevistos e desafios normais de uma turma, conhecendo as suas características e especificidades e, assim, conseguir adequar as ações ao contexto de forma a auxiliar o aperfeiçoamento da ação pedagógica, na adaptação e no desenvolvimento contínuo (Cardoso, 2014).

Desta forma, e como primeira fase da I-A, a observação, sempre intencional e sistemática, desempenhou “um papel bem definido, na organização social que observa” (Estrela, 2003, p. 32). Além disso, a observação acontece de forma direta e indireta, com recurso a técnicas e métodos de pesquisa em que os dados são necessários à reflexão (Menezes et al., 2017). Para tal, foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, tais como os guiões de pré-observação que tornaram o processo de observação mais simples e permitiram uma focalização mais específica. Neste seguimento, Latorre (2008), salienta que os guiões de pré-observação são uma valiosa ferramenta para o docente refletir sobre os seus próprios objetivos e expectativas em relação à observação. Deste modo, ao delinear antecipadamente o que pretende observar, o docente, enquanto investigador, consegue estabelecer critérios claros para a análise dos dados recolhidos, o que promove uma investigação mais estruturada e fundamentada.

Além disso, foi possível recolher informações valiosas ao realizarem-se várias conversas informais com as docentes cooperantes, o que possibilitou uma recolha mais rica de informações, que seriam inatingíveis apenas com a observação direta. Essa abordagem complementar de recolha de informações contribuiu para fortalecer a relação entre o par pedagógico e as docentes cooperantes, promovendo, assim, uma parceria colaborativa e um clima de confiança, fundamentais no processo de investigação-ação.

Ainda na fase de observação, as notas de campo e o diário de formação também desempenharam um papel fundamental. As notas de campo são registos feitos em tempo real, durante as observações na sala de aula. Além de anotar as impressões e percepções sobre as práticas pedagógicas e as interações que ocorrem em contexto educativo, essas notas também podem incluir registos visuais, como fotografias e vídeos. De facto, esses registos complementam as observações e anotações escritas, permitindo ao docente investigador capturar momentos significativos das atividades pedagógicas e analisar mais detalhadamente as dinâmicas implementadas. Através das notas de campo, o docente investigador pode refletir sobre a sua prática, identificar pontos fortes e áreas a melhorar e fundamentar as decisões pedagógicas com base em evidências concretas e contextualizadas.

Por sua vez, segundo Souza et al. (2012), o diário de formação é um instrumento pessoal do docente investigador, que permite registar informações sobre o grupo, sobre crianças em específico, assim como de atividades, diálogos e interações. Este diário revelou ser um instrumento necessário, tendo sido utilizado de forma oportuna. Além disso, este é um lugar indicado para o docente registar reflexões, dúvidas, desafios e aprendizagens ao longo do processo de investigação-ação. Neste espaço de autorreflexão, o docente pode aprofundar a análise das suas práticas e decisões pedagógicas, proporcionando uma visão mais rica e detalhada do seu percurso de desenvolvimento profissional durante o estágio. O diário de formação torna-se, assim, uma ferramenta valiosa para a construção do conhecimento profissional, possibilitando ao docente investigador documentar e acompanhar o seu crescimento, as suas descobertas e as mudanças implementadas ao longo do tempo. Além disso, assume-se como um espaço íntimo e seguro, onde o docente pode expressar as suas emoções e sentimentos em relação ao seu trabalho, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmo como profissional da educação. Dessa forma, o diário de formação torna-se um aliado imprescindível no processo de investigação-ação, contribuindo para a melhoria contínua da prática pedagógica.

Por fim, a observação desempenha um papel fundamental na procura de estratégias, práticas e soluções para a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011, p.11).

Neste sentido, torna-se evidente que as construções das planificações têm em atenção o processo de observação realizado, uma vez que a observação permite conhecer os interesses, as necessidades e dificuldades das crianças. Este procedimento viabiliza o desenvolvimento de práticas educativas com sentido e significado, uma vez que “na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico” (Bento, 2003, p. 15). A planificação assume-se como um instrumento fundamental que orienta as ações do docente, permitindo-lhe identificar e responder às particularidades de cada grupo de crianças. Tal possibilita a criação de experiências educativas contextualizadas, significativas e potenciadoras do desenvolvimento integral das crianças.

Importa destacar, ainda, que a planificação deve ser realizada colaborativamente e deve ter um carácter flexível, permitindo que a ação pedagógica seja adaptável e aberta às imprevisibilidades dos acontecimentos, sendo que é comum o surgimento de ideias e sugestões oportunas (Diogo, 2010). Além disso, é importante privilegiar a articulação dos saberes, de forma a implementar experiências educativas que promovam o desenvolvimento de diversas competências transversais.

A fase da ação na I-A é caracterizada pela implementação das ações planeadas na etapa anterior (planificação). Nesta fase, o docente coloca em prática as estratégias e intervenções delineadas na planificação, com o objetivo de alcançar os objetivos traçados e responder à questão-problema identificada. Elliot (2005) destaca que a fase da ação é um momento de grande importância, pois é a partir dela que as mudanças concretas são realizadas. Durante essa fase, são executadas as ações planeadas e avaliados os resultados obtidos, de forma a permitir as mudanças necessárias. Além disso, importa destacar que a fase da ação deve envolver a participação ativa dos intervenientes, de modo a garantir a efetividade das ações implementadas e que todos contribuam com ideias e perspectivas (Bell, 1997). Ao longo da PES, a ação era planificada e executada de modo cuidadoso, durante a qual se recolhiam informações relevantes para uma posterior reflexão e tomada de decisões fundamentadas.

Deste modo, importa destacar as técnicas fundamentais da metodologia de Investigação-Ação, que necessita de variados instrumentos com vista a alcançar o seu objetivo principal. Contudo, é fulcral realçar que, tal como Fonseca (2012) afirma, as técnicas devem ser sempre pensadas e avaliadas, de modo a permitir todas as alterações necessárias. Assim, ao longo da PES, foram realizadas a observação direta e sistemática, aquando fora da situação observada e a observação participante, nos momentos em que a mestrandia estava presente e a participar nas ações que observava. Outra técnica utilizada foi a análise documental, com informações fornecidas pela professora cooperante, permitindo abranger um leque mais global de informações pessoais das

crianças que são fundamentais para adaptar e responder às necessidades individuais de cada uma. Esses documentos têm grande importância, uma vez que constituem um método biográfico e de histórias de vida (Fonseca, 2012). Através dessas técnicas e instrumentos, foi possível obter dados valiosos para embasar ações e decisões na prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento das crianças de forma mais efetiva e personalizada (Fonseca, 2012).

Além das técnicas mencionadas, outras abordagens fundamentais e viáveis foram as gravações de vídeos e áudio, bem como os registos fotográficos. Esses meios audiovisuais forneceram provas fidedignas e credíveis, facilitando o processo de análise dos acontecimentos passados e permitindo uma melhor adaptação para os futuros (Fonseca, 2012). Com o auxílio desses recursos, tornou-se possível rever e aprofundar a compreensão das situações observadas, identificar padrões e tendências, bem como refletir sobre as práticas e decisões pedagógicas tomadas. As gravações de vídeo e áudio permitiram captar de forma mais detalhada as interações entre as crianças, o desenvolvimento das atividades e as reações diante dos estímulos pedagógicos. Por outro lado, os registos fotográficos foram uma forma valiosa de documentar momentos específicos e materiais utilizados nas atividades, fornecendo um registo visual que complementou as informações recolhidas noutros instrumentos de recolha de dados. Essas técnicas audiovisuais acrescentaram profundidade e riqueza à investigação, contribuindo para uma análise mais completa e fundamentada. De facto, com base nessas provas concretas, o docente investigador pode aprimorar e ajustar as suas práticas pedagógicas (Fonseca, 2012).

Por sua vez, a fase da reflexão é o momento no qual se realiza uma análise crítica e reflexiva sobre as ações e os resultados obtidos, levando a um aperfeiçoamento contínuo das práticas implementadas, encontrando-se novas soluções para os problemas identificados (Coutinho et al., 2009). Durante esta etapa, os docentes têm a oportunidade de refletir sobre as ações realizadas na fase de ação bem como sobre os resultados obtidos. Neste sentido, para facilitar essa reflexão, são utilizados diversos instrumentos, tais como as narrativas colaborativas, os guiões de pré-observação e as conversas informais com as docentes cooperantes. As narrativas colaborativas são um instrumento valioso na fase de reflexão da metodologia de Investigação-Ação, uma vez que a troca de perspetivas e reflexões enriquece a reflexão sobre as práticas pedagógicas, permitindo uma visão mais abrangente e enriquecedora do episódio observado. Através do diálogo construtivo, é possível aprofundar a compreensão das estratégias utilizadas e dos seus efeitos na aprendizagem das crianças. Além disso, o contributo das docentes cooperantes desempenha um papel crucial, na medida em que as mesmas apresentam a sua perspetiva e a própria experiência profissional refletida numa visão complementar sobre o episódio observado, ajudando a identificar pontos fortes e áreas de melhoria e fornecendo sugestões para o aprimoramento da prática pedagógica.

Efetivamente, esse processo de reflexão e análise colaborativa é essencial para o desenvolvimento profissional da mestranda e contribui para um ambiente de partilha e aprendizagem mútua entre os membros da equipa educativa.

Relativamente às conversas informais com as docentes cooperantes e com as orientadoras, estas foram uma oportunidade valiosa para partilhar ideias, experiências e dúvidas. Durante essas conversas, foram discutidos os episódios observados, os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos. Essa partilha de experiências e conhecimentos contribuiu para a análise conjunta das práticas pedagógicas, para a identificação de possíveis melhorias e para a construção de aprendizagens colaborativas.

Concomitantemente, a participação nos seminários revelou-se fundamental, pois possibilitou a reflexão, diálogo, esclarecimento de dúvidas e a troca de ideias, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem contextualizadas, pertinentes e adequadas ao contexto educativo.

Por último, a fase da reflexão na metodologia de Investigação-Ação é um momento de análise profunda das práticas pedagógicas. Essa reflexão permite aos docentes aprimorar as suas práticas e a tomada de decisões pedagógicas, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. É nesse processo que as reflexões críticas levam a uma constante evolução das estratégias implementadas, possibilitando uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades das crianças. Através dessa reflexão contínua, os docentes têm a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, criando um ambiente de aprendizagem enriquecedor e promovendo mudanças efetivas no contexto educativo

É relevante ainda destacar que as fases da I-A são cíclicas e estão interligadas, pelo que as reflexões obtidas influenciam a planificação das ações e assim sucessivamente. Acresce o facto de a metodologia de Investigação-Ação enfatizar a abordagem qualitativa, priorizando a qualidade dos resultados obtidos em detrimento da quantidade. Além disso, o carácter reflexivo é um elemento essencial na I-A, pois promove uma reflexão crítica sobre os processos e os resultados em cada ciclo (Latorre, 2008).

Não obstante, importa fazer referência às grelhas de avaliação da PES, uma vez que foram fundamentais para uma análise minuciosa da prática educativa da mestranda. Neste sentido, essa abordagem permitiu uma análise detalhada e criteriosa de sua atuação como educadora-professora, abrangendo as dimensões-chave da I-A: observação, planificação, ação e reflexão. Por conseguinte, as grelhas de avaliação desempenharam um papel fundamental, pois ao considerarem essas dimensões, ofereceram uma visão holística e abrangente da atuação da mestranda. Dessa forma, foi possível compreender como a I-A foi incorporada na prática pedagógica, permitindo uma análise aprofundada e reflexiva do seu desenvolvimento profissional enquanto futura docente.

Por fim, a I-A permite a articulação entre a teoria e a prática, conduzindo ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, além de se assumir como uma abordagem fundamental na prática educativa, visto que permite uma análise sistemática da efetividade das estratégias utilizadas, proporcionando uma constante melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

No terceiro capítulo do relatório serão apresentadas algumas das práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES. Assim, será realizada uma descrição, análise e reflexão das atividades, sempre sustentadas nos pressupostos teóricos explanados no capítulo I e justificadas pelos interesses, necessidades e dificuldades do grupo expostas no capítulo II, bem como suportadas pela metodologia I-A, tendo em conta o seu carácter cíclico e reflexivo. Ademais, importa realçar que as ações foram desenvolvidas tendo em consideração a observação realizada, as notas de observação recolhidas, o diário de formação, o *feedback* das crianças, a orientação das supervisoras institucionais e das docentes cooperantes.

Neste sentido, construíram-se práticas educativas de articulação curricular que promovessem um ambiente educativo rico em experiências e saberes que proporcionavam o desenvolvimento holístico da criança numa vertente de “prática autocrítica” (Vieira, 2005, p.135), observadora e reflexiva, na medida em que o professor, sendo investigador da sua prática, reflete acerca da sua ação pedagógica, pretendendo desenvolver-se profissionalmente (Oliveira-Formosinho, 2008).

Deste modo, o presente capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, sendo o primeiro relativo às ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB e o segundo referente às práticas educativas na EPE, mantendo uma postura reflexiva acerca do percurso desenvolvido nos dois níveis educativos e respeitando a individualidade de cada criança, na medida em que “o processo de aprendizagem de cada pessoa, que se pretende permanente, só se desenvolverá no respeito absoluto pela singularidade de cada um” (Silva, 2007, p. 121).

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo espelha as ações desenvolvidas no 1.º CEB ao longo da PES e, como já referido, todas foram pensadas e desenvolvidas tendo por base os pressupostos teóricos e os documentos orientadores e normativos, como o caso das AE (Direção-Geral de Educação, 2018) e do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) (cf. Capítulo I), bem como os interesses e necessidades dos alunos do contexto em questão (cf. Capítulo II). Neste sentido, construíram-se unidades de

aprendizagem com o intuito de se promover a articulação curricular, originando práticas educativas, sempre que possível, transdisciplinares.

