

M

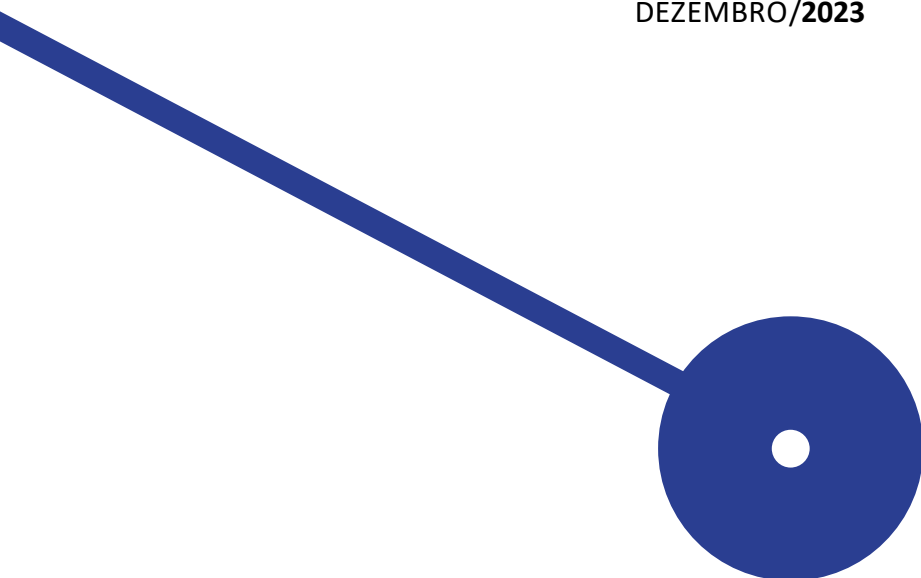
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Ana Lúcia da Mata Sousa Baptista

DEZEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Lúcia da Mata Sousa Baptista

## **Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada**

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Mestre Professora Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Lúcia da Mata Sousa Baptista

## **Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada**

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Mestre Professora Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, dezembro de 2023

Às minhas estrelinhas!

## AGRADECIMENTOS

Há sete anos começava esta viagem incrível, o percorrer de um sonho de infância. Agora, à medida que me aproximo cada vez mais de concretizá-lo, é o momento de expressar a minha gratidão a todos os que contribuíram para tornar tudo isto possível, porque o apoio, dedicação, paciência, amor e o carinho deles foi, sem dúvida, imprescindível.

Começo por agradecer aos meus pais, que sempre apoiaram, incondicionalmente, todas as minhas decisões, me deram força em todos os momentos e acreditaram que era possível chegar aqui. Consegui e aquilo que sou hoje devo-vos a vocês!

Ao meu namorado e melhor amigo, Fernando, pela paciência, carinho, apoio e compreensão. Pelas palavras de incentivo que sempre me deste nos momentos mais difíceis e pelas vezes sem conta que me disseste que eu era capaz. Por celebrares cada conquista minha como se fosse tua. És “abraço-casa”, obrigada por tudo!

À Raquel, pelas conversas de horas, pelos conselhos de coração, pelo apoio e compressão, por ser a voz da razão.

À minha Ritinha, a maior surpresa que a ESE me trouxe, pela mais sincera amizade. Por todo o apoio, áudios intermináveis, abraços, sorrisos, por todas as nossas loucuras e brincadeiras que nos fizeram rir até doer a barriga. Obrigada por teres partilhado estes últimos dois anos comigo.

À minha Magui, o meu par pedagógico, pela companhia, dedicação e apoio constante, mas acima de tudo pela paciência. Foi sem dúvida, uma viagem desafiante, na qual tivemos a oportunidade de crescer e superar os obstáculos que apareceram no caminho. Estamos prestes a realizar o nosso sonho e por isso ficam as boas lembranças na nossa memória, especialmente a felicidade das crianças com as quais tivemos o prazer de conviver.

Agradeço a toda a minha família e amigos que estiveram ao meu lado durante esta jornada, expressando a minha gratidão pelos conselhos, pela disponibilidade, paciência, carinho e compreensão que demonstraram.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto que nestes sete anos, desde o CTesp ao Mestrado, me apoiaram e orientaram contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional, o meu muito obrigada!

Agradeço às Professoras Joana Ortigão e Ana Rita Férias pela compreensão e disponibilidade, pelos conselhos e ensinamentos ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada e na elaboração deste documento.

À Educadora Luísa, auxiliar Maria João e à Professora Alzira, por terem aberto as portas das suas salas e me terem recebido de braços abertos. Agradeço pelos conselhos, pelas oportunidades que proporcionaram, pelos ensinamentos transmitidos, pela partilha de experiências e por terem sido bons exemplos a seguir. Mostraram-me que escolhi a melhor profissão do mundo!

Por fim, um agradecimento especial às crianças que fizeram parte desta viagem! Sem elas não seria possível! Agradeço pelas brincadeiras, sorrisos, abraços, sinceridade, genuinidade e, acima de tudo, pelas aprendizagens que me transmitiram. Levo-vos comigo no coração! As crianças são o melhor do mundo e fazem-me acreditar que escolhi a profissão certa para o meu futuro!

## RESUMO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, incidindo no processo de formação inicial da mestranda, sendo este uma das condições necessárias para obter o grau de Mestre, de acordo com o DL n.º 79/2014, de 19 de dezembro.

Este documento apresenta o percurso formativo desenvolvido nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, mobilizando os referentes teóricos e legais para as práticas desenvolvidas, de forma a espelhar uma ação que visou promover práticas significativas e a aprendizagem holística dos alunos, no sentido de uma construção de identidade profissional. Além disso, o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes do processo educativo será também realizado, uma vez que contribuiu para a melhoria da prática pedagógica.

Para tal, contribuíram as etapas da Metodologia de Investigação-Ação, que permitiram a adequação de propostas fundamentadas e inclusivas que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

As atividades dinamizadas ao longo da PES, sob uma base socio construtivista, tiveram como principal objetivo colocar a criança no centro da ação, promovendo aprendizagens significativas, o desenvolvimento do currículo atual e a formação de cidadãos nesta nova era, de forma integral.

O percurso apresentado ao longo do documento contribuiu para o crescimento pessoal e profissional com vista à construção de uma identidade profissional do docente de perfil duplo.

**Palavras-chave:** Diferenciação Pedagógica; Desenvolvimento Holístico; Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Trabalho colaborativo.

## **ABSTRACT**

The present document arises within the scope of the Supervised Educational Practice Course, integrated into the curriculum of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education Teaching at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, focusing on the initial training process of the master's student. This is one of the necessary conditions for obtaining the Master's degree, in accordance with Decree-Law No. 79/2014, dated December 19th.

This document presents the formative journey developed in the areas of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, mobilizing theoretical and legal references for the practices carried out in order to reflect actions aimed at promoting meaningful practices and holistic student learning, towards the construction of a professional identity. Furthermore, collaborative work among the various participants in the educational process will also be highlighted, as it contributed to the improvement of pedagogical practice.

To achieve this, the stages of Action Research Methodology contributed, enabling the adaptation of well-founded and inclusive proposals that meet the needs and interests of children.

The activities carried out throughout the Supervised Educational Practice, based on a socio-constructivist foundation, had the main objective of placing the child at the center of action, promoting meaningful learning, the development of the current curriculum, and the holistic formation of citizens in this new era.

The journey presented throughout this document has contributed to personal and professional growth, aiming to build a professional identity for the dual-profile teacher.

**Keywords:** Pedagogical Differentiation; Holistic Development; Action Research; Project Work Methodology; Collaborative work.

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEE – Comunidade Económica Europeia

EB – Ensino Básico

EE– Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

UC – Unidade Curricular

UE – União Europeia

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	15
1.1. A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO: EVOLUÇÃO E ATUALIDADE .....	15
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	22
1.2.1. CULTURA LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	28
1.3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – A PRIMEIRA ETAPA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA .....	31
2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	39
2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	39
2.1.1. AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	40
2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	47
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	52
3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	57
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	57
.....	60
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	71
METARREFLEXÃO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	98

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução histórica do papel da criança e do docente. Elaboração própria .....	16
Figura 2 - Friso cronológico: Evolução histórica da Educação Pré-Escolar. Elaboração própria .....	22
Figura 3 - Principais características dos modelos pedagógicos: HighScope, MEM, Pedagogia em Participação, Reggio Emilia e Maria Montessori. Elaboração própria. ....	25
Figura 4 - A Rotina Diária da sala Verde. Adaptado de Hohmann & Weikart (2009), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013)). ....	42
Figura 5 - Organização das áreas de interesse, bem como dos materiais e as suas potencialidades educativas. Adaptado de e Hohmann & Weikart (2009), Silva et. al (2016), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). ....	45
Figura 6 - Fases da Metodologia de Investigação-Ação. Adaptado de Estrela (1994), Zabalza (2001), Schön (2000). ....	53
Figura 7 - Composições livre produzidas pelas crianças. ....	60
Figura 8 - Produções das coroas do Dia de Reis. ....	61
Figura 9 - Mapa Conceptual -Fase I da MTP: definição do problema .....	63
Figura 10 - Colocação das fotografias no corpo de cada criança .....	64
Figura 11 - Criação dos protótipos de cada criança .....	64
Figura 12 - Pintura dos corpos .....	65
Figura 13 - Decoração das roupas .....	65
Figura 14 - Exposição dos trabalhos produzidos pelo grupo na sala de atividades .....	66
Figura 15 - Criação dos balões de fala com os dados de identificação de cada criança .....	67
Figura 16 - Colocação dos balões de identificação nos corpos das crianças. ....	68
Figura 17 - Dinamização da área das ciências; Coleção de sementes .....	70
Figura 18 - Eleição dos Países .....	73
Figura 19 - Nome e ordem pela qual vai ser desenvolvido o projeto .....	74
Figura 20 - Mapa Conceptual -Fase I da MTP: definição do problema .....	75
Figura 21 - Passaportes .....	75
Figura 22 - Continente Europeu e Países que fazem parte da União Europeia .....	78
Figura 23 - Cartaz final da União Europeia .....	79

Figura 24 - Cartaz com as informações recolhidas no peddy papper .....	82
Figura 25 - Cartaz final do Brasil .....	84
Figura 26 - Convites para as famílias e turmas.....	86
Figura 27 - Exposição .....	86

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Através deste pretende dar-se a conhecer o percurso formativo desenvolvido pela mestranda nas duas valências de ensino, mobilizando os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, assim como os documentos normativos que permitem que o docente adote uma postura crítica e reflexiva. Assume-se, igualmente, como requisito para a obtenção de grau mestre, de acordo com o DL n.º 79/2014, de 19 de dezembro.

Ao longo do documento pretende espelhar-se a mobilização de referentes teóricos e legais, fundamentais para uma atitude ética, e a descrição e análise sob reflexão das práticas inclusivas e que contribuíram para o desenvolvimento de ações com sentido, motivadoras e significativas, que fomentaram o desenvolvimento holístico da criança, colocando-a no centro da sua aprendizagem. Ademais, evidencia a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os intervenientes do processo educativo, permitindo transparecer o desenvolvimento pessoal e profissional do docente de perfil duplo, construído ao longo da PES.

O documento encontra-se organizado em três capítulos principais, estando cada um deles dividido em subcapítulos, terminando com uma metarreflexão sobre as experiências e aprendizagens vivenciadas no decorrer da PES.

O primeiro capítulo intitula-se de “Enquadramento teórico e legal” e aborda, numa primeira fase, a evolução da Educação ao longo dos anos. Além disso, serão retratadas as especificidades da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, analisando os documentos teóricos e legais, que sustentaram as práticas pedagógicas. Ainda neste capítulo será também abordada a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança.