Nesse sentido, as unidades de aprendizagem permitem trabalhar com questões-problema que demandam a mobilização de conhecimentos e habilidades de diferentes disciplinas, incentivando uma visão transversal e a integração de múltiplas perspectivas na construção do conhecimento. De facto, ao adotar essa abordagem, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências como o pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho de grupo, além de compreenderem a aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

Deste modo, na visão da mestranda, ao optar por unidades de aprendizagem em vez de aulas soltas, tornou-se possível explorar as potencialidades da articulação curricular, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, criando conexões significativas entre as diferentes áreas do currículo. Além disso, as unidades de aprendizagem, quando bem estruturadas, oferecem um contexto propício para a implementação dessas abordagens curriculares, favorecendo a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento e a construção de um percurso educativo mais integrado e significativo para os alunos. Assim, no seguimento do abordado, e de acordo com Cortesão et al. (2002), o trabalho por projeto permite uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada que, quando aliada ao uso de recursos tecnológicos e analógicos, proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de competências transversais, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção da colaboração entre os alunos e a construção ativa do conhecimento.

Ao longo da PES, as práticas educativas foram o reflexo de um trabalho colaborativo e harmonioso entre o par pedagógico, os alunos, a professora cooperante e a professora supervisora. Essa colaboração proporcionou aos alunos experiências de aprendizagem profundamente contextualizadas e significativas, enriquecendo assim o ambiente educativo, uma vez que a troca de ideias e discussões entre todos os intervenientes foi uma constante, permitindo um diálogo construtivo e enriquecedor no planeamento e execução das atividades pedagógicas.

Deste modo, o trabalho desenvolvido no 1.º CEB teve por base a metodologia de Trabalho por Projeto, dado que se trata do “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989:2, citado por Vasconcelos et al., 2011, p.10).

Assim, apresenta-se de seguida o projeto desenvolvido, intitulado “Humanonstros”, que surgiu como forma de aliar as palavras “Humano” e “monstro”, representando, deste modo, as monstruosidades causadas pelo Homem ao Planeta Terra. O projeto surgiu no âmbito da primeira aula desenvolvida pela díade, na qual a turma foi questionada sobre as notícias, pois este seria o conteúdo abordado na próxima intervenção, conforme solicitado pela professora cooperante. Uma

aluna expressou sua desaprovação em relação às notícias e respondeu: “Eu não gosto de notícias, sempre que está a dar são só desgraças...” (Diário de formação, 26 de outubro de 2022). Neste diálogo em sala de aula levantou-se a questão sobre a importância das notícias e a sua relação com as “desgraças” do mundo.

Neste sentido, os alunos foram orientados a refletir sobre os seus atos e dos impactos que os mesmos podem causar no Planeta, conduzindo, deste modo, à primeira fase da Metodologia de Trabalho por Projeto, ou seja, a definição do problema, na qual foram elencadas as dificuldades a resolver e o assunto a estudar (Vasconcelos et al., 2011).

Contudo, rapidamente se concluiu que era uma problemática transversal, pois as “desgraças” são vastas e torna-se difícil compreender o propósito do projeto. Assim sendo, optou-se por uma articulação inicial com a área curricular de Estudo do Meio, com o objetivo de destacar a importância das notícias como fonte de conhecimento sobre o mundo e como reflexo das nossas ações. Posteriormente, essa articulação foi estendida para a área curricular de Português, abrangendo o estudo de textos narrativos, descritivos e informativos, incluindo notícias, cartas, convites, pôsteres, entre outros (Direção-Geral da Educação, 2018). Deste modo, como a professora cooperante permitiu a flexibilidade no que concerne à sequencialidade dos conteúdos, optou-se por respeitar os interesses e motivações dos alunos e planificar conforme as sugestões dadas, o que permitiu envolver os alunos de forma mais significativa e contextualizada, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e adaptado às necessidades do grupo.

Assim, definiram-se os objetivos do projeto que passavam por sensibilizar e consciencializar os alunos para várias problemáticas atuais, tanto sociais como naturais que foram causadas pelas ações do Homem; reconhecer o impacto que as nossas ações têm para o funcionamento do Planeta Terra; sensibilizar os alunos para as questões ambientais e reconhecer a importância de se adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto das ações do Homem, formando cidadãos capazes de intervir e agir socialmente para o bem de todos. Aliado a estes objetivos estariam outros relativos aos conhecimentos dos conteúdos programáticos das outras áreas curriculares que estão espelhados em cada uma das unidades de aprendizagem desenvolvidas.

Este projeto foi dinamizado com e pelos alunos, visto que “o trabalho de projecto, enquanto acção concebida e desenvolvida por um grupo leva-nos mais longe no conceito de agência da criança” (Vasconcelos et al., 2011, p.13), promovendo o desenvolvimento social e emocional, bem como a participação das crianças na construção do seu próprio saber, proporcionando, assim, a mútua cooperação entre alunos, professores e a restante comunidade educativa, com vista a construção das aprendizagens (Mateus, 2020).

O início da segunda fase da MTP, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, foi realizada de forma flexível dado que, por vezes, ocorriam momentos que não estavam previstos nem planificados, mas que se mostravam relevantes no momento e potenciavam o desenvolvimento dos conhecimentos (Zabalza, 1994).

Antes de iniciar a descrição e reflexão das ações desenvolvidas, importa dedicar um parágrafo à importância do avatar no processo de ensino e aprendizagem. Efetivamente, a utilização do avatar denominado Salvaterra, criado na plataforma *Voki*, desempenhou um papel significativo ao longo de todo o processo educativo. Começando pelo seu nome, que foi cuidadosamente escolhido pelo grupo, esse remetia para a ideia de ser o salvador do Planeta Terra, desencadeando uma forte motivação e envolvimento dos alunos. Essa conexão emocional estabelecida com as crianças permitiu que criassem uma relação significativa com o projeto. Além disso, o avatar interagiu com os alunos através de perguntas simples e momentos de pausa para as respostas, criando uma “simulação de diálogo numa única direção” (Quadros-Flores et al., 2018, p. 66).

A primeira atividade pedagógica selecionada estava presente na unidade de aprendizagem cuja problemática eram os incêndios, mais concretamente o fogo posto. Esta unidade de aprendizagem teve como questão-problema: “De que forma os incêndios estão relacionados com as ações humanas?”. Para abordar esta temática, optou-se pela abordagem ao *role-play*, na qual os alunos trabalham colaborativamente para conseguirem resolver uma situação potencialmente real (cf. Capítulo I) recorrendo à dramatização, aprendendo experimentando e assumindo um papel, profissão ou personalidade. Deste modo, os alunos sentem-se mais envolvidos e participativos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, bem como aprendem de forma mais entusiasmante e dinâmica. Ademais, esta atividade evidenciou-se fulcral na continuidade do projeto e na fase de divulgação do mesmo, algo que será desenvolvido posteriormente.

Assim sendo, a atividade teve início com a organização da turma e do espaço, traduzindo-se em 4 grupos de 5 elementos cada, de forma a permitir o trabalho em grupo, o apoio entre os pares e o empenho na busca de soluções. Todos os cartões do *role-play* apresentavam uma situação alusiva à problemática dos incêndios, de forma a ir ao encontro do estudado na unidade de aprendizagem. Cada grupo recebeu um cartão que continha a situação/instruções sobre a cena que deveriam preparar. Quando da observação dos cartões, os alunos demonstraram-se logo muito entusiasmados e começaram rapidamente a distribuir tarefas e personagens. Contudo, este momento exigiu uma ação imediata por parte do par pedagógico para que os alunos se acalmassem e fossem dadas as orientações acerca da atividade. Efetivamente, os alunos responderam rapidamente aos pedidos pois queriam começar a atividade. Assim, a díade procedeu à explicação da atividade, que se baseava numa simulação da situação apresentada no cartão e pretendia-se que

cada grupo a dramatizasse como se de um telejornal se tratasse. De seguida, disponibilizou-se um pequeno momento para o esclarecimento de dúvidas, embora não tivessem surgido muitas.

Desta forma, cada grupo deveria analisar a situação presente no seu cartão e preparar uma pequena dramatização, assumindo um diferente papel relativo aos elementos que constituem um telejornal e às personagens elencadas na situação, tentando perceber qual o cenário mais indicado para desempenhar a encenação. Neste sentido, cada grupo deveria ainda, após analisar a situação e distribuir as personagens, trabalhar colaborativamente na construção do guião da dramatização, de forma que cada aluno tivesse a sua fala construída com sentido, registando-a numa folha para o efeito. Neste momento de preparação, o par pedagógico orientou cada grupo individualmente, esclarecendo as dúvidas que iam surgindo e auxiliando no processo de construção do guião de dramatização. Importa destacar que foi sempre dada a liberdade para a manifestação dos sentimentos individuais que cada situação pudesse suscitar e concedeu-se espaço para o imprevisto, pois alguns alunos reagiam de forma diferente às situações e isso estava a causar alguma discordância entre os pares. Sendo que, por exemplo, uma aluna afirmou “Se isto me acontecesse na realidade eu ficava muito aflita e tentava ajudar a apagar o fogo” (K.M.), ao qual outra responde “Eu não, eu só tentava fugir para não me magoar” (I.P.) (Diário de formação, 3 de novembro de 2022), o que evidencia como pessoas diferentes reagem de forma distinta à mesma situação. De facto, essa diversidade de posturas deve ser trazida para a sala de aula, fomentando o respeito pelas mesmas, assim como desenvolver o pensamento crítico, considerando “outros pontos de vista além dos seus; (...) levar em conta os sentimentos e o nível de compreensão dos outros; ver situações sob diferentes perspetivas” (Lopes et al., 2019, p. 129).

Após este momento, cada grupo apresentou o seu *role-play* à turma e os restantes alunos deveriam tentar decifrar e explicar o que tinham acabado de visualizar, a fim de compreenderem se a mensagem foi ou não bem transmitida. Este momento revelou-se ser bastante divertido, com todos os grupos a conseguirem dramatizar a sua situação de forma envolvente e cativante. No entanto, um grupo, apesar de um bom começo, acabou por dispersar-se e o riso consumiu o momento, pelo que dificultou a compreensão da situação por parte dos restantes alunos e impossibilitou uma transmissão eficaz da mensagem que queriam passar.

No que concerne aos diferentes ritmos de trabalho, esta dificuldade foi combatida no momento da criação dos grupos, os quais foram previamente pensados, de modo a serem criados grupos heterogéneos ao nível das competências cognitivas, para que os alunos que se mostravam mais ágeis no desenvolvimento das atividades auxiliassem os que, em contrapartida, evidenciavam maiores dificuldades e requeriam mais tempo. Esta estratégia garantiu uma boa dinâmica de trabalho e, como alguns grupos precisavam de mais tempo, o par pedagógico orientava os grupos mais rápidos a

ensaiarem melhor a sua dramatização, de modo a permitir que os alunos se mantivessem ativos e motivados e que aperfeiçoassem a apresentação, alargando o leque de opções, fazendo e refazendo.

Efetivamente, a estratégia elencada está em consonância com a ZDP, que defende que a interação entre alunos com diferentes níveis de habilidades e conhecimentos promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos mais capazes podem auxiliar os que enfrentam maiores dificuldades (cf. Capítulo I). Ao implementar essa estratégia, os alunos desenvolveram competências sociais como a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, enquanto consolidavam e aprofundavam o seu próprio conhecimento (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, ao permitir que os alunos se mantivessem ativos e motivados, enquanto aperfeiçoavam o role play e exploravam um leque de opções, estimulou-se o trabalho de competências e capacidades nas diferentes áreas do currículo, bem como competências transversais, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em grupo.

De facto, esta atividade está alinhada com as AE (Direção-Geral da Educação, 2018) do 4.º ano, visto que houve a integração de várias áreas curriculares, como o Português, através do desenvolvimento de competências relacionadas com a produção e compreensão de texto, educação literária e expressão oral e escrita, sendo que, através da dramatização das situações noticiárias e da produção expressiva, os alunos mobilizaram experiências e saberes na construção de sentidos do texto, explicitaram ideias-chave, compreenderam a organização interna e externa de textos narrativos e expressaram-se com confiança e segurança em público. A área de Estudo do Meio também foi desenvolvida uma vez que reconheceram fenómenos como agentes modificadores da paisagem e compreenderam como a atividade humana interfere na Natureza, através de uma compreensão mais ampla sobre o tema dos incêndios e as suas consequências. Relativamente à Educação Artística, a Expressão Dramática é a área mais visível e evidente nesta atividade, pois os alunos tiveram a oportunidade de construir personagens, dramatizar situações e expressarem-se de forma criativa. Na verdade, é através desta que os alunos desenvolvem competências de interpretação, comunicação e criação, explorando tanto situações reais como fictícias (Direção-Geral da Educação, 2018).

Por conseguinte, esta atividade revelou-se enriquecedora tanto para os alunos como para a mestranda, visto que permitiu articular diferentes áreas curriculares e, como já mencionado, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, além de proporcionar-lhes uma experiência prática no papel de jornalistas, permitindo-lhes repensar o impacto das suas ações. Além do mais, a dinâmica estabelecida entre a turma priorizou a importância do trabalho colaborativo, fortalecendo assim a união do grupo e criando um ambiente mais participativo e motivador.