O segundo capítulo é relativo à apresentação e caracterização do contexto educativo cooperante, na qual decorreu a Prática Educativa Supervisionada, bem como dos respetivos grupos de crianças. Identificando-se as particularidades de cada um deles, que se revelaram essenciais nos momentos de planificação, ação e reflexão. Importa, também, refletir sobre a metodologia de investigação-ação que foi a utilizada no decorrer da PES, revelando-se fulcral para a ação da mestranda, assim como para o desenvolvimento da identidade profissional.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação e reflexão das ações desenvolvidas nos dois níveis de ensino, tendo em consideração os referentes teóricos e legais analisados anteriormente. Neste, serão apresentados os dois temas de projeto de intervenção desenvolvidos durante a Prática Educativa Supervisionada, “Quem Sou Eu?” realizado na Educação Pré-Escolar e “A Volta ao Mundo em 90 dias” dinamizado no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Uma vez que não é possível apresentar todas as ações desenvolvidas serão evidenciadas, essencialmente, as que integram os projetos de intervenção, que tiveram por base a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Por fim, encontra-se a metarreflexão, na qual se reflete sobre todas as ações desenvolvidas, seguindo-se as referências bibliográficas realizadas sob as normas APA 7.ª edição e do Conselho Científico da ESE, que sustentaram o relatório, bem como os anexos e apêndices que são considerados relevantes para a compreensão deste documento.

# 1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

O presente capítulo apresenta uma análise e reflexão sobre os documentos teóricos e legais que sustentam as decisões tomadas no decorrer da PES, sendo que os mesmos se mostraram fundamentais na construção de saberes e competências a nível pessoal e profissional da mestranda.

O capítulo encontra-se dividido em três partes. Numa primeira fase é apresentado um subcapítulo que se intitula “A reforma do sistema educativo: evolução e atualidade”, no qual será abordada a evolução da educação, bem como o papel da criança e do docente. Para além disso, ainda no mesmo subcapítulo serão também abordados os principais paradigmas educativos, os pilares da educação, e, por fim, a transição educativa entre a EPE e o 1ºCEB. No subcapítulo seguinte serão retratadas as especificidades da Educação Pré-Escolar, analisando os documentos teóricos e legais e, ainda, será abordada a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança. Por fim, no último subcapítulo apresentam-se as especificidades relativas ao 1ºCEB.

## 1.1.A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO: EVOLUÇÃO E ATUALIDADE

A educação assume um papel inquestionável na vida de cada indivíduo, sendo nos dias de hoje, um direito na vida de qualquer cidadão. Esta surge como um “trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1996, p.11). Contudo, a visão da educação e dos sistemas educativos, bem como o papel do docente e da criança sofreram várias alterações ao longo dos anos.

Por volta dos anos 60, o ensino que vigorava apresentava um caráter transmissivo, indo ao encontro das teorias comportamentalistas (behavioristas). Neste modelo, o professor expunha os conteúdos programáticos e as crianças eram vistas como um “mero ouvinte, recetivo e passivo” (Camargo & Aparecida, 2008, p.10121), pois tinham de decorar, quer compreendessem ou não, e posteriormente repetir toda a informação transmitida pelo docente. O principal objetivo do ensino era inculcar nas crianças conhecimentos e habilidades que lhes dessem a oportunidade de no futuro obter um trabalho. Assim, o papel da escola e do docente era o de “alfabetizar, selecionar e educar elites” (Rodrigues, 2012, p.172). Contudo, desde o final do século XX que a ciência e a educação padeceram

de diversas mudanças, que conduziram a uma nova ideia de uma escola de todos e para todos, onde o principal foco era a criança vista como um ser com ideias próprias e experiências pessoais, tal como defende o Paradigma Humanista (Rojas, 2011).

De acordo com Nóvoa (1992), em 1986 dá-se o primeiro grande passo na reforma educativa, através da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta propõe a existência de uma escola integradora, inclusiva e democrática, que responde às necessidades face à realidade social, para além de lhe terem sido atribuídos objetivos e metas educativas, formando “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei nº46/1986, de 14 de outubro, p.3068).

Neste sentido, o DLn.º 46/1986, de 14 de outubro, determina cinco princípios gerais - o direito à educação e à cultura; a democratização do ensino; a liberdade de aprender e de ensinar, que se traduz numa educação livre; a resposta face às necessidades evidenciadas da realidade social; e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, formando cidadãos críticos e criativos.

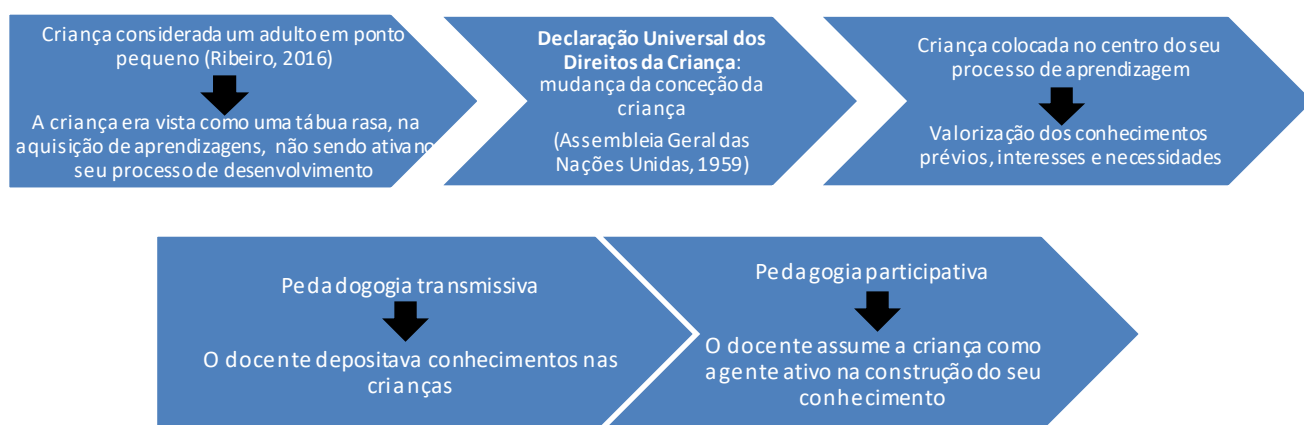


Figura 1 - Evolução histórica do papel da criança e do docente. Elaboração própria

Assim, devido a todas as alterações, a missão da escola e os objetivos da educação, bem como o papel do docente e da criança mudaram muito ao longo dos tempos, passando a usar-se uma pedagogia participativa ao invés da transmissiva, tal como espelhado no esquema anterior. Desta forma, atualmente, vigora a pedagogia participativa, sendo este um paradigma construtivista, no qual a criança é colocada no centro do seu desenvolvimento, onde lhe são transmitidos valores e ferramentas que possibilitem à criança, futuramente, ser um cidadão crítico, consciente e reflexivo, capaz de responder aos desafios e evolução do mundo atual (Oliveira-Martins et al., 2017). Neste paradigma começam a ser valorizados os conhecimentos prévios, interesses e necessidades das

crianças, de modo a motivar todas as práticas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13) (cf. Figura 1). Desta forma, o docente deve organizar o ambiente e escutar a criança, com o objetivo de conseguir responder às suas necessidades, proporcionando-lhe aprendizagens mais significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). À semelhança das dinâmicas desenvolvidas ao longo da PES (cf. capítulo III), as crianças apresentaram um papel ativo e participativo, sendo os seus interesses e necessidades respeitados.

Relativamente à evolução do docente e do papel da criança, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou em 1989, a Convenção sobre os direitos das Crianças e Portugal ratificou-a em 1990, reconhecendo os direitos da criança no que diz respeito à educação, promovendo a personalidade da criança, o respeito pela identidade de todos independentemente da cultura ou país de origem, e a preparação da criança para que esta esteja apta para viver numa sociedade livre (UNICEF, 2019).

No que diz respeito à formação de professores, nos anos 80, esta era considerada uma profissão desprestigiada e os profissionais sentiam uma grande pressão, uma vez que existia uma rutura entre a conceção e a realidade, no qual os currículos e programas eram realizados por especialistas, não permitindo que houvesse autonomia profissional e face à inflação das tarefas diárias, os mesmos sentiam-se sobrecarregados de atividades, realizando apenas o que consideravam essencial (Nóvoa, 1992, p. 12). Neste seguimento, tornou-se crucial a adaptação da formação de professores, no sentido de esta assumir um carácter contínuo e estimulador do espírito crítico-reflexivo, potenciando a autonomia do docente. Com o DL nº 79/2014, de 14 de maio, surgiu a oportunidade da formação de profissionais com perfil duplo, enfatizando-se as seguintes potencialidades: visão alargada de cada nível de ensino (conhecimentos científicos, metodológicos, pedagógicos e didáticos); promoção de transições positivas e continuidade educativa perspetivando o desenvolvimento holístico da criança; capacidade de proporcionar atividades globais e integradas partindo de problemas do quotidiano das crianças, adotando a MTP [ DL nº 79/2014, de 14 de maio, Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa (2016), Vasconcelos, (2012)].

Por conseguinte, Delors et al. (1996) no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, enfatiza que, o ensino deve ocorrer de forma integrada, tendo em consideração uma educação que englobe as “quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (p.77). No que concerne aos pilares do conhecimento estes são descritos como: “Aprender a conhecer”, visa a criança como um ser aprendente que beneficia de uma educação ao longo da vida; “Aprender a fazer”, pretende tornar a pessoa apta para “enfrentar numerosas situações” e “trabalhar em equipa”, não tendo apenas em conta a sua qualificação profissional (Delors et al., 1996, p.88); “Aprender a viver

juntos”, procura desenvolver a compreensão pelo outro e a vivência num ambiente de cooperação, respeito e paz; e o “Aprender a ser”, com um papel essencial na educação, uma vez que permite a autonomia e o autoconhecimento, bem como o discernimento e a responsabilidade pessoal. Estas quatro dimensões do saber, no processo educativo, possibilitam à criança o conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia, de uma forma global e dinâmica, enfatizando as características únicas e individuais de cada indivíduo (Delors et al., 2010, p. 31).

Tal como refere Alarcão (2001), a escola deve ser um espaço inovador, estimulando o pensamento autónomo e reflexivo. Um docente com uma atitude reflexiva permite que se aproprie de informações sobre a sua turma e as suas práticas, e é essencial que este desenvolva articulação curricular, uma vez que esta possibilitará apropriar-se de diversas formas do conhecimento, atribuindo sentido às situações vividas (Leite, 2012, p. 88).

Através das alterações e atualizações presentes na LBSE, é possível verificar que tanto o papel do docente como a sua prática pedagógica têm vindo a acompanhar as evoluções da escola e do sistema de ensino. Um profissional da educação que desenvolva a sua prática de forma integrada de conhecimentos e valores, deve ter sempre em atenção as quatro dimensões retratadas no Decreto-Lei (DL) nº 240/2001, de 30 de agosto, que delineiam o perfil do educador e do professor, nomeadamente, a Dimensão profissional, social e ética, a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e, ainda, a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões defendem a ideia de que um profissional de educação deve promover aprendizagens integradas em diferentes áreas do saber, e também ter em conta a importância da participação de todos os membros da comunidade educativa (DL nº240/2001, de 30 de agosto).