A segunda atividade selecionada foi motivada pela questão "De que forma as ações humanas agridem os solos?" e inseriu-se na unidade de aprendizagem denominada "O chão que os sustenta. O solo que os alimenta", desenvolvida no âmbito do projeto "Humanonstros". O objetivo dessa atividade era abordar a problemática da poluição dos solos, compreendendo como os seres humanos contribuem para poluí-los e identificando possíveis ações para agir de forma mais responsável. Essa abordagem surgiu a partir de um comentário feito pela aluna L. durante a semana anterior no momento de elaboração de um mapa mental, no qual ela referiu: "Atirar lixo para o chão prejudica". Ora, partindo dos interesses dos alunos (Capítulo II) a díade optou por trazer essa temática para a sala de aula, dando continuidade ao projeto.

Para esta atividade, a mestranda selecionou a metodologia de Rotação por Estações devido às inúmeras potencialidades que essa abordagem oferece (cf. Capítulo I). Para tal, a sala de aula foi dividida em 5 estações de trabalho, cada uma com um objetivo diferente, mas todas relacionadas com a problemática em estudo.

Assim sendo, os alunos tinham um tempo de 15 minutos em cada estação para resolver o desafio e no quadro estava projetado um cronómetro que tocava um alarme ao final desse tempo. Ao escutarem o mesmo, os alunos deveriam interromper a tarefa e deslocarem-se para a estação seguinte, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio. Assim que todos os grupos estivessem prontos na próxima estação, a mestranda reiniciava o cronómetro, repetindo esse processo até que todos os grupos passassem por todas as estações.

Além disso, os alunos foram inicialmente organizados em grupos de 4 elementos, previamente pensados pela díade, e cada grupo recebeu um guião com as orientações da atividade e de cada estação. Após receberem o guião, a mestranda começou por analisá-lo com a turma, explicando a atividade e o que seria expectável em cada estação. Este momento revelou-se menos produtivo e não tão bem conseguido, uma vez que os grupos já estavam distribuídos pelas 5 estações e não se mostraram interessados em escutar as orientações das outras estações, pois queriam experimentar as atividades o mais rápido possível. Deste modo, e refletindo acerca deste momento, a mestranda compreendeu que esta parte explicativa não seria necessária, uma vez que os alunos tinham as informações principais contidas no guião orientador e analisar o mesmo deveria ser considerado um instrumento de avaliação, e caso houvesse dúvidas, a mestranda esclareceria.

Desta forma, na estação "Deitar o lixo fora? Mas, para onde?", os alunos foram desafiados a elaborar um cartaz no *PowerPoint* (Figura 1), com base numa imagem relacionada ao tema do lixo. Nesta atividade, desenvolveram competências de leitura e escrita, no qual explicitaram ideias-chave, estruturaram e compreenderam a finalidade do cartaz. Além disso, a atividade estimulou a expressão, tanto oral quanto escrita, à medida que os alunos expressaram as suas reflexões sobre a

problemática do lixo e transmitiram uma mensagem através do cartaz. Relativamente às TIC, com recurso ao computador, os alunos aprenderam a manusear a ferramenta *PowerPoint* para criar o cartaz, o que permitiu desenvolverem competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais: manipular imagens, inserir textos, formatar elementos visuais e utilizar recursos digitais, no caso o *PowerPoint*, para comunicar ideias de uma forma atrativa e eficaz. Já a nível de Estudo do Meio, a atividade abordou a temática do lixo, levando os alunos a refletirem sobre a importância da reciclagem e da reutilização, relacionado com o domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia, sendo que os alunos foram incentivados a reconhecerem como a atividade humana interfere na natureza e a compreenderem os efeitos do lixo no meio ambiente (Direção-Geral da Educação, 2018).

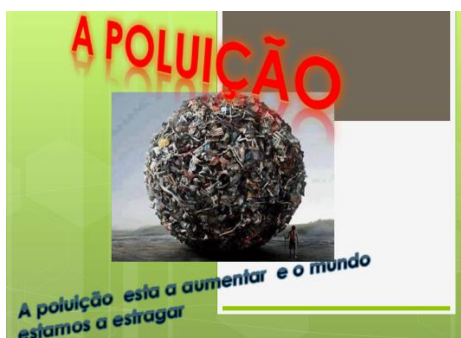


Figura 1 - Cartaz elaborado por um grupo

Já na estação “Quando irei eu desaparecer?”, os alunos realizaram um trabalho de pesquisa orientada no computador acerca do tempo de decomposição de alguns objetos que constavam na tabela, presente no guião orientador construído para o efeito. Assim sendo, após pesquisarem quanto tempo demorava determinado objeto a decompor-se, deviam registá-lo, de forma a completarem a tabela.

Nesta estação, os alunos conseguiram compreender o tempo de decomposição dos elementos, sendo que à medida que iam pesquisando iam ficando estupefactos com o que encontravam. As áreas curriculares aqui envolvidas são as TIC e a Matemática, uma vez que os alunos realizaram um trabalho de pesquisa orientado no computador, utilizando recursos digitais para acederem às informações, navegaram na internet, selecionaram fontes adequadas e registaram os dados obtidos para completar uma tabela. Relativamente à área de Matemática, os alunos trabalharam a grandeza do tempo, no âmbito do conteúdo "Medida" do tema "Geometria e Medida", ao investigarem e registarem o tempo de decomposição dos objetos e com o domínio dos Números e Operações, onde os alunos desenvolveram a capacidade de interpretar e utilizar informações quantitativas de forma adequada. Por último, a área curricular de Português também desempenhou um papel relevante,

embora de forma mais implícita, sendo que uma pesquisa requer a leitura e compreensão de textos informativos relacionados ao tema, bem como a interpretação dos dados encontrados.

Além disso, promoveu a consciência ambiental, visto que os alunos refletiram sobre a importância da redução e reciclagem de resíduos e foram estimulados a tomar decisões conscientes em relação ao descarte dos objetos (Cf. Capítulo I). Essas reflexões estão alinhadas com as competências e atitudes relacionadas à área “bem-estar, saúde e ambiente”, presente no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

A estação “Os 3 R’s” foi a que mais entusiasmo causou nos alunos, pois quando viram que tinham um jogo de tabuleiro ficaram logo muito motivados. Portanto, nesta estação os alunos tinham um jogo de tabuleiro relativo aos 3 R’s, no qual teriam de responder a questões sobre a temática. Para tal, cada elemento do grupo deveria escolher um pino e o dado deveria ser lançado seguindo a ordem alfabética dos nomes dos elementos do grupo. Além de trabalhar os conceitos de reciclar, reutilizar e reduzir, a atividade também envolveu a exploração dos termos de lateralidade, onde o aluno que lia a carta ao colega deveria estar à sua direita (Figura 2). Ao longo do tabuleiro existiam dois tipos de casas sendo que os alunos, ao caírem nessas, teriam uma vantagem ou uma desvantagem, ou seja, se caíssem na casa com o ícone do lixo, os alunos ficavam uma vez sem jogar. Se, por outro lado, caíssem na casa com o ícone da reciclagem, os alunos deveriam ler, sem partilhar com os colegas, uma das cartas “Sabias que...”, que continham uma informação extra que o poderia ajudar ao longo do jogo.



Figura 2 - Estação "Os 3 R's"

No que diz respeito à área curricular de Português, os alunos foram desafiados a ler as cartas com as questões do jogo de tabuleiro e a responder a essas questões de forma correta, o que requer habilidades de leitura e compreensão de textos para a formulação das respostas. Além disso, a interação verbal entre os alunos durante o jogo também promoveu a comunicação oral. A área curricular de Matemática também esteve presente, uma vez que os alunos precisavam de lançar o dado e contar o número de casas que tinham de avançar/recuar no tabuleiro. A lateralidade é abordada, contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal e espacial dos alunos. O

aluno, ao designar o colega à sua direita para ler a carta, incentiva a noção de direção e a compreensão da relação entre os elementos do grupo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Relativamente à estação “Quantas vidas posso ter?”, os alunos organizaram uma pequena dramatização, individualmente e/ou em pares/grupo, na qual teriam de dar uma nova “vida” aos objetos que se encontravam em cima da mesa - um pau de madeira e um saco de plástico. De forma a tornar esta atividade mais significativa, o par pedagógico gravou os alunos (os que se sentiam à vontade para tal) e, posteriormente, apresentou os vídeos à comunidade. A gravação dos vídeos e a apresentação à comunidade foi uma estratégia utilizada como forma de promover a confiança e a capacidade de comunicação dos alunos, permitindo-lhes partilhar com as suas famílias e com os colegas essa experiência.

Nesta atividade, os alunos, além de pensarem numa outra utilidade para os objetos, arranjando soluções a partir da reutilização ou da reciclagem, estavam a desenvolver competências ao nível da expressão dramática, construindo personagens e explorando o corpo e a expressividade. Verificou-se um interesse e envolvimento dos alunos, visto que todos participaram e ajudaram-se mutuamente.

Relativamente às competências trabalhadas nesta estação, os alunos foram desafiados a estimularem a sua criatividade e a expressarem-se oralmente. Ao dar uma nova "vida" aos objetos através da reutilização ou reciclagem, os alunos desenvolveram a capacidade de construir narrativas, criar personagens e explorar recursos linguísticos para comunicarem as suas ideias. Quanto à Expressão Dramática, os alunos tiveram a oportunidade de explorarem o corpo e a expressividade para representar as personagens e dar vida às suas criações. Isso promoveu o desenvolvimento da expressão emocional, da postura corporal, da dicção e da capacidade de se expressarem através da linguagem verbal e não verbal (Direção-Geral da Educação, 2018).

Efetivamente, a atividade também envolveu competências transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, ao encontrarem soluções inovadoras para transformar esses objetos aparentemente simples em algo com significado e utilidade. Eles foram incentivados a pensar fora do comum, explorar diferentes possibilidades e usar a imaginação para criar narrativas e conceber personagens. Além disso, como foram desafiados a encontrarem soluções para reutilizar ou reciclar os objetos, estimularam a consciência ambiental e o pensamento sustentável (Oliveira-Martins et al., 2017).

Por fim, na última estação denominada “Ao som do lixo”, era proposta aos alunos a construção de um poema com 6 versos relacionado com a problemática. A atividade teve como objetivo principal estimular a escrita de um poema e a criatividade dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre o tema de uma forma artística. Além disso, tinham como ajuda os dois primeiros versos: “O chão que te sustenta // O solo que te alimenta” e deveriam continuar o poema criando versos subsequentes que

apresentassem rimas adequadas. De facto, esta estratégia proporcionou aos alunos a liberdade para explorarem a linguagem, experimentarem diferentes formas de expressão e desenvolverem a capacidade de estruturar ideias em forma poética. Na verdade, a atividade vai além da simples escrita de um poema, pois também tinha em vista a criação de uma música para o projeto, sugerido anteriormente pelos alunos. Essa abordagem ampliou as possibilidades de expressão dos alunos, permitindo-lhes explorar a relação entre palavras, ritmo e melodia.

Nesta estação, os alunos trabalharam a expressão escrita e literária, desenvolvendo competências linguísticas como a estrutura e a métrica poética, a utilização de rimas e a expressão concisa e sugestiva de ideias (Direção-Geral da Educação, 2018). Além disso, a atividade promoveu o desenvolvimento de competências transversais, como a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, os alunos refletiram sobre a problemática do lixo, criaram versos e rimas, exploraram a linguagem poética e partilharam as suas criações com os colegas e com a comunidade.

Por conseguinte, refletindo acerca da atividade no geral, a mestranda considera que seria mais vantajoso cada aluno ter o seu guião em vez de um guião por grupo, visto que seria importante todos terem ficado com o registo de todas as atividades, além de que os alunos estariam mais envolvidos no decorrer da mesma. Além disso, demonstrou-se muito enriquecedora para os alunos, mas também para a mestranda, no sentido em que foi rica em aprendizagens e capaz de articular as diferentes áreas curriculares, como supramencionado. A atividade comprovou ainda como é possível estimular a criatividade e a reflexão de uma forma mais lúdica e em consonância com os conteúdos a serem abordados. Neste seguimento, os alunos assumiram um papel ativo e crítico, sendo construtores das suas próprias aprendizagens (Oliveira-Martins et al., 2017). Todavia, isso proporcionou à mestranda um sentimento de competência e realização por ter sido capaz de inovar e ter segurança na sua atuação enquanto mediadora.

Por fim, a metodologia utilizada revelou-se uma ótima estratégia para aliar as TIC ao ensino, possibilitando a troca de experiências e aprendizagens entre o *online* e o *offline* (Descovi et al., 2019).

A próxima atividade implementada pela mestranda e desenvolvida no âmbito do projeto surgiu no decorrer da unidade de aprendizagem anterior, na qual foi realizada uma visita de estudo ao quartel dos bombeiros voluntários de Leixões e um aluno fez um comentário que deixou o guia da visita um pouco perplexo: “-Mas, se nós continuarmos a poluir a água como é que depois vocês conseguem apagar os incêndios?” (D.P.) (Diário de formação, 21 de novembro de 2022). Partindo desta interrogação, o par pedagógico refletiu e decidiu que seria interessante abordar a questão da

poluição da água e quais os impactos da mesma- outra problemática sobre a qual o Homem tem responsabilidade e deve repensar as suas ações para evitá-la.

Assim sendo, a atividade surgiu no âmbito da unidade de aprendizagem intitulada “Um mar de lixo: o que podemos fazer para o proteger?”, na qual os alunos deveriam responder ao desafio “De que forma as ações humanas prejudicam a qualidade da água?”. Deste modo, nesta atividade, pretendia-se que os alunos utilizassem a linguagem de programação através da utilização do robô *SuperMio*, com o objetivo de desenvolverem a mesma através do uso de termos matemáticos de orientação espacial (Cf. Capítulo I). Através da programação do robô, os alunos tinham a oportunidade de aprender e aplicar conceitos fundamentais de algoritmos e sequenciamento (Costa, 2012). Além disso, como os robôs são objetos tangíveis que podem simular comportamentos humanos, os alunos tendem a aprender mais rapidamente com estes objetos do que com conteúdos abstratos ou fórmulas (Papert, 1993).

Para facilitar o acesso de todos e garantir a segurança do robô, foi necessário reorganizar o espaço da sala de aula, colocando o tapete no chão. Essa escolha permitiu que todos pudessem visualizar e alcançar facilmente o tapete, além de proporcionar um ambiente mais seguro para o robô, uma vez que a junção das mesas revelou diferenças na altura, o que poderia resultar em quedas ou dificuldades de circulação do mesmo.

Após a organização do espaço da sala de aula e a colocação do tapete, os alunos começaram por escutar o avatar *Salvaterra* – que acompanhou todo o projeto - (Cf. Capítulo I) e que apresentou o robô *SuperMio* como sendo o seu companheiro nesta missão de salvar o Planeta Terra (Figura 3). Este momento revelou-se imediatamente surpreendente para os alunos, pois sempre que o *Salvaterra* aparecia, eles ficavam muito atentos e felizes e, desta vez, como apresentou o robô, os alunos ficaram logo muito motivados e entusiasmados com a atividade que os esperava.



Figura 3 - Atividade com o robô - Organização da sala de aula

Sendo que esta unidade de aprendizagem se organizava em torno da poluição das águas e dos oceanos, o tapete construído tinha como objetivo simular o lixo de uma praia, sendo que os alunos deveriam recorrer ao robô para procederem à limpeza da mesma. Deste modo, em cima do tapete,

foram colocadas várias imagens: uma casa que simbolizava o ponto de partida; imagens referentes aos diferentes ecopontos que simbolizavam o ponto de chegada e imagens referentes a diferentes tipos de lixo. Como cada uma destas últimas imagens tinha um clip agarrado, o robô conseguia agarrá-las através da sua parte magnética que detetava metais.

Posteriormente, a mestranda explicou a atividade e sugeriu que todos os alunos tivessem a oportunidade de programar o robô pelo menos uma vez. Embora a maioria dos alunos afirmasse já ter contactado com robôs, apenas um conhecia o *SuperMio*, pelo que foi fundamental explicar como se programava e quais as funções de cada tecla. Para isso, foi necessário demonstrar como programar e o que seria esperado da atividade, recorrendo a um exemplo definido pela turma.

Assim sendo, cada aluno recebeu uma imagem de um lixo e colocou-a onde quis; de seguida, registou no caderno o percurso que o robô deveria realizar para ir da casa de partida até ao lixo e, depois do robô apanhar o lixo, levou-o até ao ecoponto correspondente. Por outras palavras, cada aluno, utilizando a linguagem de programação através de termos matemáticos de orientação espacial, programava o robô, de forma que este conseguisse, através da sua parte magnética, recolher todas as imagens representativas do lixo, levá-las para os ecopontos correspondentes e deixar o espaço limpo, com a reciclagem feita.

Neste momento inicial, a mestranda percebeu que os alunos já estavam familiarizados com os termos matemáticos de orientação espacial (quarto de volta, esquerda, direita, frente, trás, entre outros), embora existisse alguma dificuldade em distinguir a esquerda da direita. Posteriormente, procederam à programação do robô, percebendo se o percurso delineado permitia o robô alcançar o respetivo ecoponto e, caso não fosse possível, o aluno ajustava e voltava a programar refazendo todo o processo, sempre com a ajuda dos colegas e das professoras (Figuras 4 e 5). Deste modo, os alunos testaram os resultados, reformulando-os caso fosse necessário e imaginando diversas soluções para resolver o problema, construindo assim o seu conhecimento (Magalhães et al., 2021).

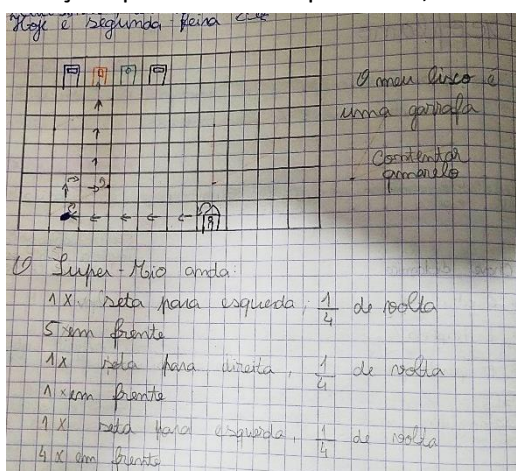


Figura 4 - Registo de um aluno do percurso do robô

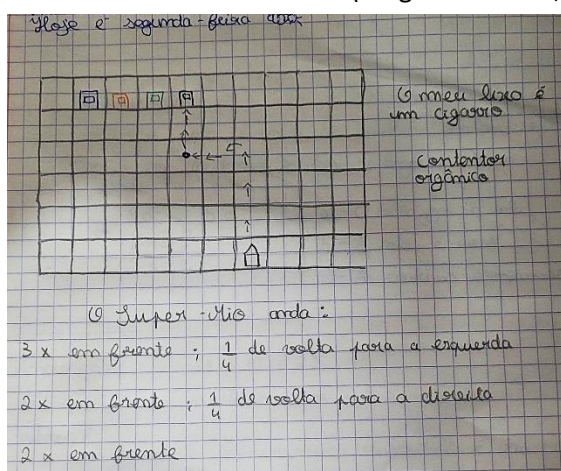


Figura 5 - Registo de uma aluna do percurso do robô

Quando cada aluno apresentava a sua programação do robô, a mestranda orientava-o para que fosse incluindo no seu discurso os termos matemáticos de orientação espacial (direita, esquerda, frente e outros), bem como explicasse ao grupo qual o ecoponto destinado ao lixo em questão. Após cada aluno programar o robô, realizou-se um diálogo em grande grupo, no qual se discutiu e se analisou a solução apresentada. Nesse momento, os alunos procuraram compreender se aquela era a solução ótima, ou seja, o caminho mais curto do ponto de partida até ao ponto de chegada. Assim era enfatizada a importância de encontrarem a solução ótima, pois representa a maneira mais eficiente de cumprirem a tarefa proposta. Além disso, deste modo, os alunos estavam a exercitar o pensamento lógico e a desenvolver habilidades matemáticas. Durante a discussão em grupo, os alunos utilizavam estratégias de contagem e observação espacial para tentar encontrar a solução mais viável. Ao contarem os quadrados do tapete e realizarem estimativas, estavam a aplicar conceitos matemáticos relacionados com a geometria e medida, conforme descrito nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018). Deste modo, esta atividade permitiu aos alunos desenvolverem noções intuitivas de distância, direção e padrões espaciais, promovendo assim o desenvolvimento das competências matemáticas, como o raciocínio lógico-matemático, a tomada de decisões fundamentadas, a busca de soluções e a sua comunicação matemática. Além do mais, os alunos reconheceram diferentes possibilidades de programação e compreenderam que existiam inúmeras hipóteses possíveis para o mesmo problema, algo que é muito estimulado através do desenvolvimento do pensamento computacional.

No decorrer desta atividade foi perceptível que a maioria dos alunos não evidenciava dificuldades acentuadas no que respeita à reciclagem, visto que quase todos selecionavam o ecoponto correspondente ao seu lixo, sendo que os cigarros e o papel de alumínio foram os que causaram mais dúvidas ao grupo. Relativamente à utilização da linguagem de programação e, sendo que já não era a primeira vez que contactavam com um robô, os alunos demonstraram facilidade e muito entusiasmo, no entanto sempre que algum aluno não se sentia tão capaz e à vontade com a programação, os colegas colaboravam e disponibilizavam-se para que o colega pudesse repetir. Deste modo, foi evidente o trabalho colaborativo e cooperativo entre os pares, na medida em que todos participaram, refletiram e partilharam saberes. Não obstante, as interações entre os alunos foram valorizadas como meio de enriquecer as experiências individuais e coletivas.

Além do mais, a abordagem pedagógica adotada nesta atividade proporcionou uma oportunidade valiosa para fomentar a comunicação matemática entre os alunos. Neste sentido, como salienta Canavaro (2011), promover discussões eficazes na sala de aula é um meio essencial para a construção conjunta de “conceitos e procedimentos matemáticos” (p.17). Além disso, ao adotar esta perspetiva, a atividade não se tratou apenas de programar um robô para resolver um problema, mas

sim de criar um ambiente onde os alunos puderam dialogar e sintetizar as suas ideias. Durante as discussões em grupo, os alunos foram incentivados a apresentar as suas estratégias, a refletir sobre as abordagens dos colegas e, em conjunto, a chegarem a soluções ótimas. Tal como refere a autora, este processo não se limitou a um simples “desfile de resoluções distintas” (p.17), mas sim a uma interação construtiva que aprimorou a compreensão coletiva. Neste contexto, a atividade com o robô SuperMio tornou-se numa estratégia para desenvolver não apenas competências matemáticas, mas também as capacidades de comunicação, argumentação e síntese, preparando os alunos para enfrentar desafios mais amplos na resolução de problemas do mundo real.

No que concerne aos impactos desta atividade no desenvolvimento profissional da mestranda, os mesmos refletem-se positivos, sendo que permitiu colocar em prática conteúdos abordados e estudados ao longo da sua formação e possibilitou repensar as práticas, comprovando que o lúdico é indissociável da aprendizagem. Além disso, foi fundamental para a mudança de pensamentos e ideologias, provando que o recurso a materiais e estratégias inovadoras permitem responder “aos desafios de uma sociedade exigente e em constante mudança” (Quadros-Flores, 2016, p.2), bem como o ultrapassar de um ensino tradicional e passivo.

No final, e como forma de dar resposta à última fase da MTP, foi preparado com e pela turma um espetáculo final a ser apresentado à escola, às famílias e a toda a comunidade educativa, como forma de mostrar todo o trabalho desenvolvido com as professoras estagiárias, bem como todas as aprendizagens adquiridas. Deste modo, em diálogo com os alunos, foram definidas as partes fundamentais do espetáculo a realizar, sendo que a música e o teatro foram logo os escolhidos. De facto, esta atividade proporcionou a integração de várias competências e de diferentes áreas curriculares e teve como principal objetivo “experimentar processos próprios das diferentes formas de arte” (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste sentido, como numa das unidades de aprendizagem anteriores os alunos foram desafiados a construir um instrumento sustentável, em conjunto com as suas famílias, o par pedagógico criou uma música - “Eu não sou um *Humanonstro*”, recorrendo a algumas ideias dadas pelos alunos na elaboração do poema (realizado numa das estações descritas anteriormente) e, em grande grupo, construiu-se uma pauta não convencional, de forma a integrar os instrumentos construídos por todos. Tal permitiu aos alunos explorarem a notação musical de uma forma diferente e criativa, promovendo a interdisciplinaridade entre a Música e a Matemática, ao trabalharem as relações entre o ritmo, os compassos de tempo e a duração (Direção-Geral da Educação, 2018). Através da construção dos instrumentos sustentáveis, os alunos também desenvolveram competências relacionadas com a sustentabilidade e a consciência ambiental, ambas desenvolvidas ao longo de todo o projeto.

Relativamente ao teatro, como as notícias foram um tipo textual trabalhado no decorrer da PES, a díade elaborou um guião de dramatização que se baseava num telejornal. No entanto, como nem todos os alunos poderiam ser personagens da peça de teatro, foram escolhidos 4 alunos (por votação) para serem os apresentadores e guiarem todo o espetáculo. O guião dos apresentadores foi elaborado em grande grupo com o contributo de todos os alunos. Além disso, aqueles que não se sentiam à vontade para participar na encenação, assumiram o papel de organizadores e decoradores do espetáculo, desempenhando funções como cenógrafos e aderecistas, desenvolvendo a criatividade e sensibilidade estética e artística (Oliveira-Martins et al., 2017). Outros alunos assumiram o papel de *staff*, sendo os rececionistas do espetáculo e responsáveis por receber os convidados, verificar se possuíam os convites e orientá-los para os seus lugares. Essa tarefa permitiu que esses alunos desenvolvessem habilidades de organização, comunicação e cortesia, enquanto exerciam um papel importante na receção dos espectadores e garantiam o bom funcionamento do evento. Deste modo, esta organização também contribuiu para fortalecer a relação entre a turma e a comunidade, demonstrando o envolvimento ativo dos alunos em todo o processo do projeto. Dessa forma, foram valorizadas as diferentes habilidades e interesses dos alunos, permitindo explorar outras formas de expressão artística e desenvolver competências de organização e trabalho em equipa (Oliveira-Martins et al., 2017).

Como forma de promover o espetáculo final, a turma decidiu dar-lhe um nome significativo. Como o projeto de intervenção se intitulava de “*Humanonstros*” - de modo a aliar as palavras “humano” com “monstro” refletindo as monstruosidades causadas pelos Humanos ao planeta Terra e o impacto que as ações podem ter na destruição do mesmo-, os alunos sugeriram o nome “*Afinal, não tenho medo de monstros*”. Em seguida, recorrendo à plataforma *Canva* (cf. Capítulo I), a turma criou a imagem do espetáculo, um póster para se expor em vários pontos da escola e os convites a serem enviados à comunidade (figuras 6, 7 e 8).