No decorrer do percurso educativo, as crianças vão passando por várias transições que consistem em modificações dos “ambientes sociais imediatos, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Silva et al., 2016, p.97). Desta forma, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é possível constatar que existem dois tipos de transições: horizontais e verticais. Estas merecem um olhar atento e cuidadoso por parte do educador, uma vez que a forma como são vividas e ultrapassadas pela criança e pelo meio familiar influenciam o seu bem-estar e a sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2016). As “transições horizontais” são aquelas que fazem parte da nossa vida quotidiana. Alguns exemplos que fazem parte destas transições são: o acolhimento diário, ou seja, quando a criança transita do seu ambiente familiar para o contexto educativo; a transição para os momentos de “Animação e Apoio à Família”, quando a criança transita da sua sala de atividades para

o prolongamento, entre outras (Silva et al., 2016, p.97). Já as “transições verticais” são elaboradas pelos sistemas educativos, e correspondem à passagem para uma nova etapa, ou seja, para um novo nível de ensino, que pode também constituir a mudança para um novo estabelecimento educativo, revelando-se uma preocupação para pais e professores, sendo importante dar especial atenção às crianças nesse momento (Ribeiro & Quadros-Flores, 2018), conduzindo a uma visão mais positiva dessa passagem, que lhes trará “oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos” (Silva et al., 2016, p.97). Relativamente às transições verticais destacam-se: a mudança do meio familiar (ou da creche) para o jardim de infância e, no final desse percurso, há ainda a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Silva et al., 2016). Ambas as transições são benéficas para as crianças, no sentido em que, acompanham as suas etapas de desenvolvimento físico, cognitivo e social, proporcionando “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97).

Face ao exposto, podemos inferir que a mudança com maior impacto na vida das crianças é a transição da EPE para o 1º CEB e nesse sentido, os educadores e os professores do 1º CEB devem facilitar esse mesmo processo acompanhando os vários momentos da transição (Cardoso, 2018). Para que esta transição ocorra de forma suave, é fundamental que se definam estratégias que promovam uma articulação contínua e coerente, considerando que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, p.5127). Além disso, é importante que o docente apresente um perfil duplo nestes ciclos educativos, visto que permite um conhecimento alargado de ambos os níveis, bem como do desenvolvimento da criança, facilitando a adequação dos objetivos a definir (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

Tal como mencionado anteriormente, é importante que sejam desenvolvidas estratégias que promovam o sucesso da transição, alguns exemplos dessas estratégias são: a articulação entre os diferentes docentes, a articulação curricular, o envolvimento das crianças e a participação das famílias. Destas estratégias, a articulação curricular passa por ser uma das mais relevantes, visto que os currículos dos respetivos níveis de ensino mostram diferenças, mas também semelhanças, que poderão ser uma mais-valia na articulação curricular. Contudo, esta articulação “não passa por utilizar na educação pré-escolar as metodologias e estratégias de aprendizagem tradicionais no 1.º ciclo (fichas iguais para todos, transmissão de conhecimento de modo expositivo, etc.), mas por prever, em conjunto, modos de progressão que deem continuidade às aprendizagens realizadas” (Silva et al.,

2016). Portanto, importa ter em consideração os principais documentos orientadores para estes níveis de ensino, nomeadamente as OCEPE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), sendo este último criado com o intuito de dar continuidade aos objetivos traçados nas OCEPE. Assim, é possível concluir que as principais diferenças entre os dois níveis de ensino são as metodologias utilizadas e a organização do ambiente educativo.

Neste sentido, uma das formas de colmatar estas diferenças é através da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), que pode ser implementada em ambos os níveis de ensino, tal como foi adotada ao longo da PES. Esta metodologia segue um paradigma socio construtivista e permite à criança ter um papel ativo na partilha e construção dos conhecimentos (Pereira & Fernandes, 2021). Nesta, as questões surgem do quotidiano das crianças, tendo em conta as suas necessidades, interesses e curiosidades, envolvendo as mesmas na procura de respostas, desenvolvendo uma maior autonomia dos grupos, uma vez que cada elemento se assume como agente ativo no seu processo de aprendizagem. Vasconcelos (1997) refere que a abordagem socio construtivista atenta que o saber é concebido “a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado” (p.37), sendo que tal conhecimento é produzido através de um processo que envolve negociação e aprovação. Desta forma, e tendo presente a opinião de Oliveira-Formosinho (2007) expõe que ao ser adotada a perspetiva socio construtivista é, pois, favorecida “a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental sai de uma existência burocrática (...) para uma presença real na esfera praxeológica” (p. 103). Katz e Chard (1997), afirmam que a MTP se trata de um desenvolvimento global e intelectual da criança, de modo a englobar não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” (p.4). As crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender. Katz (1997) refere que, as experiências de carácter “intelectual”, tomadas na ação acima indicada, fortalecem as disposições inatas da criança para: fazer sentido da sua própria experiência, colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas, ser curiosa, fazer previsões e verificá-las, ser empírica, persistir na resolução de problemas, tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer, antecipar os desejos dos outros e as suas reações. Neste sentido, o educador ao assumir um papel ativo no desenvolvimento desta metodologia assume “a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (Hoyuelos, 2004, citado por Lino, 2013, p. 131). O Trabalho de Projeto passa pelas seguintes fases: Fase I - Definição do problema, estabelecimento das questões a investigar, partilha dos conhecimentos já adquiridos e o que se pretende descobrir, registo e debate com o adulto; Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se elaboram mapas conceituais e se define

o que se vai fazer e de que forma se vai realizar; Fase III – Execução, na qual se põe em prática, o que foi planeado, de modo a descobrir o que deseja saber; Fase IV – Divulgação/Avaliação, onde se apresenta o projeto à comunidade escolar e às famílias, avaliando o envolvimento dos elementos do grupo (Vasconcelos et al., 2011). Apesar de ser considerada a última fase, esta pode ocorrer de forma transversal a todas as outras fases da MTP, seja através de momentos de partilha, seja através de momentos de reflexão das fases do projeto, uma vez que a avaliação se trata de um processo contínuo. Estas fases, apesar de terem uma sequência lógica não são estanques nem limitadoras do rumo que a exploração de determinado tema tome. Importa ainda referir que a MTP é uma forma de as crianças cooperarem entre si e ainda um meio, por excelência, impulsionador do desenvolvimento das cem linguagens da criança (Katz & Chard, 1997; Lino, 2013).

Seguindo esta linha de pensamento, importa acrescentar que o docente de perfil duplo é um elemento fulcral na mediação de todo o desenvolvimento do projeto, desde a sua reflexão sobre a viabilidade e ética do mesmo até à avaliação em simultaneidade com as crianças. Assim, é importante criar oportunidades para que as crianças estejam predispostas a aprender a aprender (Folque, 2012), adquirindo capacidades de prever, explicar e pesquisar, adicionado o facto de que se tornarão persistentes, reflexivas e abertas a novas ideias. Ora, se se pretende que as crianças sejam participativas e se desenvolvam civicamente é essencial que lhes sejam providenciadas experiências que incitem a isto mesmo (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Portanto, a referida metodologia “é uma janela sobre o mundo, um mundo com múltiplas janelas” (Gambôa, 2011, p. 73) e um meio propício para despertar conhecimentos que, certamente, ficarão no decorrer da vida da criança (Katz & Chard, 1997). Desta forma, o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que causam disposições sociais, ou seja, são importantes para elas. Neste sentido, insiste-se na necessidade de metodologias de trabalho ativas e construtivistas que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo a MTP, na qual os docentes têm oportunidade de desenvolver o currículo, com vista a uma escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos e legais que orientam os dois níveis de ensino, EPE e 1ºCEB, importa também conhecer as especificidades dos mesmos, bem como os documentos orientadores pelos quais se regem, que serão apresentados nos subcapítulos seguintes.

## 1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

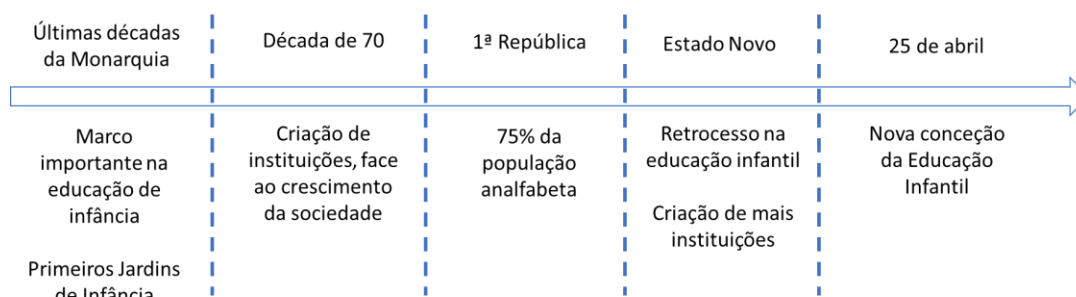


Figura 2 -Friso cronológico: Evolução histórica da Educação Pré-Escolar. Elaboração própria

Na sequência do friso cronológico apresentado, verifica-se as principais etapas da evolução da EPE. As últimas décadas da Monarquia representam um marco importante no início da educação de infância, uma vez que esta passa a fazer parte do sistema educativo (Ludovico & Teixeira, 2007), surgindo os primeiros jardins de infância criados em consequência da crescente evolução da sociedade. Após a década de 70, surgiu a necessidade de criar instituições, face ao crescimento da sociedade (Cardona, 1997).

No início da Primeira República verificou-se que cerca de 75% da população portuguesa era analfabeta, tal como mencionado no esquema anterior e, por esse motivo, a educação passou a ser uma prioridade para combater esta fragilidade. Assim, foi necessário refletir e reformar a formação dos professores, e ainda, o ensino. Em 1911, passa a existir, para além do ensino primário, também o ensino infantil, ambos autónomos e com características diferenciadas (Decreto – Lei, de 29 de março de 1911).

Remetendo ao friso cronológico, o início do período do Estado Novo, marca um retrocesso na educação infantil, visto que esta passa a ser uma tarefa essencialmente destinada às mães que devem ficar em casa para cuidar dos filhos. Os anos 60 marcam uma nova mudança, sendo necessário criar mais instituições, atribuindo uma maior importância a este nível de ensino.

Com a revolução do 25 de abril, nasce uma nova forma de conceber a educação infantil. Desta forma, considera-se importante valorizar não só as características psicológicas, mas também as características sociológicas, valorizando as vivências das famílias, bem como a sua integração nas práticas educativas.

Através da publicação da Lei nº5/77, de 1 de fevereiro, cria-se o sistema público da Educação Pré-Escolar, expandindo-se a sua rede pelo país. Em 1978, marca-se o início de um novo período

através da criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, passando a educação de infância a ser valorizada, uma vez que é considerada relevante para combater o insucesso escolar, sendo esta uma preocupação por parte do governo.

Assim, surge a Lei-Quadro n.º 5/97, 10 de fevereiro, que consagra a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida...”, destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada para o ensino básico obrigatório, cinco/seis anos. Este nível de ensino é de carácter facultativo, e, como tal, cabe aos pais decidir se as crianças ingressam ou não no mesmo. Contudo, é importante realçar que o processo de desenvolvimento da criança é da responsabilidade da família, desde o seu nascimento, ou seja, mesmo antes da entrada para a EPE. Desta forma, é essencial que haja uma estrita relação entre a EPE e a ação educativa da família, visando “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 5.º).

Tendo estes fatores em consideração, os principais objetivos deste nível de ensino são: promover o desenvolvimento global da criança através de experiências de vida; fomentar a sua inclusão em diversos grupos sociais, respeitando as suas individualidades; permitir a igualdade de oportunidades, no que diz respeito ao acesso escolar e ao seu sucesso; desenvolver as suas capacidades de expressão e comunicação através da utilização de diversas linguagens; despertar a curiosidade e o pensamento crítico, promovendo a vontade de explorar; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; identificar inconformidades, de modo a promover uma melhor orientação para a criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro). Desta forma, é importante que o educador de infância exerça “a sua atividade profissional (...) no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição e educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo IV).

Apesar do carácter facultativo da EPE, a assiduidade neste nível educativo exhibe inúmeras vantagens para o desenvolvimento da criança a vários níveis (emocional, cognitivo e social), sendo que o mesmo tem como objetivo fomentar nas crianças valores, atitudes e práticas essenciais a uma vida em comunidade, sem nunca antecipar a etapa seguinte (Moss, 2011).