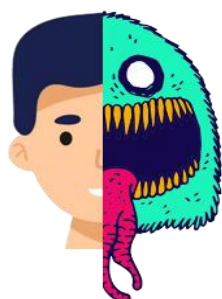


Figura 6 - Imagem do projeto, criada pela turma



Figura 7 - Póster para promover o espetáculo, criado pela turma



Figura 8 - Convite a ser enviado à Comunidade, criado pela turma

Relativamente à imagem do projeto, esta foi construída a partir da sugestão de um aluno, que propôs a ideia de combinar metade do rosto de um homem com metade do rosto de um monstro, em consonância com o nome do projeto. Para concretizar essa ideia, procurou-se em grande grupo, na Internet, imagens de bonecos ou desenhos de homens e imagens de monstros. Após se selecionarem as duas imagens, recorreu-se à ferramenta de recorte do *Canva* para as cortar ao meio, depois ambas foram ajustadas para ficarem do mesmo tamanho e, de seguida, foram agrupadas, resultando na imagem final do projeto.

É de realçar que, devido às greves que estavam a ocorrer neste período, o espetáculo teve de ser adiado, sendo benéfico para a turma, pois tiveram mais tempo para ensaiar e para preparar todos os detalhes. Assim, a entrada dos convidados foi coordenada pelos alunos responsáveis pela organização, que verificaram os convites. O espetáculo teve início com a apresentação do primeiro par de apresentadores, seguida da encenação teatral e culminando com a interpretação coletiva da música "Eu não sou um *Humanonstro*", utilizando os instrumentos construídos com o envolvimento das famílias. Assim, este momento tornou-se ainda mais significativo, pois as famílias puderam ver também parte do seu trabalho neste projeto (Figura 9 e 10).

No desfecho do espetáculo, devido à participação ativa das famílias, os alunos convidaram-nas a subir ao palco para cantarem a música em conjunto. De facto, este momento revelou-se muito emocionante para todos e a diáde sentiu um enorme orgulho e o sentimento de missão cumprida.



Figura 9 - Preparação do espetáculo: Ensaios e organização



Figura 10 - Espetáculo Final: Envolvimento da comunidade

Relativamente à avaliação do projeto, a mesma revelou-se uma etapa fundamental para compreender o impacto do trabalho realizado e a participação dos envolvidos. Através da análise dos resultados obtidos, foi possível avaliar não apenas o desempenho dos alunos, mas também a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas, a integração transdisciplinar e o envolvimento das famílias. Igualmente, o feedback dos alunos foi extremamente positivo, evidenciando as aprendizagens realizadas ao longo de todo o projeto. Durante a preparação e realização do

espetáculo, os alunos puderam vivenciar de forma concreta as temáticas abordadas, o que contribuiu para consolidar as aprendizagens construídas. Além disso, o envolvimento das famílias foi perceptível e valorizado e expressões como "agradeço as estagiárias pelo excelente trabalho e que tenham muito sucesso na vida profissional" e "Sabe tão bem ver os nossos filhos assim felizes e envolvidos" demonstraram o reconhecimento e a gratidão das famílias pela experiência proporcionada através deste projeto.

O espetáculo em si representou o ápice do projeto, reunindo todas as aprendizagens e esforços dos alunos. Efetivamente, através da encenação teatral baseada num telejornal e da interpretação coletiva da música "Eu não sou um *Humanonstro*", os alunos refletiram as aprendizagens relativas à Educação Artística e transmitiram uma mensagem de consciência ambiental. Além do mais, a preparação para o espetáculo final evidenciou as habilidades desenvolvidas pelos alunos, não apenas ao nível da Educação Artística, mas também a capacidade de trabalharem em equipa, a organização e a comunicação. Deste modo, o projeto proporcionou aprendizagens relativas aos diferentes conteúdos das diversas componentes do currículo.

Para concluir, é fundamental que a escola assuma a responsabilidade de educar e sensibilizar os alunos para essas ações, demonstrando e evidenciando como a mudança de comportamento pode ser crucial na afirmação do poder da sociedade em transformar e melhorar a qualidade de vida. Deste modo, ensinar e estimular a reflexão sobre a sustentabilidade permite que se valorize o meio ambiente. Além de os alunos compreenderem os conteúdos e os conceitos inerentes à temática, também entendem que os seus atos têm impacto no ambiente. Portanto, no decorrer do projeto de intervenção, os alunos conheceram os seus direitos e deveres enquanto cidadãos relativamente à sustentabilidade do ambiente, refletiram acerca dos seus comportamentos e repensaram alternativas mais eficientes e ecológicas, com o objetivo de preservarem os recursos naturais e reconhecerem que o bem que fazem hoje se refletirá num futuro melhor (Pedroso, 2018).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo espelha as ações desenvolvidas na EPE ao longo da PES. Antes de iniciar a reflexão e descrição detalhada do projeto desenvolvido, é importante ressaltar a relevância das ações no contexto da Educação Pré-Escolar e que as mesmas foram fundamentadas nos pressupostos teóricos e nos documentos orientadores e normativos, como as OCEPE (cf. Capítulo I). Além disso, as ações procuraram proporcionar experiências enriquecedoras e adequadas às crianças, levando em consideração os seus interesses e as necessidades específicas (cf. Capítulo II). Nesse sentido, o objetivo principal das ações pedagógicas na PES foi promover um ambiente educativo estimulante que permitisse um desenvolvimento integral da criança, considerando as dimensões física, emocional, cognitiva, social e cultural. Para alcançar esse objetivo, foram desenvolvidas diversas atividades pedagógicas e estratégias.

De facto, como já mencionado, a prática educativa baseou-se na Metodologia I-A associada à MTP (cf. Capítulo I). Neste sentido, o projeto desenvolvido envolveu a realização de atividades pedagógicas que permitissem que as crianças desenvolvessem habilidades e conhecimentos de forma contextualizada, em vez de apenas acumularem conhecimentos isolados e, deste modo, foram desafiadas a mobilizar o que aprenderam em situações práticas e significativas para elas.

Neste âmbito, relativamente ao início de um projeto, Cortesão et al. (2002) defendem que o mesmo pode ter origem a partir de diferentes contextos, nos quais as crianças, em conjunto com o Educador de Infância, identificam ou enfrentam alguma situação problemática que desperte a curiosidade e o interesse do grupo. Por conseguinte, em relação ao projeto desenvolvido na EPE, o mesmo surgiu a partir de uma visita de estudo realizada no primeiro dia da Primavera ao “Jardim Mágico”, localizado próximo do contexto de desenvolvimento da PES. Durante a visita, as crianças tiveram a oportunidade de observar e explorar a Natureza no seu esplendor, descobrindo diferentes elementos e seres vivos e ainda permitiu discutir e observar alguns fenómenos que surgem com o início da Primavera e que foram possíveis de serem contemplados naquele dia. Após a visita de estudo, no momento de reflexão, o grupo demonstrou um grande interesse por insetos e por flores, partilhando diversas questões e conceções como, por exemplo: “Mas porquê que os insetos só aparecem na Primavera?” (M.C.); “Para que servem as flores?” (R.D.) e “Como as abelhas fazem o mel?” (S.C.). Assim sendo, este debate em grande grupo, marcou o início do projeto. Deste modo, deu-se início à primeira fase da MTP, a definição do problema. Foi a partir deste entusiasmo e questionamento que surgiu a ideia de se desenvolver um projeto sobre os insetos. Neste sentido, o

surgimento do projeto advém ainda em consonância com o interesse genuíno do grupo pela área das ciências e pela exploração do mundo ao seu redor (cf. Capítulo II). Assim, possibilitou-lhes investigar e conhecer os insetos, de modo a compreenderem o porquê de estes seres serem mais visíveis na Primavera. Efetivamente, em conjunto com o grupo e com a Educadora de Infância Cooperante, o projeto denominou-se “Os Insetos”, cuja questão problema era: “Mas porquê que os insetos só aparecem na Primavera?”, devido à sua capacidade de resumir as diversas questões levantadas após a visita ao “Jardim Mágico”, sendo que essa questão problema aborda uma curiosidade comum que permite abordar e responder às restantes questões relacionadas com os insetos.

Neste seguimento, criou-se um espaço de diálogo, em grande grupo, para delinear o caminho do projeto e identificar o que as crianças já sabiam e o que queriam aprender. Durante esta discussão coletiva sobre as questões “O que sabemos?” e “O que queremos saber?”, procurou estabelecer-se as bases para iniciar a investigação sobre os insetos, com o objetivo de orientar o percurso de aprendizagem.

A segunda etapa da MTP consiste na planificação e desenvolvimento do projeto, numa vertente deliberada e no diálogo, uma vez que esta visa estimular nas crianças o hábito de questionar e de explorar o mundo que as rodeia. Neste seguimento, enfatiza-se a importância do trabalho cooperativo no processo de planificação do projeto, destacando a necessidade de um planeamento flexível e dinâmico, que possibilita a incorporação das ideias e sugestões das crianças (Rangel & Gonçalves, 2011). Além disso, esta fase oferece momentos de imprevisibilidade que enriquecem as experiências e conhecimentos do grupo (Lopes da Silva, 2016). Esses momentos imprevisíveis, decorrentes do desenvolvimento do projeto, permitem uma abordagem mais aberta e exploratória, proporcionando aprendizagens significativas. Contudo, sendo impossível analisar criticamente todas as ações desenvolvidas, a mestrandia optou por selecionar algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto, planificadas segundo as necessidades e os interesses do grupo. Deste modo, as atividades pedagógicas sobre as antenas deram resposta à questão “Para que servem as antenas dos insetos?”; a atividade sobre a camuflagem deu resposta às questões “Porquê que eles se querem camuflar?” e “O que é a camuflagem?” e, por fim, a atividade na qual se procedeu à construção do Hotel dos insetos.

Nesta ótica, relativamente à terceira fase da MTP (execução), realizou-se uma atividade pedagógica na qual cada criança, através de materiais diversificados, construiu as suas próprias antenas. Dessa forma, o objetivo era permitir que as crianças utilizassem essas mesmas antenas nas duas atividades pedagógicas seguintes, nas quais teriam de descobrir as funções e o propósito das mesmas (Figura 11). Ao construírem as antenas, elas puderam participar ativamente no processo de aprendizagem, o que conferiu mais significado à atividade pedagógica. Esta atividade pedagógica

surge no seguimento de um diálogo acerca do projeto e no qual foi colocada a questão “Para que servem as antenas?” (B.P.), tendo sido registadas algumas conceções como “Eu acho que são os sapatos” (R.M.) e “Eu sei, são os ouvidos” (G.C.). Além disso, no decorrer do diálogo, surgiu uma outra afirmação: “Nós também nos dividimos em três partes como os insetos...” (G.C.), estabelecendo desta forma uma comparação em relação à estrutura corporal entre os humanos e os insetos. Assim, a díade decidiu abordar as funções das antenas procedendo a essa mesma comparação, visto que é possível encontrar-se semelhanças entre as antenas dos insetos e alguns dos sentidos dos humanos. Com efeito, decidiu-se promover uma atividade sensorial que reforçasse essa afirmação e permitisse a construção e consolidação de novos conhecimentos sobre o projeto.



Figura 11 - Construção das antenas

Neste sentido, após todas as crianças finalizarem a construção, surgiu a atividade pedagógica “Para que servem as antenas?”, que se encontrava dividida em duas partes: sensorial e motora. Relativamente à primeira parte da atividade pedagógica, foi proposta uma experiência sensorial, envolvendo as antenas que as crianças construíram, com o objetivo de explorar as funções sensoriais das antenas dos insetos e promover a descoberta e a comparação com os sentidos humanos. A atividade pedagógica iniciou com a mestrandia utilizando as antenas na cabeça, gerando, deste modo, curiosidade e motivação nas crianças.

No que concerne à gestão do grupo, a atividade pedagógica foi organizada em pequenos grupos, conforme a disposição das crianças na área de acolhimento e as antenas encontravam-se dispostas nas mesas, nos respetivos lugares de cada criança. Esta estratégia foi adotada pela mestrandia visando facilitar a transição entre os grupos e a promover a autonomia das crianças ao recolherem as suas antenas e, posteriormente, as recolocarem nos lugares adequados. Além disso, esta abordagem evitou que todas as crianças estivessem com as antenas na cabeça ao mesmo tempo, prevenindo distrações desnecessárias.

Efetivamente, destacou-se a importância da autonomia e da aprendizagem recorrendo à pedagogia sensorial que enfatiza a importância dos sentidos no processo de aprendizagem, uma vez que as crianças aprendem melhor quando têm liberdade de explorar e experimentarem e é uma

forma de facilitar o papel ativo das crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens (Montessori, 2022). De igual modo, Nóvoa (2009, p.118) também defende que esta estratégia é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, uma vez que “a aprendizagem não é um processo abstrato, mas uma relação intensa e profunda com o mundo dos sentidos”.

Assim sendo, cada grupo, à vez, deveria recolher as antenas e colocá-las na cabeça para realizar uma estação específica da atividade pedagógica. Após o grupo realizar a estação destinada, voltava para a área de acolhimento, de modo a observarem os restantes grupos e estações. Cada estação correspondia a um sentido e estavam identificadas com caixas de cartão numeradas de 1 a 5, proporcionando a estimulação da construção do sentido de número.

Na estação do sentido da audição, as crianças tinham o desafio de abanar os frascos e identificar quais produziam o mesmo som. Na estação do sentido do olfato, elas puderam cheirar e adivinhar as diferentes fragrâncias. Já na estação do sentido do tato, as crianças exploraram uma caixa com diversas texturas. Por fim, na estação do sentido do paladar, as crianças tinham a oportunidade de provar dois tipos de gomas, identificando os sabores (Figura 12).