A EPE passa a ter uma legislação própria, e ainda em 1997 são aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 10 de julho, publicado no D.R n.º 178, II série, de 4 de agosto. Este documento orientador assenta a prática educativa nos conhecimentos, criatividade e intuição do educador. Contudo, a falta de um currículo

originava “linguagens diversas e práticas bastantes díspares entre os educadores” (Ludovico & Teixeira, 2007).

De acordo com Silva (2016, p.55) as OCEPE são “um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva et al., 2016). Assim, as OCEPE e a Circular n.º 17/ DSDC/DEPEB/2007 representam quadros de referência orientadores para a gestão curricular que, por sua vez, é compartilhada entre as crianças, os educadores de infância, a família e a comunidade escolar.

Sendo o educador, o profissional responsável pelo currículo, este deve gerir o mesmo através da planificação, gestão e avaliação, bem como do ambiente educativo e do grupo de crianças, e, também das atividades e projetos, promovendo aprendizagens integradas e significativas, tendo em consideração o desenvolvimento holístico das crianças. (DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Silva et al., 2016). Para dar resposta a estes aspetos, cabe ao educador criar um ambiente favorável e facilitador do desenvolvimento curricular, que vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, de modo que os principais intervenientes do processo educativo se desenvolvam ao nível de todas as áreas, prevendo a “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31).

Na prática educativa é importante ter um tempo e espaço adequados às necessidades do grupo, de modo a promover interações e oportunidades diversificadas (Hohmann & Weikart, 2009). Além disso, devem ser considerados os materiais, o grupo de crianças, a rotina e as interações estabelecidas pelos intervenientes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, o esquema que se segue evidencia as principais características dos modelos pedagógicos da EPE, de acordo com os autores Hohman & Weikart (2009), Niza (2013), Malaguzzi (1999; 2001), Folque (2014) e Oliveira-Formosinho (2013).



Figura 3 - Principais características dos modelos pedagógicos: HighScope, MEM, Pedagogia em Participação, Reggio Emilia e Maria Montessori. Elaboração própria.

Tal como evidenciado no esquema anterior, todos os modelos pedagógicos priorizam a criança como o principal agente na construção do seu próprio conhecimento, sendo o educador um mediador e facilitador das suas aprendizagens. Assim, a criança participa ativamente na sua aprendizagem e a sua voz é escutada diariamente sendo valorizadas as suas opiniões, interesses e necessidades que conduzem o processo educativo. Considerando o papel ativo da criança na sua aprendizagem, evidencia-se o modelo *HighScope* que se caracteriza pela aprendizagem pela ação, na qual as crianças realizam atividades do seu interesse com base em experiências-chave, através da manipulação de materiais e das interações estabelecidas (Brickman & Taylor, 1996), que promovem aprendizagens significativas. Esta aprendizagem, tal como defende Hohman & Weikart (2009), é vista como uma experiência social, que envolve diversas interações entre os adultos e as crianças com base na compreensão, apoio, confiança e escuta, assumindo um papel imprescindível no desenvolvimento das crianças. As várias interações entre a criança e os pares (educadores de infância, professores, pais e comunidade) são um ponto que se destaca no modelo Reggio Emilia, uma vez que assume a “pedagogia das relações” como pilar orientador, no qual todos os intervenientes são educadores e educandos no processo educativo (Malaguzzi, 2001). Para que o ambiente seja favorável às relações mantidas na sala de atividades, é importante que o educador tenha em consideração o espaço e as

suas potencialidades, uma vez que o espaço físico é visto como o “terceiro educador”, tal como defendido no modelo Reggio Emilia. Considerando todas as suas potencialidades, este encontra-se dividido em áreas de interesse distintas que permitem à criança experienciar diferentes momentos de aprendizagem de acordo com as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016). Também os materiais, tal como espelhado no esquema, devem ser cuidadosamente selecionados, disponibilizando materiais estimulantes, versáteis, diversificados e do quotidiano, de forma acessível à criança, promovendo a sua autonomia. Em todos os modelos, a rotina diária é organizada e flexível, tendo em atenção os projetos a serem desenvolvidos, mas também os momentos de exploração livre (Oliveira Formosinho, 2013), à exceção do modelo pedagógico de Maria Montessori no qual a organização do tempo é totalmente flexível dando liberdade de escolha e movimento à criança. Neste seguimento, este modelo valoriza o trabalho autónomo, respeitando a individualidade de cada criança. O currículo de Montessori dá prioridade a atividades da vida prática e sensoriais, uma vez que Maria Montessori, sua fundadora, defende que “é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas na sua cultura” (Montessori, 1972). Também no MEM é valorizado o trabalho autónomo, no entanto este é visto numa perspetiva de trabalho realizado em grupo, partilhando opiniões, diferentes perspetivas e explorações que conduzem a trabalhos de projeto, com o objetivo de incentivar o respeito pela individualidade de cada criança (Niza, 2013). Apesar de nem todos os modelos valorizarem a metodologia de trabalho projeto, as pedagogias de MEM e Reggio Emilia consideram que esta é vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8), promovendo dinâmicas integradoras e significativas que podem ser desenvolvidas nos dois níveis de ensino, por forma a dar continuidade à aprendizagem (Santos, Leite & Malpique, 1989, citado por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Na prática pedagógica, os momentos planeados e vividos pelas crianças, são inteiramente da responsabilidade do educador que deve gerir e desenvolver o currículo através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5572). Neste sentido, a Circular n.º 17 / DSDC/DEPEB/2007, referente à gestão do currículo na EPE, evidencia a importância dos processos de observação, reflexão e avaliação sistemática, dando resposta às necessidades do grupo e de cada criança em particular.

Assim, o educador deve primeiramente, observar cada criança individualmente e o grupo em geral “para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o

processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica” (Ludovico & Teixeira, 2007), sendo esta uma forma de recolher dados que serão fundamentais para desenvolver a planificação. Esta planificação deve assumir um papel dinâmico e flexível, e, simultaneamente, articular todas as áreas do saber, de modo a proporcionar atividades vastas e transversais (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

No que diz respeito à avaliação da prática, esta deve acompanhar a evolução da aprendizagem das crianças. Assim, o educador deve refletir sobre a sua prática, percecionando se as estratégias utilizadas foram adequadas (Silva et al., 2016). A avaliação ocorre de forma formativa e assenta em princípios como a promoção da equidade e a utilização de técnicas e instrumentos de observação diversificados. A criança deve ser parte integrante no processo de planeamento e avaliação da sua aprendizagem, pois, desta forma toma consciência dos seus progressos. Alguns exemplos de instrumentos utilizados para a avaliação são: a “construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens ou fotografias que fazem parte desse registo” (Silva et al., 2016; circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Para uma melhor gestão curricular, o educador deve refletir sobre as decisões tomadas anteriormente. Como tal, para a construção de um currículo com e para as crianças, é de extrema importância que exista um conhecimento não só sobre os documentos orientadores e a legislação, mas também sobre as abordagens pedagógicas e metodológicas, que lhe permitirão construir a sua forma de ser e estar enquanto educador de infância.

No decorrer da prática pedagógica foi possível observar as abordagens de *HighScope*, Movimento Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia. Ambas, evidenciam que a criança assume o papel central na construção do seu próprio conhecimento, por meio de experiências, e enfatiza-se as suas opiniões, interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2009). Estas experiências designam-se de experiências-chave com as quais a criança contacta e lhe permitem adquirir aprendizagens significativas e atribuir significado ao mundo que as rodeia, tal como evidencia o modelo *HighScope*. Assim, o educador é visto como mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem, devendo criar ambientes propícios à sua autonomia, mas também às interações estabelecidas na sala de atividades, na medida em que o espaço físico é visto como o “terceiro educador”, tal como defende a pedagogia de Reggio Emilia (Folque, 2014). Também neste modelo destacam-se as múltiplas formas das crianças se expressarem, as quais se designam de “cem linguagens da criança” e a participação da família e da comunidade, estabelecendo relações entre as crianças e os adultos que possibilitam a partilha de vivências que incentivam a criança a questionar-se sobre o mundo que as rodeia e a procurar explicações, oferecendo “múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e

resolver os problemas” (Lino,1996, p. 101). Tal como é abordado no modelo curricular do MEM, as paredes da sala de atividades devem servir de expositores permanentes das produções das crianças e devem também incluir instrumentos de pilotagem fundamentais para a planificação, gestão e avaliação das atividades. Em todos os modelos, a organização da sala de atividades e a escolha dos materiais assumem um papel importante, revelando as “intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). A escolha dos materiais deve ser cuidadosa e estes devem estar acessíveis e etiquetados de modo que a criança se torne autónoma no processo de escolha e arrumação dos brinquedos. Um fator importante a ter também em conta é que os materiais devem ser estimulantes, versáteis e diversificados, devendo optar-se por materiais naturais e recicláveis, visto que a sua utilização pode “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p.26). O tempo deve ser gerido de forma estruturada e flexível, tendo em conta os projetos a serem desenvolvidos, e também os momentos de exploração livre (Oliveira Formosinho, 2013).

Para concluir este subcapítulo, é essencial reforçar-se a importância dos modelos pedagógicos, bem como de todos os documentos orientadores referidos ao longo do presente subcapítulo como as bases que sustentaram e orientaram as ações desenvolvidas ao longo da PES, que serão apresentadas e analisadas no capítulo III.

### **1.2.1. CULTURA LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Desde que nascemos, estamos inseridos numa cultura, onde aprendemos a ser e estar na nossa sociedade conforme os padrões de cada cultura. Até uma certa altura o brincar não era visto como uma atividade lúdica, ou seja, brincar com o objetivo de divertir e aprender, pois as pessoas “viam” o brincar como uma atividade que se opõe ao trabalhar, era considerado fútil e em oposição ao que era sério (Brougère, 1998, p.105). Contudo, esta é uma atividade bastante séria na vida da criança, uma vez que esta lhe permite fazer várias experimentações bem como adquirir diversas aprendizagens.

A cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem iniciar uma brincadeira, uma vez que pretendem retratar uma realidade diferente da vida quotidiana. Esta surge de experiências

lúdicas acumuladas (iniciadas pelas primeiras brincadeiras do bebê), as quais são produzidas pelo sujeito social, pois todas as culturas necessitam de uma interação social. A cultura lúdica permite interpretar como jogo, atividades que poderiam não ser vistas como tal por outras pessoas (Brougère, 1998).

É através do jogo que a criança, aprende a conhecer a realidade do cotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades, nesse sentido, percebe as suas fragilidades aprende a superar-se, a ganhar e a perder, a não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente (Silva, 2011).

O espaço lúdico permite criar uma relação aberta e positiva com a cultura, ou seja, se brincar é essencial é porque ao brincar o indivíduo se mostra criativo e aprende, daí dizermos que o brincar é necessário para aprender. Para além disso, é “uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” (Sarmiento & Silva, 2017, p.40). O lúdico está presente connosco desde os primeiros anos de vida, pois desde cedo a mãe inicia brincadeiras de forma a proporcionar o bem-estar ao bebê. Essas brincadeiras são essenciais tanto a nível físico como psicológico, uma vez que o bebê vai adquirindo uma série de competências, a vários níveis (motor, cognitivo, emocional e social), ao brincar com a mãe, portanto a criança adquire conhecimentos a brincar (atividade lúdica) (Scholze, Brancher, & Nascimento, 2007).

Ao brincar, a criança tem a possibilidade de escolher, livre e autonomamente, ao que quer brincar, bem como os materiais que pretende utilizar. Esta é uma atividade que traz inúmeros benefícios para a criança como: a tomada de decisões; a definição de percursos; a descoberta do mundo que as rodeia, assim como as pessoas. Simultaneamente, permite também o seu autoconhecimento, e ainda aprender a expressar-se, sendo esta a sua linguagem primária (Sarmiento & Silva, 2017).