Figura 12 - "Para que servem as antenas?" (1.ª Parte)

De facto, o recurso às caixas originou um momento de suspense na sala de atividades e, desta forma, foi possível refletir acerca das funções das antenas dos insetos, promovendo uma atmosfera de surpresa e de excitação, além de incentivar a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Além disso, através da exploração sensorial e das comparações entre os insetos e os humanos, as crianças puderam ampliar os seus conhecimentos sobre os sentidos e compreender melhor a sua importância. Deste modo, a mestrandia planificou uma atividade pedagógica concreta e interativa para permitir às crianças a construção do conhecimento (Piaget, 1993).

Outro facto que importa referir foi que esta atividade pedagógica permitiu que as crianças se sentissem parte integrante da mesma ao realizarem-na com as antenas que elas construíram, desenvolvendo o sentimento de pertença e identidade em relação ao projeto desenvolvido e atribuindo maior significado à experiência. De facto, a valorização da criatividade e da autonomia é fundamental para se promover um ambiente estimulante, bem como para aumentar a autoestima e a autoconfiança, algo que também enfatiza a importância do jogo e da representação simbólica na aprendizagem (Bruner, 2000).

Por último, como forma de enriquecer mais a atividade pedagógica, a mestranda poderia ter sugerido que as crianças a realizassem com os olhos vendados, de modo a valorizar mais intensamente cada sentido. Durante a estação do sentido do tato, foi perceptível que algumas crianças enfrentaram dificuldades em identificar os objetos sem depender da visão, o que evidenciou a necessidade de modificar as estratégias utilizadas. Esta reflexão leva a repensar a abordagem pedagógica utilizada, procurando formas de proporcionar uma experiência sensorial mais autêntica e significativa para as crianças. Neste sentido, a Metodologia I-A oferece uma base sólida para a reflexão sobre a prática, permitindo identificar os ajustes necessários e implementar modificações estratégicas que visem potenciar a aprendizagem das crianças e a sua ligação com o mundo que as rodeia.

Relativamente à segunda parte da atividade pedagógica, foi proposta uma atividade de expressão motora, com o objetivo de as crianças descobrirem as restantes funções das antenas, as que não estão relacionadas com os sentidos humanos. Assim, as crianças foram desafiadas a explorar as funções do equilíbrio e da orientação. Para tal, foi organizado um percurso no ginásio, no qual as crianças contornaram cones, equilibrando uma bola numa colher, enquanto superavam os diferentes obstáculos. Além disso, o espaço foi organizado com as diferentes etapas em forma circular para facilitar a compreensão da sequência e cada etapa do percurso, desenvolvendo a noção de orientação e a compreensão do ponto de partida e de chegada (Figura 13).



Figura 13 - "Para que servem as antenas?" (2.ª Parte)

Neste âmbito, um dos desafios encontrados foi a compreensão da função da orientação, pois não era tão evidente como as outras funções. No entanto, por meio de um diálogo em grande grupo, a mestranda, através da reflexão na ação, teve a habilidade de conduzir uma discussão esclarecedora, utilizando um vocabulário adequado e acessível às crianças. Isso possibilitou que elas compreendessem melhor a importância da orientação na vida dos insetos.

Nesta conjuntura, esta abordagem pedagógica baseia-se na compreensão de que uma das necessidades primordiais da criança é a necessidade de movimento. Conforme Pacheco (2011, p. 31), "é através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções". Dessa forma, ao proporcionar atividades que estimulam o movimento e a coordenação motora, a mestranda atende a uma demanda essencial para o desenvolvimento integral da criança. Neste seguimento, é importante promover situações que permitam às crianças explorar e compreender o seu próprio corpo, desenvolvendo a consciência corporal e a capacidade de se movimentar de forma adequada e autônoma. Ao realizar o percurso, as crianças exercitaram o corpo, aprimorando a coordenação motora e a noção espacial, além de adquirir competências relacionadas à tomada de decisões, superação de obstáculos e desenvolvimento do equilíbrio. Além disso, "a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 45). Deste modo, a atividade pedagógica encontra-se alinhada com as concepções das OCEPE, as quais enfatizam a importância de uma abordagem globalizante, na qual as diferentes áreas de desenvolvimento se articulam e se complementam. Além disso, ressaltam a necessidade de se desenvolverem atividades pedagógicas concretas e interativas, que promovam a exploração sensorial e o envolvimento ativo das crianças, uma vez que, segundo Piaget, citado por Fosnot (1998), as crianças constroem o conhecimento através da interação e exploração do meio e dos objetos. Tal significa que "lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos" (Taille et al., 2019, p.40). Deste modo, as crianças estarão a construir ativamente os seus conhecimentos, através da exploração e de experiências concretas.

Por fim, a atividade pedagógica proposta demonstrou eficácia na prossecução dos objetivos educativos estabelecidos. Através da abordagem globalizada, da exploração sensorial e do diálogo em grupo, as crianças puderam não apenas aprender sobre as funções das antenas dos insetos, mas também, ao realizarem conexões, as crianças foram incentivadas a fazer comparações, estabelecer relações, desenvolver habilidades motoras, coordenação, equilíbrio, orientação espacial e autonomia, construindo conhecimentos de forma significativa. A atuação da mestranda e a adequação do vocabulário utilizado foram elementos-chave para a prossecução dos objetivos definidos da atividade pedagógica.

De seguida, a seguinte atividade pedagógica selecionada advém das dúvidas “Porquê que eles se querem camuflar?” e “O que é a camuflagem?”, que surgiram num dos diálogos com o grupo acerca do projeto, no qual se falou do bicho-pau e do porquê de ele se parecer com um pau. Ainda no decorrer deste diálogo uma criança questionou “Se existe o bicho-pau também existe o bicho-folha?” (B.P.). Assim, essa questão foi o ponto de partida para a execução da atividade pedagógica.

A mesma foi selecionada com o objetivo de explorar a temática da camuflagem por meio da criação de um teatro de sombras protagonizado pelas personagens do bicho-pau e do bicho-folha. Assim sendo, a díade construiu os fantoches utilizando elementos naturais, como paus e folhas, promovendo a criatividade e o sentido estético no processo. Posteriormente, procedeu à tradução de uma letra de música existente, intitulada "Bicho Folha e Bicho Pau", uma vez que a música original se encontra em português do Brasil. Seguidamente, a díade retirou a voz da música online, mantendo apenas o instrumental, e realizou o teatro de sombras de forma cantada. De facto, o recurso a canções é uma estratégia adequada para se ensinar algo às crianças (Piaget, 1976). Efetivamente, esta estratégia permitiu que o grupo compreendesse a importância da camuflagem para os insetos, além de motivá-las e proporcionar um momento interessante e cativante. O teatro de sombras também se revelou uma forma alternativa e envolvente de contar histórias, despertando a imaginação e a curiosidade, bem como proporcionou uma experiência sensorial e imagética (Figura 14).



Figura 14 - Teatro de Sombras

Após a apresentação do teatro de sombras, as crianças tiveram a oportunidade de ver e explorar os fantoches criados, que despertaram de imediato entusiasmo. Diante do grande interesse demonstrado, as crianças solicitaram que os fantoches fossem disponibilizados na área da biblioteca, possibilitando que pudessem brincar com eles posteriormente.

No entanto, é importante ressaltar que a atividade pedagógica poderia ter sido ainda mais proveitosa se fosse possível deixar a sala completamente escura para uma melhor visualização das sombras. Infelizmente, devido às limitações dos estores e à quantidade de luz que penetra na sala de atividades, essa condição não foi alcançada.

Em seguida, ocorreu um diálogo sobre os insetos abordados e a camuflagem, de uma forma mais geral. Essa discussão permitiu a troca de ideias e a ampliação do conhecimento das crianças sobre o tema, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e estimulante, bem como permitiu que as crianças elencassem outras situações do dia-a-dia em que conseguem visualizar elementos camuflados. Além disso, o diálogo em grupo e a interação com as crianças permitiram uma aprendizagem colaborativa e significativa, na qual todos puderam trocar ideias, expressar opiniões e construir conhecimentos em conjunto (Vygotsky, 2007).

Ao realizar essa atividade pedagógica, a mestranda reconheceu que ela se tornou uma oportunidade valiosa para expandir a sua identidade profissional e sair da sua zona de conforto. Sentindo-se motivada e impulsionada a explorar novas abordagens pedagógicas, a mestranda enfrentou o desafio de integrar a Expressão Artística no contexto educacional, por meio da construção dos fantoches e do teatro de sombras. Essa experiência proporcionou-lhe uma ampliação das suas competências e conhecimentos, permitindo-lhe explorar diferentes formas de envolver as crianças no processo de aprendizagem e de despertar a curiosidade e o interesse de forma inovadora.

A atividade seguinte teve como objetivo consolidar o conceito de camuflagem desenvolvido anteriormente (Figura 15). Para isso, a mestranda espalhou tampas coloridas pelo espaço exterior. Por conseguinte, a proposta era "camuflar" as tampas entre os diversos elementos do parque, de modo que, por exemplo, uma tampa amarela estivesse colada no escorrega amarelo.



Figura 15 - Atividade de Camuflagem

Para executar a atividade, as crianças foram divididas em grupos heterogêneos ao nível do desenvolvimento. Cada grupo recebeu um guião no qual deveriam assinalar as cores das tampas que encontravam. Além disso, cada grupo teve a tarefa de escolher um responsável pelo guião, outro responsável pela caneta e outro por guardar as tampas que iam encontrando. Assim sendo, a distribuição de tarefas promoveu a participação ativa de todas as crianças, permitindo-lhes desenvolver competências de organização e trabalho em grupo. Neste seguimento, a negociação e a distribuição de responsabilidades são estratégias fundamentais no contexto educativo, que estimulam o desenvolvimento da autonomia e promovem a cooperação entre as crianças. Além disso, “constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Assim, à medida que cada criança encontrava uma tampa, o grupo reunia-se e procedia ao registo no guião. A atividade só terminava quando todos os grupos encontravam pelo menos uma tampa de cada cor. No final, as crianças contaram o número total de tampas encontradas por cada grupo e classificaram-nas, agrupando-as por cores.

Indubitavelmente, esta atividade pedagógica proporcionou às crianças uma série de aprendizagens. Relativamente à área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, as crianças tiveram a oportunidade de explorar o espaço exterior, exercitar a coordenação motora, ao correrem e movimentarem-se, além de desenvolver a motricidade fina, ao registarem as cores no guião. Já no domínio da Matemática, a atividade pedagógica estimulou a noção das cores, permitindo às crianças identificar e reconhecer as diferentes tonalidades presentes nas tampas e no espaço exterior. Além disso, ao contarem e registarem o número de tampas encontradas, as crianças exercitaram a contagem e a relação entre o número e a quantidade. Também, importa destacar que a mesma proporcionou uma oportunidade para a prática da classificação, sendo que, no final, as crianças foram incentivadas a agrupar as tampas por cores, reunindo todas as amarelas num grupo, todas as azuis noutra, e assim por diante. Essa atividade de classificação desenvolveu o raciocínio lógico e a capacidade de organizar e agrupar objetos com base em características comuns (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta atividade pedagógica também se insere na área do Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças foram incentivadas a observarem e prestarem atenção aos detalhes do ambiente, ampliando a compreensão sobre a camuflagem e como esta é uma estratégia utilizada pelos insetos e não só.

Concomitantemente, foram visíveis a interação e o trabalho em grupo, uma vez que as crianças partilharam ideias, cooperaram entre elas, negociaram papéis e responsabilidades, desenvolvendo

habilidades socioemocionais e aprendendo a trabalhar em equipa. Por último, esta abordagem está em consonância com os princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendida por Vygotsky (cf. Capítulo I), na medida em que os grupos eram heterogêneos e as crianças mais capazes atuavam dando apoio às menos capazes, destacando assim a importância das interações e do diálogo na construção de novos conhecimentos (Luria, 1988). De facto, o desenvolvimento da atividade pedagógica partilhada anteriormente permitiu a criação de um espaço de reflexão, uma vez que se denotou a importância de se dinamizar atividades que promovam a interação e a cooperação entre as crianças de níveis de desenvolvimento distintos, pois contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todas as crianças envolvidas.

Por último, importa realçar a importância de se proporcionar às crianças oportunidades de explorarem e interagirem com o ambiente natural, ampliando as suas experiências e promovendo aprendizagens significativas. Dessa forma, o recurso ao espaço exterior na atividade pedagógica não apenas ampliou as possibilidades de aprendizagem, mas também proporcionou uma experiência mais rica e completa para as crianças, integrando-as no ambiente e estimulando a curiosidade e descoberta (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta sequência, a atividade pedagógica da construção de um Hotel dos Insetos revelou-se uma abordagem inovadora e desafiadora no contexto da MTP. A iniciativa para a mesma surgiu a partir de um comentário espontâneo de uma criança (G.C.) durante um momento de jogo espontâneo, sendo que a mesma propôs a construção de uma casa para os insetos. De facto, esta ideia despertou o interesse de todo o grupo, levando-os a realizar uma pesquisa sobre a existência de hotéis para insetos e a importância de sua construção para a preservação de insetos ameaçados. Para viabilizar a atividade pedagógica, foram realizadas, em grande grupo, pesquisas e assistiu-se a vídeos que ensinavam como construir um hotel para os insetos. Após este momento, as crianças registaram os materiais necessários e utilizaram o Padlet para partilharem os registos e solicitar a colaboração das famílias na recolha dos materiais naturais.

De facto, a colaboração das famílias foi essencial, pois todas as crianças e familiares se empenharam na recolha de diversos materiais naturais, que foram posteriormente utilizados na construção do Hotel. Além disso, o grupo recebeu a contribuição do avô de uma criança que era carpinteiro e ajudou a construir o telhado do Hotel, utilizando a tampa de madeira de uma caixa disponível na sala de atividades. Essa parceria entre família e escola demonstra a importância de uma relação colaborativa na promoção de experiências enriquecedoras para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016) (cf. Capítulo I).