De acordo com Neto (2020), este é um comportamento “com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia.” Mais importante que saber brincar, a criança deve primeiramente aprender a brincar. As brincadeiras entre a mãe e a criança são a melhor forma para a aquisição dessas competências (Brougère, 1998). Para além de não saber brincar, a criança não tem ideia dos benefícios que esta ação lhe proporciona, e, por esse motivo, quando aprende algo não é de forma propositada, uma vez que a criança brinca por prazer. Todavia, através do brincar, a criança desenvolve um “saber-fazer” e um “saber-ser” (Sarmiento & Silva, 2017), fortalecendo capacidades e atitudes que lhe serão úteis na sua vida futura.

Brincar é um método que garante às crianças, e também aos adultos, uma distância em relação ao real para realçar o significado e a importância do brincar. Esta é a atividade que as crianças mais conhecem e que mais gostam, para não falar que está presente desde que acordam até à hora de se deitarem (Araújo, 2012). De acordo com a mesma autora, na brincadeira também existe um conjunto de regras, mas nesta, a existência de regras não limita a ação, pois a criança decide ao que brincar e a duração da sua brincadeira, uma vez que mesmo que tenham de a interromper, podem voltar a ela quando quiserem e puderem. Brincar é uma forma de comunicação, das mais importantes, sendo das primeiras comunicações, e talvez a melhor forma das crianças recolherem informação. Estas brincadeiras constituem um património cultural de grande dimensão, que vai passando de geração em geração e vai sendo recriado em função dos contextos sociais e de vida das crianças (Araújo, 2012).

Ao privar a criança de brincar pode provocar-lhe atrasos no desenvolvimento ao nível de capacidades e competências fundamentais, como por exemplo “um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisões” (Neto, 2020, p.40; Neto & Lopes, 2017). Esta privação, pode também resultar em problemas a nível emocional e social, como agressividade, tristeza, indisciplina, que afetarão as relações sociais (Neto, 2020).

A criança é um ser em constante desenvolvimento e, como tal, cabe às suas famílias e aos educadores promover momentos e ambientes propícios para que a criança possa brincar e explorar o mundo que as rodeia, vivenciando inúmeras situações e experiências que a façam sentir ativa e feliz.

Apesar de até aos dias de hoje não haver uma definição, em que haja consenso, do brincar, este tem um valor muito grande e deveria ser visto como forma de valorização e construção de uma cultura da infância. O brincar é uma atividade de valor cultural e não apenas uma atividade que proporciona o desenvolvimento da criança, pelo que seria importante valorizar a necessidade de brincar. Apesar de esta ser considerada uma atividade inútil, é essencial para o bem-estar e desenvolvimento pessoal e social da criança que lhes permite o conhecimento do outro e de si mesmos.

### **1.3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – A PRIMEIRA ETAPA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o 1.º CEB caracteriza-se por ser a primeira etapa do sistema educativo português “universal, obrigatório e gratuito”, à responsabilidade de um professor titular, com a duração de quatro anos letivos, abrangendo crianças entre os seis e os dez anos de idade (artigo 6.º). Esta etapa pode ser o primeiro contacto com a educação formal para muitas crianças, uma vez que a creche e a EPE são de carácter facultativo.

Este nível de ensino pretende assegurar uma formação geral comum a todas as crianças priorizando os seus interesses e capacidades, desenvolvendo competências essenciais como a autonomia, o espírito crítico e criativo, a responsabilidade, formando-as como cidadãs ativas para a vida em sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Para além disto, começou por apresentar objetivos específicos que visam o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Atualmente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o Ensino Básico (EB) tem como preocupação não apenas a “conceção, implementação e avaliação das aprendizagens do currículo” conforme estipulado no (artigo 4.º), mas também a integração de maneira abrangente com o sistema de ensino em regime de monodocência e a promoção do desenvolvimento de projetos em coadjuvação com professores deste ou de outros níveis de ensino (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2933). O despacho normativo n.º 4-A/2016 estabelece regras que visam o sucesso educativo, que as escolas devem ter em consideração, de modo a melhorar as aprendizagens dos alunos. Assim, a implementação da estratégia de coadjuvação em sala de aula assenta na ideia de promover o trabalho colaborativo entre os professores envolvidos, a qual pode ser aplicada nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras, sempre que considerada necessária (artigo 11.º).

Face a isto, o professor tem o papel de desenvolver o currículo de uma forma integrada e global, tendo em conta uma escola inclusiva, mobilizando os conhecimentos científicos das diferentes áreas e garantindo que todos os alunos adquirem conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitem alcançar as competências previstas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2929). O facto desta valência ser em regime de monodocência revela potencialidades -, pois tal como refere Silva (2005) permite que o professor “tenha a possibilidade de os conhecer muito bem, permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades” (p.4). Para tal, é de

extrema importância que o docente estabeleça uma relação que transmita bem-estar e segurança aos alunos, de modo que se promova a confiança entre todos os intervenientes, bem como interesse e motivação para a aquisição de novos saberes, atitudes e competências. Assim, e apesar deste nível de ensino se caracterizar pelo facto de ter um carácter mais estruturado e formal, o docente deve assumir uma postura de facilitador no processo de construção do conhecimento, colocando o aluno no centro da aprendizagem permitindo que este seja o principal agente na construção do seu próprio conhecimento.

Considerando os aspetos acima mencionados, o professor do 1.º CEB é responsável por assegurar o desenvolvimento do currículo que, de acordo com Diogo (2010), abrange diferentes componentes como: os objetivos, que são as orientações que guiam o processo educativo; os conteúdos programáticos, nomeadamente as atitudes, os valores e os conhecimentos; as estratégias, metodologias e recursos que são utilizados na forma como os conteúdos são abordados; e por fim, a avaliação dos alunos. Assim, importa ressaltar que todos estes aspetos foram vivenciados pela díade no decorrer da PES.

Recorrendo à Matriz Curricular do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), é possível verificar que o currículo é composto por quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória, sendo elas: Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressão Artística e Expressão Físico-Motora perfazendo um total de 25 horas semanais, das quais 7 horas semanais para a Matemática; 7 horas para o Português e 3 horas para Estudo do Meio. As áreas de Expressão Artística e Físico-motora dividem um total de 5 horas entre si. Além disso, existem ainda o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar que dividem 3 horas. Uma vez que o Inglês passou a ser uma disciplina obrigatória a partir do 2.º ciclo, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 9.º, em 2013 ficou ao encargo das escolas incluir ou não a mesma no currículo do 1.º CEB. No entanto, em 2014, em resposta à procura pela disciplina, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, tornou o Inglês uma disciplina de carácter obrigatório a partir do 3.º ano. Assim, passando a existir a disciplina de Inglês, no 3.º e 4.º anos, também se estabelece um total de 2 horas de aulas por semana. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a matriz curricular-base inclui também a Cidadania e Desenvolvimento, bem como as Tecnologias de Informação e Comunicação, como parte integrante do currículo, potenciando o ensino global.

O currículo do Ensino Básico (EB) rege-se por documentos orientadores que conduzem o currículo, a avaliação e a confirmação dos conhecimentos através de regras, sendo eles o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE). O PASEO (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de

julho, é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo cujo seu principal objetivo é “contribuir para a organização e gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8), respeitando o seu carácter inclusivo e multifacetado. Este encontra-se organizado em duas partes, a primeira corresponde aos princípios, valores e visões e, a segunda relaciona-se com as áreas de competências, nomeadamente conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem a ação humana em diferentes contextos. Simultaneamente, procura desenvolver competências nos jovens, para que se tornem “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5), capazes de participar e intervir na sociedade.

Uma vez reconhecido que os programas e metas curriculares se apresentavam demasiado extensos, a 19 de julho de 2018 foram homologadas, através do Despacho n.º 6944-A, as AE, um documento que se encontra em articulação com o PASEO, que sugerem as aprendizagens que são essenciais que cada criança adquira nesta etapa. As AE, são um documento de orientação curricular que promove uma abordagem escolar centrada na autonomia e na colaboração entre os professores. Neste sentido, as disciplinas intersejam-se para determinar os conteúdos a serem ensinados e planear ações estratégicas destinadas a aprimorar a aprendizagem dos alunos, tornando-a mais eficaz e significativa (Despacho n.º 6944-A/2018). Encontram-se divididas de acordo com os ciclos de ensino, em harmonia com a nova matriz curricular, incluindo os conhecimentos, os conteúdos e as capacidades que os alunos devem adquirir, bem como as formas de como as crianças adquirem os conhecimentos, as atitudes e, por fim, confirmação de que os alunos aprenderam o que devem adquirir em cada ano e área disciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Através deste documento pretende-se que haja uma articulação das diferentes Áreas Curriculares, atendendo ao que os alunos devem aprender e as estratégias a adotar, a fim de promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa por parte dos alunos (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p.19734- (2)), alcançando as competências previstas no PASEO.

Ainda no que diz respeito à gestão do currículo, o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho defende que as diferentes áreas do currículo devem ser abordadas de forma articulada e global, uma vez que “a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 88). Assim, esta interligação de saberes promove o desenvolvimento de aprendizagens mais interessantes, inclusivas e significativas, partindo de situações do quotidiano dos alunos. Neste sentido, Leite (2012), afirma que “as relações entre disciplinas e os seus conteúdos apontam [a articulação curricular] no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (p. 88), como tal,

importa definir estes três conceitos. Segundo Leite (2012), a multidisciplinaridade é uma organização, na qual diferentes disciplinas preservam os limites de conhecimento, estabelecendo uma relação pontual entre elas. No que diz respeito à interdisciplinaridade, esta sustenta disciplinas que se relacionam entre si, permitindo que se estabeleçam processos de comunicação, proporcionando uma visão global (Leite, 2012). Por fim, a transdisciplinaridade é a unificação do saber, não existindo qualquer tipo de divisão entre as disciplinas, mantendo-se assim a base dos seus conhecimentos. A articulação curricular é viabilizada devido à autonomia e flexibilidade que as escolas possuem, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 55/2018. Este enfoque visa o sucesso na aprendizagem e a promoção da educação inclusiva, com o propósito de alcançar as competências delineadas no Perfil dos Alunos após a conclusão do ensino obrigatório, conforme detalhado no artigo 3.º, garantindo as aprendizagens de todos os alunos por meio da adaptação das estratégias de ensino e da integração de várias disciplinas, mobilizando “(…) literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2931). Assim, ao longo da PES, a diáde procurou articular as diferentes áreas curriculares, perspetivando o desenvolvimento holístico da criança.

Nesta perspetiva e após clarificar estes conceitos, o docente deve assentar as suas práticas educativas numa práxis de articulação curricular, de modo a promover uma aprendizagem holística e transdisciplinar, uma vez que tal como refere Leite (2012) esta representa o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e as interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade (Leite, 2012, p.88). Assim, tal como refere no Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho é crucial promover uma escola inclusiva, na qual se promova o desenvolvimento global do aluno, procurando “responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001), mobilizando os conhecimentos das diferentes áreas que constituem o currículo, bem como as competências indispensáveis à aprendizagem dos alunos (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º).

Neste sentido, de forma a promover uma escola inclusiva é fundamental que o professor adote estratégias variadas capazes responder aos desafios atuais que as escolas apresentam: dar resposta educativa a todos os alunos. Para tal, é necessário recorrer à diferenciação pedagógica consignada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, como a primeira medida universal que pretende dar resposta a todos os alunos, fomentando a igualdade de oportunidades e a participação e envolvimento dos alunos, visando aprendizagens mais significativas (Pereira et al., 2018). O presente decreto-lei tem como propósito definir “(…) os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo

que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (···)” (artigo 1<sup>o</sup>). Assim, a diferenciação pedagógica possibilita que todos os alunos sejam considerados e integrados nas mesmas experiências, respeitando as suas diferentes maneiras de aprender e ritmos individuais. No decorrer da PES, surgiu a necessidade de adotar a diferenciação pedagógica, adaptando algumas das atividades idealizadas, uma vez que fazia parte uma aluna referenciada com NAS, tendo a dificuldade de acompanhar determinadas atividades. Para além disto, existiam também alguns alunos com mais dificuldades e com diferentes ritmos de trabalho, no entanto conseguiam acompanhar o restante grupo, sendo que o elemento do par pedagógico coadjuvava durante as aulas, dando um maior apoio a estes alunos. Em concordância com isto, procurou-se proporcionar uma aprendizagem pela descoberta, na qual os alunos sentissem que faziam parte da construção do seu próprio conhecimento, estimulando a sua curiosidade e autonomia (Oliveira-Formosinho, 2007b; Roldão, 2003; Woods, 1999).

Tal como refere Moran (2015) para que ocorra o sucesso da aprendizagem é fundamental

a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação (p.18).

Tendo esta ideia em consideração, é necessário encarar as metodologias ativas como um fator que potencia o desenvolvimento dos alunos, permitindo que estes “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (Moran, 2018, p. 1), estando assim em contacto com novas experiências que resultam em aprendizagens mais significativas.

Neste sentido, a utilização das metodologias ativas revela-se fundamental, uma vez que os alunos são o “motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem” (Quadros-Flores et al., 2019, p.892), no qual participam ativamente em atividades, jogos e projetos de forma colaborativa e cooperativa nos diferentes desafios apresentados. De acordo com Garofalo (2018), o uso de metodologias ativas na sala de aula apresenta inúmeras potencialidades, sendo que “o principal é a transformação na forma de conceber o aprendizado, ao proporcionar que o aluno pense de maneira diferente (já ouviu falar em fora da caixa?) e resolver problemas conectando ideias que, em princípio, parecem desconectadas” (p.3). Desta forma, e de modo a conseguir dar resposta aos desafios que as escolas do século XXI apresentam, procurou-se recorrer a metodologias ativas, bem como a recursos digitais e analógicos diversificados que proporcionassem aos alunos novas experiências, motivando-os para a aprendizagem. À vista disso, ao longo da PES recorreu-se à

abordagem pedagógica da aprendizagem por cooperação, à abordagem de aprendizagem por simulação, baseada na resolução de problemas do cotidiano através da participação colaborativa de todos os participantes e, ainda, a metodologias ativas como a Rotação por Estações, Aprendizagem Baseada em Problemas e uma aproximação à metodologia de pesquisa.

A metodologia ativa de Rotação por Estações de Aprendizagem caracteriza-se por se parecer um circuito na sala de aula, o qual se organiza em diferentes estações constituídas por atividades variadas que “podem envolver discussões em grupo (...), atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (Steinert & Hardoim, 2019, p.13), tendo por objetivo que todos os grupos passem pelas diferentes estações. O número de estações é definido consoante a quantidade de alunos da turma, de modo que não se constituam grupos com elevado número de elementos (Souza & Andrade, 2016), pois desta forma permite que todos os alunos participem com maior envolvimento nas diversas atividades. Tal como refere Souza & Andrade, (2016) esta metodologia deve ter em conta alguns aspetos como: “a quantidade de estações de trabalho, o tempo de cada estação, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os recursos tecnológicos utilizados” (p.6). Apesar de existirem várias estações, estas devem propor atividades diferentes sobre o tema da aula (Alcantara, 2020). O tempo para estas não está pré-definido, devendo o docente estipular o tempo necessário para que os alunos consigam concluir os diversos desafios (Souza & Andrade, 2016). Esta metodologia permite que o professor esteja mais próximo dos grupos, dando um maior apoio aos grupos que precisarem (Alvarenga Souza, La Torre & Peixoto, 2020). Ainda de acordo com estes autores, importa referir que esta metodologia permite um maior envolvimento e motivação por parte dos alunos, uma vez que o coloca no centro da construção do seu conhecimento, participando ativamente na mesma (Alvarenga Souza, La Torre & Peixoto, 2020). Para além disto, esta apresenta inúmeras vantagens para os alunos, sendo elas: interligar a teoria com a prática; estimular a autonomia; desenvolver a criatividade e organização; desenvolver a capacidade de solucionar problemas; partilhar ideias, entre outras.

Relativamente à metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas ou em inglês Project Based Learning (PBL), é um modelo de aprendizagem cujo principal objetivo é que os alunos compreendam os conteúdos através da resolução de problemas de forma coletiva de um tópico específico, estimulando as suas capacidades de investigação, reflexão e criação perante uma determinada situação. Simultaneamente, o docente assume o papel de mediador da aprendizagem, sendo o aluno o principal agente na construção do conhecimento (Batista, 2021). Além de priorizar o trabalho em grupo e colaborativo, promove a criatividade, aperfeiçoa as competências de investigação, os alunos apresentam um elevado nível de envolvimento nas atividades, uma vez que

proporcionam facilmente estabelecer uma ligação clara entre as aulas baseadas em PBL e as suas futuras carreiras profissionais (Alcantara, 2020). De acordo como mesmo autor, esta metodologia “pode ser utilizada como estratégia de aprendizado, avaliação e aprimoramento de diversas habilidades pessoais dos alunos” (p. 34).

No que diz respeito à metodologia ativa de Pesquisa esta tem como principal objetivo a construção de conhecimentos sobre um conteúdo, através da descoberta, procurando assim soluções para um determinado problema, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem (Alcantara, 2020). De acordo com Pádua (1996), é a pesquisa “que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações” (p.29). Através da pesquisa, o aluno adquire um conjunto de conhecimentos que lhe permite conhecer e compreender a realidade que deseja. Esta metodologia deve ser utilizada quando surge uma questão que “pode surgir como resposta a uma dúvida, a uma pergunta, a um problema e encaminha à procura ou busca de soluções” (Grillo et al., 2006, p. 4), podendo partir quer dos alunos, quer do professor.

Aliado às metodologias ativas surge a necessidade da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que devem ter lugar nas práticas pedagógicas do docente, visto que estamos perante uma sociedade em contante mudança, dadas as alterações no mundo. Por sua vez, “num contexto de mudança urge a renovação de práticas desafiadoras, integradoras de novas estratégias pedagógicas e de outros recursos didáticos, nomeadamente digitais” (Graça, Quadros-Flores, Ramos, 2020, p. 224), sendo, portanto, fundamental adotar a utilização da TIC na sala de aula, dado que estamos na presença de crianças vindas da era digital. As TIC revelam-se um fator importante para a aprendizagem das crianças “estimulando o prazer do saber individual e coletivo” (Quadro- Flores et al., 2012, p. 96), tornando o ensino mais atrativo e significativo. Por esse motivo, ao longo da PES procurou-se utilizar as TIC, com o objetivo de pesquisar, recolher e analisar informações sobre a temática em estudo, bem como realizar exercícios e jogos de consolidação, permitindo ao aluno desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo.

No que diz respeito à avaliação deste nível de ensino, o Decreto-Lei n<sup>o</sup> 55/2016, de 6 de julho defende que a avaliação, quando aplicada como uma abordagem formativa, é parte inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, com principal foco na melhoria constante por meio de intervenções pedagógicas contínuas. Esta constitui-se um “processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em normas” (Ferreira, 2009, p. 147). A avaliação formativa, adotada na PES, evidenciou-se uma ferramenta que possibilitou a recolha de informações sobre o grupo em geral, bem como cada aluno em particular. Esta deve ser realizada de

forma contínua e sistemática, permitindo perceber se os alunos alcançaram conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes dos diferentes domínios da aprendizagem. Através dessas informações é possível identificar pontos fortes e fracos, bem como avaliar as necessidades, ritmos e oportunidades, com vista à melhoria da aprendizagem (Lobo, 2007).

Em suma, o docente deve adotar uma postura “reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso & Silva, 2005, p.49), permitindo que o aluno seja o principal agente no processo de construção da sua aprendizagem. A díade teve todos estes aspetos em consideração sobre o papel do docente do 1<sup>o</sup>CEB para desenvolver o projeto de intervenção realizado. Todas as ações desenvolvidas foram cuidadosamente planeadas e adaptadas de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, de modo a torná-las verdadeiramente significativas. Neste sentido, procurou-se criar uma integração entre as diversas áreas do conhecimento, com atividades relacionadas com o quotidiano dos alunos, dando-lhes a oportunidade de aprender de uma forma mais próxima e concreta. Com base nos princípios teóricos previamente apresentados, no capítulo subsequente, abordar-se-á a caracterização do contexto educativo no qual a PES foi realizada.

## **2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“O que dá sentido quer ao jardim-de-infância quer à escola é estar ao serviço da criança”  
(Ribeiro, 2002, p. 66).

De acordo com Estrela (1994), existem etapas essenciais na formação de um professor, sendo a primeira e considerada um pilar na intervenção educativa, a observação. Esta observação deve ser ativa, sendo vista como um suporte principal para a criação de estratégias adequadas que visem atingir os objetivos definidos. Só através da observação exercida é que possível perceber o quotidiano onde a criança cresce, bem como compreender a sua natureza humana.

Desta forma, neste capítulo será realizada uma breve apresentação do agrupamento de escolas e da instituição cooperante, na qual decorreu a PES, bem como a caracterização do contexto de EPE (ambiente educativo - rotina diária do grupo, organização do espaço e dos materiais e, ainda a organização do tempo, do grupo e das interações) e do 1<sup>o</sup> CEB (caracterização da turma, organização da sala de aula, gestão do tempo e relações com os diferentes intervenientes do processo educativo). Importa também referir as necessidades e interesses do grupo de crianças, uma vez que estes foram o mote para a ação educativa realizada. Por fim, será ainda apresentada a metodologia de ação utilizada, nomeadamente a metodologia de investigação-ação (I-A).

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES realizou-se numa instituição situada na área metropolitana do Porto, tendo esta uma grande acessibilidade de transportes públicos, desde ferroviários, ao Metro do Porto, contando ainda com transportes rodoviários, nomeadamente autocarros.

O Agrupamento de escolas é uma instituição pública de ensino, inserida num meio em que as atividades económicas predominantes estão ligadas aos setores secundário e terciário, nas quais se destacam atividades como a cerâmica, metalurgia, entre outros. Assim, o agrupamento tinha como missão,

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa,

sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana. (Projeto Educativo, 2021 - 2025, pp. 3-4)

A instituição onde decorreu a PES integrava-se num agrupamento que dispunha de 11 escolas, das quais oito possuem as valências de escola básica de 1<sup>o</sup> CEB e Jardim de Infância (JI), uma apenas JI, outra apenas 1<sup>o</sup> CEB e, por último, a escola sede destinada aos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> CEB.

A instituição cooperante onde decorreu a PES dispõe das valências de EPE e 1<sup>o</sup>CEB, sendo o espaço pedagógico constituído por dois edifícios ligados entre si. Esta instituição é composta por 13 salas de aula, das quais três são destinadas à EPE e as restantes para as turmas do 1<sup>o</sup>CEB. Para além disto, é também constituída por um polivalente, uma cantina, biblioteca, casas de banho adequadas ao tamanho das crianças, gabinetes de trabalho destinados à coordenação da escola e sala de professores, sala da AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) e ainda espaço exterior, que é composto por um parque infantil, uma horta pedagógica e encontra-se também equipado com balizas.

De modo a colmatar as fragilidades reconhecidas, o agrupamento promove atividades de Enriquecimento Curricular e a Componente de Apoio à Família (1<sup>o</sup>CEB) que são realizadas nas salas de aula. Já a Componente de Animação e Apoio à Família, no Jardim de Infância, tem um espaço próprio. Para além disto, existem também projetos (que podemos visualizar no Plano Anual de Atividades) que visam o desenvolvimento global das crianças e dos alunos, bem como a sua preparação para a vida ativa.

### **2.1.1. AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Educação Pré-Escolar é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Como tal, revela-se pertinente a descrição das práticas educativas que decorreram no contexto da EPE. Assim sendo, neste subcapítulo será apresentado a caracterização do grupo e do seu ambiente educativo, bem como a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das interações.