Enquanto se organizava a construção do Hotel os Insetos, alguns membros da comunidade educativa tomaram conhecimento da realização desta atividade pedagógica. Após alguns dias, o

grupo foi surpreendido pela notícia de que estava a ocorrer um concurso de hotéis de insetos, o que aumentou ainda mais a motivação das crianças. Perante esta nova informação, foi necessário reorganizar os materiais de forma a cumprir as normas estabelecidas pelo concurso, que visava atrair insetos específicos, como abelhas solitárias, joaninhas, borboletas e crisópas. Contudo, uma vez que o grupo ainda não estava familiarizado com as crisópas, foi necessário realizar uma pesquisa sobre esses insetos.

Além dos compartimentos destinados aos insetos específicos que o Hotel iria atrair, o grupo decidiu reservar um compartimento "surpresa". Deste modo, o grupo criou esse espaço especial, sem saber ao certo qual inseto iria ocupá-lo. Essa decisão estimulou a investigação, uma vez que elas aguardavam ansiosamente para descobrir o que iria acontecer nesse compartimento.

Durante o processo de construção, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes materiais, realizar classificações e organizar os espaços do Hotel de acordo com as necessidades de diferentes tipos de insetos. Esse aspeto da atividade pedagógica possibilitou o desenvolvimento de habilidades matemáticas, como a noção de volume, conjuntos e medidas, bem como habilidades motoras como cortar e perfurar paus e rolhas de cortiça (Figura 16).



Figura 16 - Atividade Hotel dos Insetos

No que concerne ao concurso, este era a 2ª edição do passatempo "Constrói um Hotel de Insetos Polinizadores" promovido pela Quercus, uma organização não governamental de ambiente portuguesa. O concurso trouxe ainda mais entusiasmo às crianças e permitiu que o projeto saísse das "quatro paredes" da instituição, abrindo horizontes e motivando a participação em algo tão positivo, que poderia fazer a diferença no ambiente e no espaço escolar. Para além disso, a participação no concurso também levou a algumas alterações no projeto, uma vez que era preciso adequar o Hotel dos Insetos às normas e requisitos estabelecidos pelo concurso, de forma a atrair os insetos

polinizadores. Além disso, compreendeu-se a importância do hotel de insetos na promoção da diversidade de insetos e na observação mais próxima. Ainda permitiu um momento de aprendizagem e consolidação enriquecedor, no qual foi possível explorar os conhecimentos pré-requeridos, como a diferença entre insetos e outros seres vivos, o ciclo de vida e a alimentação desses seres vivos.

Paralelamente, dado que a instituição possui uma horta, a participação neste concurso também foi uma oportunidade para as crianças aprenderem sobre os benefícios do Hotel dos Insetos para esse espaço. As crianças puderam compreender que insetos como abelhas solitárias e borboletas desempenham um papel fundamental na polinização das plantas da horta, garantindo o desenvolvimento saudável e a produção de frutos. Por outro lado, os insetos auxiliares, como as joaninhas e crisópas, mostraram-se valiosos no controlo de pragas, pois esses insetos alimentam-se dessas pragas que podem prejudicar as plantas da horta. De facto, essa nova perspectiva despertou nas crianças uma consciência ainda maior sobre a importância da preservação e promoção desses insetos na horta, o que permitiu que as mesmas conectassem o projeto com o contexto real do seu quotidiano, proporcionando aprendizagens significativas sobre a importância da biodiversidade para a sustentabilidade do ambiente.

Neste seguimento, pode afirmar-se que a participação no concurso foi profícua e significativa para as crianças, na medida em que puderam vivenciar um contexto real e perceber como o seu trabalho poderia contribuir para a preservação e promoção da biodiversidade. Além disso, a possibilidade de fazer parte de algo maior, como um concurso, despertou nelas um sentimento de responsabilidade e orgulho em relação ao seu projeto e à sua capacidade de fazer a diferença. Nesse sentido, o concurso foi uma oportunidade valiosa para ampliar os horizontes das crianças, incentivá-las a investigarem sobre os insetos e envolvê-las em ações concretas de cuidado com o meio ambiente.

Efetivamente, esta atividade pedagógica desempenhou um papel fundamental também na fase de divulgação/avaliação da MTP. Como forma de partilhar o projeto com a comunidade educativa e uma vez que a intenção seria expor o Hotel no espaço exterior e comum da escola, o grupo deslocou-se a todas as salas da escola e utilizou o Hotel dos Insetos como um meio tangível de apresentação, além de criar um cartaz informativo com os insetos que seriam atraídos para o Hotel. No momento da divulgação, foi possível avaliar de forma abrangente as aprendizagens das crianças, pois ao apresentarem o trabalho às outras turmas, elas compartilharam e explicaram diversas informações sobre o projeto. De facto, surgiram várias expressões como "Os insetos têm 6 patas e o corpo divide-se em cabeça, tórax e abdômen" (G.R.), "As abelhas solitárias são as abelhas que não pertencem a nenhuma colmeia" (B.P.), "Eles põem os ovos nos favos" (G.C.) e "Os insetos são muito importantes, sem eles podemos morrer" (J.M.). Estas demonstrações, ao longo da divulgação, evidenciam o

impacto positivo da atividade pedagógica, uma vez que as crianças puderam reafirmar os conhecimentos construídos ao explicar o projeto aos demais colegas, mas também proporcionou uma oportunidade valiosa para reforçar o reconhecimento e a valorização dos esforços das crianças (Figura 17).



Figura 17 - Divulgação do Projeto

No seguimento do abordado, importa destacar que a avaliação é uma fase contínua e integrada em todo o processo do Trabalho por Projeto. Durante o projeto, os educadores acompanham e avaliam o progresso das crianças, as suas aprendizagens e a sua participação no desenvolvimento do mesmo (cf. Capítulo I). Para além disso, é fundamental adotar uma abordagem formativa, valorizando o desenvolvimento individual, o esforço, a criatividade e a participação ativa das crianças. Não obstante, a avaliação também envolve a reflexão dos educadores sobre as estratégias pedagógicas utilizadas, a eficácia do projeto e as possibilidades de melhoria para futuras intervenções.

Deste modo, a divulgação do projeto, por meio da apresentação do Hotel dos Insetos e do cartaz informativo, proporcionou uma oportunidade valiosa para compartilhar o trabalho realizado com a comunidade educativa. Durante essa divulgação, as crianças transmitiram entusiasmamente tudo o que aprenderam ao longo do projeto, enriquecendo a consolidação e a avaliação das aprendizagens. Além disso, essa experiência permitiu fortalecer o reconhecimento e a valorização dos esforços das crianças, reforçando a autoestima e o sentimento de realização.

A inclusão do Hotel dos Insetos no espaço exterior da escola proporcionou às crianças a oportunidade de poderem acompanhar todo o processo e observar o que irá acontecer com o Hotel ao longo do tempo, além de permitir que as mesmas investiguem e visualizem como os insetos são atraídos para o Hotel, depositando os seus ovos e contribuindo para a preservação dessas espécies.

Realmente, esta vivência permite que as crianças trabalhem a criatividade e a capacidade de lidar com a expectativa dos resultados, exercitando a paciência e desenvolvendo uma compreensão mais ampla do ciclo de vida dos insetos. Além disso, a colaboração de um assistente operacional da escola, responsável por fixar o Hotel no tronco de uma árvore, evidenciou a importância da participação de toda a comunidade educativa na construção e manutenção desse ambiente (Lopes da Silva et al., 2016). Por último, importa abordar o diálogo e a interação social durante a construção do Hotel dos Insetos, dado que proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões de forma colaborativa, permitindo às crianças exercitar habilidades cognitivas e sociais de forma integrada (Vygotky, 2007).

METARREFLEXÃO

Dado que a formação inicial docente da mestranda se encontra perto do seu término, pretende-se refletir sobre o processo de construção da identidade profissional da mesma, sustentado em pressupostos teóricos e legais e no período de PES, esse que assumiu uma enorme relevância durante a frequência do mestrado em causa.

Com efeito, é necessário realizar uma retrospectiva para analisar a progressão sustentada e cooperativa, isto é, avaliar se os objetivos foram cumpridos e se os desafios e dificuldades foram superados, graças ao trabalho colaborativo e cooperativo realizado com o par pedagógico, as docentes cooperantes, as crianças e as professoras supervisoras. Neste seguimento, procedeu-se à análise atenta das práticas pedagógicas adotadas, tendo em consideração a sua eficácia no desenvolvimento das aprendizagens das crianças e na promoção de um ambiente de aprendizagem significativo. Foi valorizada a importância de uma abordagem pedagógica reflexiva, fundamentada em princípios teóricos sólidos e adaptada às características e necessidades individuais do grupo/turma e de cada criança. Desta forma, através da partilha de ideias, experiências e recursos entre todos os intervenientes supramencionados, foi possível potenciar sinergias e criar uma dinâmica colaborativa enriquecedora que se revelou profícua para o processo educativo.

Durante todo o percurso, a mestranda dedicou-se com afinco para construir aprendizagens pessoais e profissionais, desenvolvendo sua a identidade docente. De facto, a identidade docente está em constante desenvolvimento, pois é fundamental que os profissionais de educação estejam preparados para lidar com as incertezas e complexidades que os rodeiam. Portanto, é necessário adotar uma postura crítica e indagadora, baseada em processos de reflexão e investigação, que permitam o desenvolvimento de uma prática significativa capaz de lidar com os problemas reais que emergem.

De facto, a experiência de desenvolvimento da prática pedagógica nos contextos educacionais proporcionou o confronto com inúmeras dificuldades e exigências, como ser Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, analisar diferentes contextos, identificar necessidades e interesses das crianças e adaptar as estratégias e os recursos, de modo a promover o seu desenvolvimento integral. Ser Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB requer diversas competências que envolvem conhecimento científico, pedagógico e didático, com o objetivo de envolver todas as crianças, grupos ou turmas de maneira inclusiva, equitativa e humanista (Alves et al., 2017), assim como a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas conscientes, que envolvam ações constantes de

observação, investigação, planificação, avaliação e reflexão, de acordo com o carácter cíclico que a Metodologia I-A defende (Coutinho, 2009).

Relativamente à Metodologia I-A, esta foi uma ferramenta indispensável para a promoção da reflexão ao longo da PES, permitindo a análise crítica das ações realizadas com o intuito de aprimorá-las (Cardoso, 2014). Deste modo, cada passo do processo de planificação foi premiado por momentos de introspeção, nos quais as ações realizadas eram questionadas, os resultados eram avaliados e as estratégias refletidas. Assim sendo, cada experiência permitiu olhar além do óbvio, desafiar ideias pré-concebidas e abraçar a incerteza como uma oportunidade de crescimento.

Não obstante, importa destacar a relevância do perfil duplo docente a que este mestrado permite habilitar. De facto, as transições educativas são momentos cruciais para as crianças que muitas vezes enfrentam inseguranças ao passar para um novo ciclo e, deste modo, cabe ao docente tornar essa transição natural, promovendo a articulação e facilitando a adaptação das crianças ao novo contexto (Lopes & Ribeiro, 2018). Na EPE, foi evidente a motivação nas crianças durante a transição para o novo ciclo, pois essa transição foi abordada com naturalidade e houve uma articulação efetiva entre os dois níveis educativos. Realmente, as crianças tiveram a oportunidade de estabelecer relações e conviver com o 1.º CEB, familiarizando-se com o ambiente e as dinâmicas. Deste modo, a educadora de infância cooperante desempenhou um papel fundamental ao abordar essa transição de forma positiva, transmitindo confiança e segurança às crianças, o que contribuiu para que elas se sentissem motivadas e preparadas para essa nova etapa.

No seguimento do abordado, durante a PES, foi possível estimular a criatividade das crianças, proporcionando momentos dinâmicos e diversos, expondo-as a diferentes realidades e utilizando recursos tecnológicos e digitais para que pudessem compreender as suas potencialidades e desenvolver habilidades de utilização das mesmas. Relativamente ao período de PES no 1.ºCEB, inicialmente a mestranda e o seu par pedagógico enfrentaram algum receio, principalmente no que concerne à gestão do grupo, em adotar práticas pedagógicas mais inovadoras, especialmente aquelas que envolvessem o uso de tecnologias. No entanto, é importante ressaltar que a integração de recursos tecnológicos e práticas inovadoras não implica necessariamente uma difícil gestão do grupo. Pelo contrário, quando bem planeadas e executadas, essas abordagens podem contribuir para um ambiente de aprendizagem mais participativo e motivador. De facto, à medida que as aulas inovadoras foram sendo desenvolvidas, os resultados começaram a ser visíveis, na medida em que os alunos se mostraram mais motivados e participativos, uma vez que exploraram novas formas de aprendizagem, utilizando recursos digitais para pesquisar, criar, colaborar e partilhar conhecimentos. Realmente, esta experiência reforçou a importância de se procurar constantemente novas estratégias

pedagógicas e estar-se disposto a explorar o potencial das tecnologias para enriquecer o processo educativo (Quadros-Flores, 2016).

Como supramencionado, a dimensão humana não pode ser negligenciada, sendo responsabilidade do docente proporcionar um ambiente acolhedor, inclusivo e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, durante a PES, foi possível observar a importância do trabalho em equipa e da colaboração com outros profissionais de educação. A troca de experiências e de ideias enriqueceu o processo de aprendizagem e contribuiu para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas. Além do mais, a participação nos seminários, nas reuniões com as professoras supervisoras, bem como a realização das planificações e o desenvolvimento de atividades pedagógicas em díade fortaleceu a compreensão de que a educação é um trabalho coletivo, envolvendo diferentes atores e perspetivas.