A PES desenvolveu-se com um grupo de 20 crianças, 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que a maioria das crianças tinha cinco anos, seis tinham quatro anos, duas tinham três anos e duas tinham seis anos. Uma das crianças do grupo apresentava Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nomeadamente autismo severo. Por esse motivo, no momento da PES, estava a incluir-se a mesma aos poucos nas várias dinâmicas e momentos da rotina diária do grupo, começando pela sua participação no acolhimento,

com o auxílio da professora de Educação Especial, que a acompanhava durante 200 minutos por semana. Apenas três crianças já se conheciam, uma vez que já frequentavam este estabelecimento de ensino no ano anterior, as restantes crianças vieram de outros jardins de infância ou estavam a frequentar a EPE pelo primeiro ano. Através da observação, foi possível constatar que, de um modo geral, o grupo era alegre, bem-disposto, participativo, dinâmico, curioso e interessado, sendo possível verificar que existiam interesses comuns, nomeadamente: exploração livre no espaço exterior; a partilha de aspetos do quotidiano com os colegas e os adultos; momentos de audição de histórias; realização de trabalhos manuais que envolvam histórias; aprendizagem de músicas, coreografias e lengalengas; a área da casinha; interesse pelo jogo simbólico; e ainda pela área dos fantoches. Um grupo de crianças demonstrou especial interesse pela área das construções/garagem e outro grupo pela área da pintura. No que concerne às dificuldades demonstradas pelo grupo, e apesar de existir uma boa relação entre os pares e para com os adultos, verificou-se alguma dificuldade em respeitar a sua vez para intervir, em partilhar objetos levados pelas mesmas ou até mesmo materiais disponíveis na sala de atividades e ainda, dificuldade em prestar atenção quando realizadas atividades em grande grupo, sendo estas algumas fragilidades ao nível de todo o grupo. No entanto, foi também possível observar que, um determinado grupo de crianças apresentava dificuldade em articular as suas ideias, de modo a comunicar oralmente.

Neste sentido, importa referir que, ao longo da PES, se procurou dinamizar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens mais significativas, bem como superar as suas fragilidades. Relativamente à rotina diária do grupo, esta deve permitir que as crianças explorem livremente os seus interesses através de vivências em sociedade, dando-lhes a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento. Para além disso, proporcionava às crianças, uma estrutura para os acontecimentos do dia, o que lhes transmitia segurança, uma vez que já sabiam o que esperar no momento seguinte. No entanto, importa referir que esta rotina era flexível, uma vez que possibilitava que as crianças manifestassem os seus interesses, quanto ao que gostariam de fazer, os concretizassem e refletissem sobre o que fizeram. Assim, tal como evidencia a figura 4, está presente o ciclo planear-fazer-rever, que apoia a iniciativa e estimula a autonomia da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

**Rotina Diária** – a criança é escutada diariamente, sendo valorizadas as suas opiniões, interesses e necessidades nas planificações, para que desta forma a mesma se sinta parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a criança é vista como um ser ativo, valorizando-se a sua iniciativa.

9h – 12h

- **Acolhimento** – marca a presença; canta a canção dos bons dias; elege o chefe do dia.
- **Atividade pedagógica/Exploração das áreas de interesse/Jogo simbólico** – vivencia momentos de aprendizagem pela ação; desenvolve o processo escolha-uso-arrumação autonomamente; assume papéis sociais que vivencia no seu dia-a-dia.
- **Momento de higiene** – realiza autonomamente a sua higiene.
- **Lanche da manhã** – desenvolve aprendizagens relacionadas com os alimentos que come (se são frutas ou legumes; se são saudáveis ou não saudáveis).
- **Atividades lúdicas no exterior** – tem a possibilidade de brincar livremente no espaço exterior ou interior (no caso das condições meteorológicas não permitirem a ida para o exterior; contacta com a natureza).

12h – 13h30

- **Almoco** - desenvolve aprendizagens relacionadas com os alimentos que come (se são frutas ou legumes; se são saudáveis ou não saudáveis);
- **Atividades lúdicas no exterior.**

13h30 – 15h30

- **Atividade pedagógica/Exploração das áreas de interesse/Jogo simbólico** – vivencia momentos de aprendizagem pela ação; desenvolve o processo escolha-uso-arrumação autonomamente; assume papéis sociais que vivencia no seu dia-a-dia.
- **Momento de higiene** - realiza autonomamente a sua higiene;
- **Lanche da tarde** - desenvolve aprendizagens relacionadas com os alimentos que come (se são frutas ou legumes; se são saudáveis ou não saudáveis).
- **AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família.

Figura 4 - A Rotina Diária da sala Verde. Adaptado de Hohmann & Weikart (2009), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013)).

O primeiro momento da manhã, iniciava-se às 9h, com o acolhimento, no qual se cantava a canção dos bons dias. De forma ordenada, cada criança ia marcar as presenças no mapa afixado na sala de atividades para o efeito e contavam novidades que tivessem. Era também neste momento que se elegia o responsável do dia, escolhido aleatoriamente pela educadora, que tinha ao seu encargo o registo do tempo, a contagem do número de crianças presentes, a rega das plantas, chamar os colegas para formar o comboio e tocar o sininho quando era para arrumar o que estavam a fazer no momento. De seguida, era realizada uma atividade pedagógica proposta pela educadora, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. A meio da manhã, por volta das 10h15min, era feita uma pausa para o lanche. Seguia-se o momento do recreio, que podia ser realizado em dois espaços, dependendo do que as condições meteorológicas o permitissem. Assim, se a meteorologia o permitisse, as crianças optavam por brincar no espaço exterior, caso contrário, tinham de o fazer no polivalente ou decidiam em qual das áreas de interesse queriam brincar. Antes do almoço, em grande grupo, as crianças autonomamente tratavam da sua higiene, sempre com supervisão da assistente operacional e do par pedagógico para auxiliar as crianças sempre que necessário. Uma vez realizada a higiene, dirigiam-se à cantina. Após a hora de almoço, e já de regresso à sala de atividades, as crianças retomavam a rotina com um momento de transição, onde eram realizados alguns exercícios de relaxamento ao nível da respiração (inspirar e expirar), de movimentação ao ritmo da música que escutam e, ainda, ao nível da audição de música serena ou clássica, acompanhada de massagens nas mãos dos colegas. Na parte da

tarde, era realizada uma atividade proposta pela educadora ou jogo espontâneo. Por volta das 15h, seguia-se uma nova pausa, desta vez para o lanche da tarde, e por fim, às 15h30min era a hora de saída das crianças, exceto para as que estavam inscritas no prolongamento da AAAF.

Para além da rotina acima descrita, também foi possível verificar que existiam atividades semanais pré-estabelecidas como: a robótica, a hora do conto na biblioteca escolar e a educação física. Relativamente à robótica, esta decorria às terças-feiras de manhã e estava destinada às crianças de cinco anos, sendo que algumas das crianças de quatro anos, que se encontravam num nível de desenvolvimento mais avançado por vezes também participavam. Esta atividade era dinamizada por uma professora externa, que fornecia o tapete onde era desenvolvida a atividade e as cartas com as indicações. A atividade era realizada em pares, enquanto uma das crianças fazia de robô e outra colocava as cartas que dava a indicação (em frente, virar à esquerda e virar à direita) do caminho que o robô devia percorrer até chegar aos objetos. Em relação à hora do conto, decorria às quintas-feiras e era realizada na biblioteca escolar, onde a bibliotecária contava uma história, utilizando como recursos o próprio livro, e também personagens de modo a dinamizar esta atividade. Por fim, a educação física era dinamizada às sextas-feiras pela educadora utilizando materiais disponíveis na escola.

Uma outra dinâmica que era realizada no grupo era a “saquinha das surpresas”. Esta foi uma sugestão que a educadora propôs ao grupo, visto que muitas vezes as crianças levavam objetos para deixar na sala ou mostrar ao restante grupo. Apesar de fazer parte da rotina do grupo, não consta nas planificações, uma vez que não tinha um dia específico para ser realizada, ocorria quando as crianças levavam algo para mostrar. Assim sendo, quando havia uma “saquinha das surpresas” esta era iniciada com uma música sobre a mesma e posteriormente as crianças pediam pistas sobre o que estava lá dentro até adivinharem o que seria.

No que diz respeito ao espaço da sala de atividades, este continha duas janelas, o que permitia a entrada de luz natural durante todo o dia e tinha também uma porta que dava acesso direto ao exterior. Para além disso, a sala de atividades possibilitava a livre circulação das crianças, e o mobiliário e os materiais encontravam-se à altura adequada para as mesmas. No que se refere às paredes da sala, grande parte era revestida a cortiça, o que possibilitava a exposição dos registos e produções realizados pelas crianças, bem como a afixação de alguns instrumentos de pilotagem, pertencentes à metodologia Movimento Escola Moderna (MEM), como: o quadro de presenças, o quadro do tempo, quadro dos aniversários e ainda uma listagem como o nome das crianças e as datas de nascimento.

Estes instrumentos de pilotagem permitem partilhar com a criança o poder de decisão e a avaliação que deve constar nas discussões do grupo, ajudando a criança a comunicar com o grupo e a estar recetiva a outras opiniões para além da sua (Folque, 2006). Todavia, para que estes instrumentos se concretizem de maneira positiva, o adulto deve conhecer o grupo e trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança, proporcionando, deste modo, o suporte necessário para que esta progrida gradualmente no processo de aprendizagem.

No que concerne à organização das diferentes áreas de interesse, o espaço encontrava-se organizado segundo a metodologia *HighScope*, uma vez que as mesmas se encontravam bem definidas, estimulando diversos tipos de atividades. O espaço deve ser planeado para que a criança se possa movimentar e brincar livremente, aspetos importantes para o seu desenvolvimento e para as suas aprendizagens, devendo manter-se a devida distância entre as diferentes áreas para que as atividades desenvolvidas numa área não perturbem outros espaços. Os ambientes devem estar preparados e equipados com objetos variados e estimulantes, para responder às particularidades e necessidades das crianças para que estabeleça relações com o mundo que a rodeia.

A sala de atividades estava dividida em nove áreas distintas, tal como podemos observar no esquema que se segue (Figura 5).