Neste sentido, a PES proporcionou a oportunidade de mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico, bem como permitiu aprimorar as ações práticas. As observações, intervenções e orientações realizadas permitiram experimentar diferentes estratégias e metodologias de ensino ativas, adaptando-as às necessidades e características das crianças. Durante a PES, como já referido, a reflexão constante, sustentada pela Metodologia I-A, foi uma ferramenta fundamental para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Com efeito, através da análise crítica das experiências vivenciadas, foi possível identificar pontos fortes e áreas que necessitam de maior desenvolvimento. Além disso, a autoavaliação e o feedback recebido das supervisoras e das docentes cooperantes contribuíram para o crescimento profissional da mestranda.

Por conseguinte, a PES representou uma etapa significativa na formação da mestranda como docente de perfil duplo, tendo sido uma oportunidade de transpor para a prática os conhecimentos teóricos que foram sendo adquiridos, de enfrentar desafios reais do quotidiano da educação e de refletir acerca da importância do papel do docente na educação e no desenvolvimento das crianças. De facto, esta experiência contribuiu para a consolidação da identidade docente e fortaleceu o compromisso com práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Por último, finda-se este percurso de formação docente com a convicção de se implementar, no futuro, práticas pedagógicas conscientes e diferenciadas, assumindo com orgulho e determinação o papel essencial da educação na sociedade. Efetivamente, a mestranda, enquanto educadora-professora, tem enraizada a responsabilidade de preparar os cidadãos que irão moldar e liderar o futuro. É através da resiliência, da capacidade reflexiva e adaptativa e de uma confiança inabalável que o papel de um educador e/ou professor se deve manifestar. Este percurso formativo revelou-se fundamental, fortalecendo a identidade docente da mestranda como agente transformador na

educação, impulsionando-a a abraçar continuamente a missão de educar e de enfrentar os desafios com confiança, além de despertar o compromisso contínuo de proporcionar experiências educativas significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento pleno de cada criança.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-176. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12275/10310>
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Batista, A., Pires, A., Brito, E. & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr (13), 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (1ª ed.). Gradiva.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://rieoei.org/85rocessos/documentos/rie72a04.pdf>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. La Muralla.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 9, 1-12. <https://docplayer.com.br/331050-Interdisciplinaridade-no-ambiente-escolar.html>
- Brandão, C. (1993). *O que é educação*. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos (28ª ed.). https://www.academia.edu/32656263/BRAND%C3%83O_colecao_primeiros_passos_o_que_e_educacao_1

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Câmara, A, Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. & Castro S. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. *Ministério da Educação*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Canavarro, A.P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: práticas e desafios. *Revista Educação e Matemática*, (115), 11-17.
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1982/3323>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. ISBN, 978, 972.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UI_IPSantarém*, 98-118.
- Correia, G. (2018). *A utilização de tecnologia e estratégias de diferenciação pedagógica para promover aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4789>

- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação: Uma inovação interessante?* Porto Editora.
- Costa, J. (2012). *A robótica educativa na aprendizagem da programação* [Relatório de Estágio]. Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, (41), 133-159.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839/7728>
- Descovi, L.; Mehlecke, Q.; Costa, J. (2019). Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos. In: *25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, ABED.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação b) (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/

Direção-Geral da educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física –4.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_educacao_fisica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- 4.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática/Teatro –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/1_ciclo/1_teatro_cp.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática- 4.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Música –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português- 4.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de TIC –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Ferreira, F. I., Madeira, R., & Sarmiento, T. (2018). *Brincar e aprender na infância*. (2ª ed.). Porto Editora. Coleção Infância.

- Ferreira, J. P. (2014). *Organização do espaço-materiais em creche e jardim de infância*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1851>.
- Ferreira-Costa, R., Lima, A., Rodrigues, F., & Galhardo, E. (2007). *O Role Playing Game (RPG) como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental e médio* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista. <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/oroleplayinggame.pdf>
- Folque, M. (2018). *O Aprender A Aprender No Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico Do Movimento Da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. D. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 978-972-31-1433-1.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wpcontent/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo – Intermédio de Educação Básica*. Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza S. (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo e Educação*. Instituto Piaget.
- Freinet, C. (1977). *A educação pelo trabalho*. Martins Fontes.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Fróes, C. & Ferreira, D. (2012). *Avaliação escolar e sua correlação com a qualidade no ensino* [Obtenção do título de Pós-Graduação]. Faculdade Calafiori. <http://calafiori.edu.br/wpcontent/uploads/2019/09/AVALIA%C3%87%C3%83O-ESCOLAR-E-SUA-CORRELA%C3%87%C3%83O-COM-A-QUALIDADE-NO-ENSINO.pdf>
- Gomes, M. (2014). Modelo do Movimento da Escola Moderna. In Gomes, M. (2014), *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada*, 111-146, Edições Ecopsy.
- Graça, V., Flores, P. & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada. In F., Ruiz-Rey,; N., Quero-Torres, M., Cebrián-de-la-Serna & P., Hernández-Hernández (Coord.), *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza*, 223-232, Colección Gtea.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. ASA.
- Hohmann, M. & Epstein, A. (2019). *O Currículo Pré-escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). *Educar a criança: A abordagem HighScope*, Artmed Editora.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Marion Boyars
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (5ª ed.). Editorial GRAÓ.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares.

Educação Unisinos, 16(1), 87-92 <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84805/2/86715.PDF>

Libâneo, J. (1994). Didática: Teoria da instrução e do ensino. Cortez. In Libâneo, J. (1994).

Didática, 51-76, Cortez Editora.

https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação | Direção-Geral de Educação*.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Lopes, J., Silva, H., & Morais, T. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez & M. Nascimento (Coord.).

Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação, 125-142, Pactor.

Lopes, S. & Ribeiro, M. (2018). Dar voz às crianças: a transição educativa entre a Educação

Pré-escolar e o 1.º Ciclo de Ensino Básico. In II Fórum Internacional África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento: livro de resumos. Penafiel.

Luria, A. R. (1988). *Pensamento e Linguagem: As Últimas Conferências de Luria*. Fundação

Calouste Gulbenkian.

Magalhães, C., Cruz, S., Bento, M., & Lencastre, J. (2021). Atividades matemáticas com robôs

para o desenvolvimento do pensamento computacional em alunos do 1.º Ano do 1.º

- CEB. In J., Grácio et al., *Atas / Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na década de 20*, 138-145, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal - entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*, (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf>.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueirido, M., e Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*.
- Mialaret, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Moraes Editores.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (2022). *Educação para Um Mundo Novo*. Alma dos Livros.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 23-40, Edições Pedagogo.

- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 106. Universidade do Minho. https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j.2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf
- Moyles, J. (2010). *The excellence of play*. McGraw-Hill Education.
- Nelsen, J. (2019). Educar com disciplina positiva. In N. Martins, *Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores*, 41-68, Bertrand.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições tinta-da-china.
- Nóvoa, A. (2002). *Os professores e a sua formação*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores e a sua formação*. (2.ªed.). Dom Quixotes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Modelos curriculares para a educação de infância*, 13-42. <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5962413.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F., Azevedo, A. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.

- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pacheco, F. (2011). *A Expressão e a Educação Físico-Motora como Instrumento DidáticoPedagógico no Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo*, (Tese de Mestrado). Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1327/2/DissertMestradoFlavioMiguelPontePacheco2012.pdf>
- Pacheco, J. (2006). *Escola da Ponte: uma escola diferente*. Porto Editora.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Piaget, J. (1972). *Problemas da psicologia genética*. Dom Quixote.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Zahar.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Forense Universitária.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do símbolo na criança*. LTC.
- Piaget, J. (1993). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Martins Fontes.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (4 ed.)*. Porto Editora.

- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2020). Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. *Portuguesa de Educação*, 33(2), 5-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.18566>
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na prática educativa supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1o CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola, Martinez-Figueira; F. Aires (Coords.), *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades*, 323 -342, Andavira Editora.
- Ramos, E. (2001). Educação Ambiental: origens e perspectivas. *Educar em Revista*, (18), 201-218.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. <https://www.scielo.br/j/er/a/NhDhdgkXcnwdzblWmmz9T4y/?lang=pt>
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da Educação*. Edições.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Ministério da Educação.
- República Portuguesa. (2018). Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Ribeiro, D., Marta, M. & Quadros-Flores, P. (2021-2022). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. 198-291. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Santos, R. (2012). *Ponte Entre Nós. A articulação docente no 1.ºCEB –um contributo para a aprendizagem*, (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona do Porto. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/4955>
- Sarmiento, M. J. (2006). As crianças e a participação: a importância das relações com os adultos. *Análise Psicológica*, 23(3), 347-357.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos De Pedagogia Social*, (1), 117-123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>.
- Souza, A., Carneiro, R., Perez, S., Oliveira, E., Reali, A., Oliveira, R. (2012). A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, 28(1), 181-210.

<https://www.scielo.br/j/edur/a/bd68wKFHrMtTwmwZmFnBvQM/?lang=pt&format=pdf>

Souza, B. & Souza, M. (2014). *A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem*. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea: VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos.

Souza, P., & Andrade, M. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial*, 9(1), 03–16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>

Souza, P., La Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-27. https://www.researchgate.net/publication/346107575_Rotacao_por_estacoes_experimentacao_de_uma_proposta_didatica_a_alunos_do_ensino_medio_no_estudo_de_progressoes_por_meio_dos_fractais

Taille, Y., Oliveira, M., & Dantas, H. (2019). *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>

Torres, J., Rodrigues, M., & Chambel, A. (2020). Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1º ano de escolaridade. In A., Carvalho, F., Revuelta, D., Guimarães, A., Moura, C., Marques, I., Santos & S., Cruz (Org.), *Atas dos 5o Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 520–528, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20.

- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação- Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>.
- Ventorini, A., & Fioreze, L. (2014). *O software scratch: uma contribuição para o ensino e a aprendizagem da matemática*. Escola de Inverso de Educação matemática.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 116-138. https://www.researchgate.net/profile/FlaviaVieira15/publication/228675761_Pontes_in_visiveis_entre_teorica_e_pratica_na_formacao_de_professores/links/58b72bd9a6fdcc2d14d70204/Pontes-in-visiveis-entre-teoria-e-pratica-na-formacao-de-professores.pdf.
- Vilarinho, E. (2012). Políticas educativas para a infância: o caso da educação pré-escolar em Portugal (1995-2010). In L., Dornelles; N., Fernandes (2012), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*, 365-384, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Dom Quixote.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério de Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06/07/2018. http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação de aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06/07/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1ª Série de 14/05/2014. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Despacho n.º 6/2014 do Ministério da Educação e Ciência. *Concretização do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, reforço da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, distribuição de serviço docente, número de adjuntos do diretor, atribuição de crédito horário, organização dos horários dos alunos e dos docentes, orientações para a organização dos tempos escolares dos alunos e operacionalização da Oferta Complementar*. Diário da República n.º 100/2014, 2ª Série de 26/05/2014. <https://dre.tretas.org/dre/317165/despacho-normativo-6-2014-de-26-de-maio>

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

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138, 1º Suplemento, 2ª Série de 19/07/2018. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. *Aprova a lei de bases do sistema educativo*. Diário da República n.º 237, 1ª Série de 14/10/1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. *Lei-Quadro da educação pré-escolar. Define os objetivos gerais da educação pré-escolar e o papel que cabe à família, ao Estado, às autarquias e aos particulares no estabelecimento de uma rede de estabelecimentos de ensino pré-escolar. Estabelece normas sobre a administração, gestão e regime de pessoal, assim como sobre a avaliação e inspeção dos citados estabelecimentos*. Diário da República n.º 34, 1ª Série de 10/02/1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

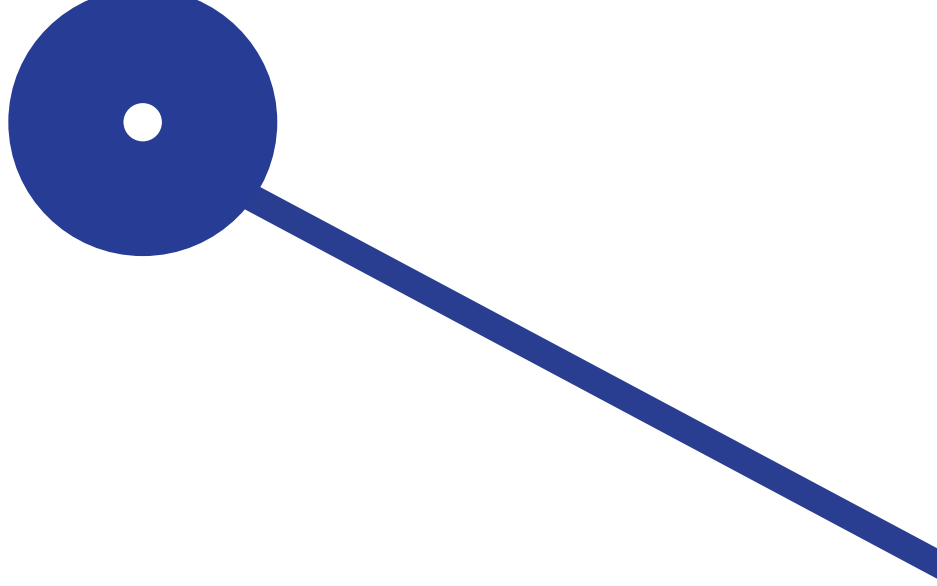
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Catarina Sofia Fernandes Gilvaz