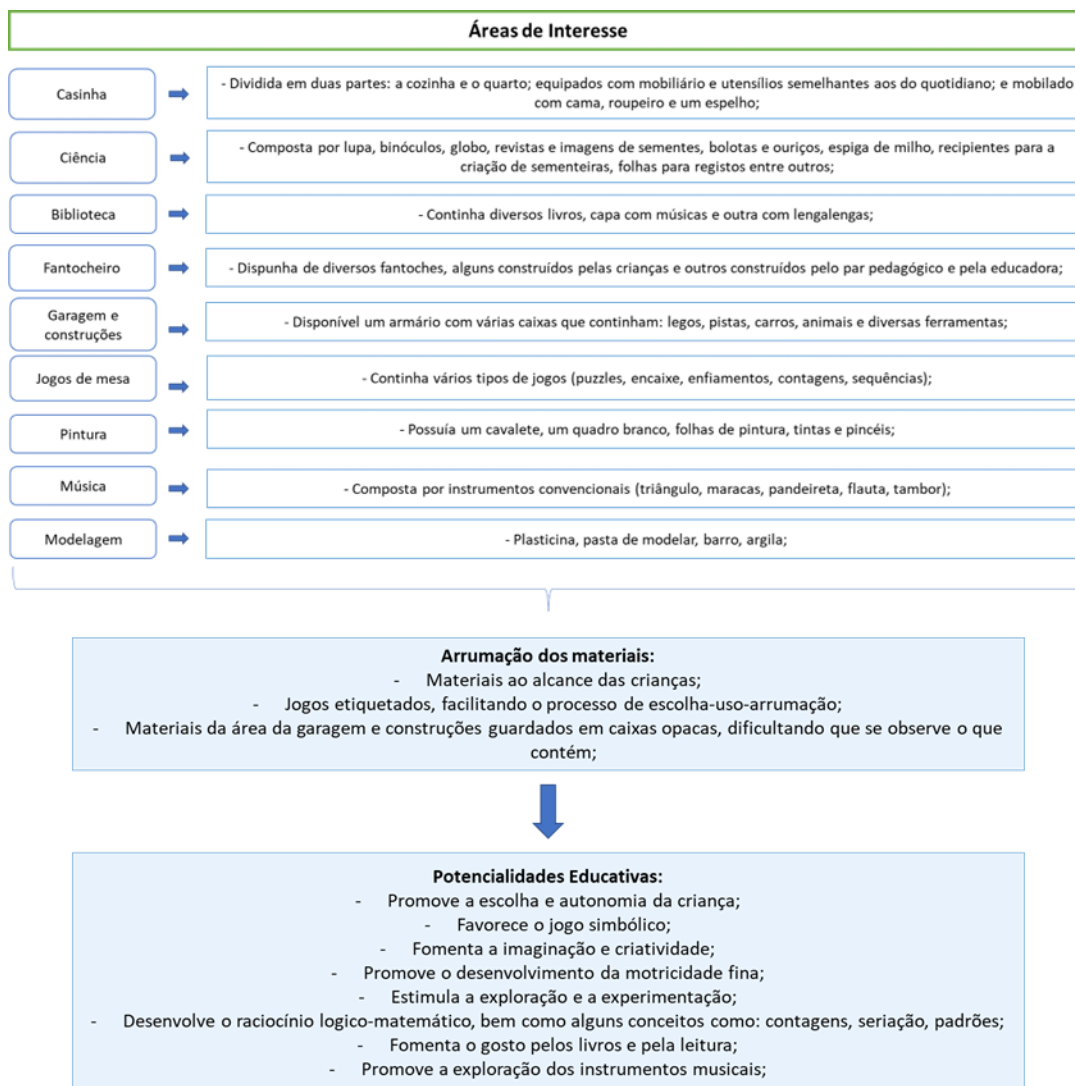


Figura 5 - Organização das áreas de interesse, bem como dos materiais e as suas potencialidades educativas. Adaptado de e Hohmann & Weikart (2009), Silva et. al (2016), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).

A área da ciência era uma área pouco procurada pelo grupo, ou quando iam para a mesma permaneciam pouco tempo, uma vez que não sabiam de que forma a explorar. Por esse motivo, a diáde dinamizou esta área, desenvolvendo um projeto que será apresentado posteriormente. Já a área do Fantocheiro, inicialmente estava localizada na biblioteca, contudo com o crescente interesse das crianças pela mesma, foi dinamizada pela diáde através da construção do fantocheiro com o auxílio do grupo, dinamizando assim uma nova área. A área dos desenhos e trabalhos manuais realizava-se nas mesas centrais da sala de atividades.

Para além disto, a sala estava também equipada com uma secretária, um computador e acesso à internet, para pesquisas que as crianças quisessem realizar; projetor; colunas; quadro interativo; um quadro branco, onde eram realizados também alguns registros. De modo a sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem, a sala continha um balde preto para o lixo orgânico, um amarelo para o

plástico e um azul para o papel. Na sua generalidade, o grupo efetuava corretamente a separação do lixo, no entanto quando alguma criança estava com dúvidas questionava primeiro antes de colocar num dos baldes.

É de realçar a importância de reorganização do espaço se assim for necessário, revelando a flexibilidade da organização do mesmo, considerando a evolução das necessidades, interesses e motivações das crianças.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo, estas revelam-se fulcrais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois tal como refere Silva et al., (2016), estas “ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (p. 28). Como tal, destacam-se as interações: entre o adulto e as crianças, entre as crianças, entre a equipa educativa e as famílias e, ainda, entre a equipa educativa.

No decorrer da PES observou-se que existia um clima de segurança, confiança e bem-estar por parte da educadora para com o grupo. Também ao nível das interações entre as próprias crianças foi possível observar que se mantinha uma relação de respeito e interajuda, na qual muitas das vezes, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas na realização de tarefas/atividades do seu dia-a-dia, incentivando à cooperação. Diariamente eram promovidos momentos de diálogo e de partilha, nos quais eram valorizadas a voz e as ações das crianças, de modo que estas se sentissem parte integrante do processo educativo. A família e o estabelecimento educativo “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva et al., 2016, p.28). Assim, importa que seja mantida uma relação positiva entre ambos. O contacto estabelecido entre o contexto e a família era essencialmente através da troca de emails, de algumas conversas informais com os encarregados de educação e também através da partilha de registos fotográficos das atividades. Realçam-se ainda, as relações entre profissionais e o trabalho de equipa, nos quais foram realizados momentos de diálogos com a educadora cooperante e a assistente operacional, no sentido de refletir e partilhar opiniões sobre as atividades e acontecimentos ocorridos na semana anterior, com o objetivo de melhorar as práticas futuras, pois, tal como refere Silva et.al (2016), “(...) este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (p.29).

## **2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A turma não era meramente um conjunto de alunos. Era constituída por alunos com diferentes características que promoviam distintas interações e comportamentos. Neste sentido, foi essencial que ocorresse uma observação atenta e minuciosa, de modo a conhecer a turma na sua totalidade, bem como as características individuais de cada aluno e, ainda, os seus interesses e necessidades para, posteriormente, serem planificadas atividades que os motivasse e os ajudasse a concretizar aprendizagens significativas, auxiliando assim na construção do conhecimento.

A prática educativa realizou-se numa turma do 4.º ano de escolaridade, composta por 20 alunos, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. De acordo com a teoria de Piaget, estes encontravam-se na fase de desenvolvimento do estágio operatório concreto, uma vez que já possuíam pensamento lógico e concreto e, ainda, a capacidade de reversibilidade lógica que adquiriam (De Pádua, 2009). Uma das alunas apresentava um elevado grau de absentismo escolar pelo se encontrava referenciada ao nível do atraso na aprendizagem, beneficiando também de medidas seletivas, de acordo com o DL nº54/2018, de 6 de julho, necessitando de um acompanhamento mais individualizado, bem como diferenciação pedagógica para algumas das atividades propostas, uma vez que os seus conhecimentos se encontravam ao nível de um primeiro ano de escolaridade. Os alunos já se conheciam e vinham a trabalhar juntos na mesma turma desde o 1.ºano de escolaridade, excetuando dois estudantes que passaram a integrá-la no passado ano letivo. O agrupamento de escolas valorizava muito a continuidade pedagógica e, como tal, a professora titular de turma já acompanhava este grupo desde o 1.º ano de escolaridade, o que demonstrava um enorme conhecimento da turma em si, bem como um vínculo afetivo entre ambas as partes. De acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, esta continuidade não se deve limitar apenas a interações ao nível escolar, sendo por isso importante alargar essas ações a todos os membros da comunidade educativa (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste seguimento e corroborando com a ideia de Mata & Pedro (2021), que referem ser benéfico para todos os intervenientes, uma vez que possibilita às famílias compreender e apreciar o papel do professor, as práticas pedagógicas e as atividades realizadas, reconhecendo a sua própria importância como apoio ao processo de aprendizagem e contribuindo para a continuidade das aprendizagens.

De um modo geral, a turma era heterogénea, sendo constituída por alunos curiosos, bastante participativos, apresentando uma boa capacidade de aprendizagem e autonomia, demonstrando

interesse nas atividades propostas ao longo do dia. No entanto, importa realçar que era uma turma na qual existiam diferentes ritmos de trabalho ao nível do tempo de realização de determinadas tarefas, bem como alguns alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Apesar de comunicativos, demonstravam algumas dificuldades no que diz respeito às regras de sala de aula, nomeadamente o colocar o dedo para falar, esperar pela sua vez, não falar por cima dos outros, respeitar a opinião dos colegas. No que diz respeito aos seus interesses estes incidiam ao nível da descoberta do mundo que o rodeia, sobretudo ao nível da cultura geral e do futebol, de jogos e desafios, do uso de Tecnologias, do Estudo do Meio, do Português, mais concretamente a escrita criativa e ainda das Expressões, nomeadamente a Educação Física, a Música e as Artes Visuais. Em relação às necessidades da turma destacavam-se a Matemática e o pouco tempo de concentração que estes detinham na realização das tarefas propostas em aula. Para além disto, foi possível observar fragilidades no controlo de emoções, na empatia para com o próximo e ainda ao nível da competitividade, levando conseqüentemente a uma dificuldade na gestão de conflitos entre pares.

Desta forma, e face ao acima exposto, era de extrema importância garantir um ensino inclusivo, no qual todos tinham a oportunidade de aprender e construir o seu conhecimento. Como tal, foram tidos em conta e respeitados todos os ritmos de aprendizagem adotando-se estratégias de diferenciação pedagógica, sempre que necessário. Tal como refere De Corte (1990), estas estratégias são vistas como um “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (p. 280). Assim, durante a PES, a díade tentou dinamizar Unidades de Aprendizagem (UA) que fossem ao encontro dos interesses e necessidades da turma, colocando o aluno como principal agente na construção do seu conhecimento, com o objetivo de os motivar e proporcionar aprendizagem significativas, colmatando as suas necessidades e dificuldades.

No que concerne à organização do espaço educativo, este dividia-se em duas partes: o espaço interior, que se remetia à sala de aula e o espaço exterior, no qual os alunos usufruíam do recreio. Relativamente à sala de aula, esta era acolhedora, iluminada e ventilada, devido às três janelas existentes que possibilitavam a entrada de luz natural e também de ar nos dias mais quentes, criando assim um ambiente agradável. Para além disso, tal como afirma Oliveira (2016), “do ponto de vista dos benefícios físicos é relevante mencionar que a luz natural é um importante estimulante para o sistema visual (...)” (p. 12). Para além disto, a sala dispunha também de aquecedores que tornavam o ambiente mais quente nos dias mais frios. Quanto à organização das mesas, estas estavam organizadas por grupos, juntas duas a duas, criando grupos de quatro e seis elementos, o que permitia a realização de

trabalhos em pequenos grupos ou a pares, bem como o desenvolvimento do trabalho cooperativo. Os alunos sentavam-se virados para a frente e dos lados, de modo que nunca estivessem de costas para a parede na qual se encontravam os quadros branco e interativo. A secretária da professora encontrava-se num dos cantos da sala, posicionada lateralmente, o que lhe permitia visualizar toda a sala, bem como os quadros. Quanto aos materiais presentes na sala, esta dispunha de um computador com acesso à internet, projetor e quadro interativo, utilizado maioritariamente pela docente para a exposição do manual virtual, visualização de alguns vídeos e, ainda, para concretizar registos no quadro branco de escrita. Apesar da existência de internet na sala de aula, a ligação era bastante fraca quando utilizada em grande grupo, o que por vezes dificultava a realização das atividades planeadas. Em relação ao uso do manual, este era utilizado frequentemente como recurso e estratégia principal de apoio à aula. Contudo, é importante que o docente adote estratégias educativas e recursos diversificados, como recursos multimédia, o manual, o jogo, o diálogo, a aprendizagem no espaço exterior, as TIC, não se limitando ao uso exclusivo do manual escolar, embora apresente potencialidades e ajude o docente na preparação das ações educativas. Neste seguimento, e, corroborando com a teoria das aprendizagens múltiplas de Gardner (2001) e a forma como cada criança aprende, considera-se benéfico explorar diversas estratégias além da utilização do manual escolar, realização de fichas de trabalho e correção das mesmas, uma vez que quanto mais variado for o conjunto de estratégias e oportunidades oferecidas, mais rápido será o processo de descoberta da criança sobre a maneira mais eficaz de aprender, o que pode resultar em maior sucesso.

Apresentava ainda, dois armários para arrumação, nos quais continha materiais de apoio ao processo educativo. Quanto à decoração das paredes da sala, estas assemelhavam-se às da EPE, assumindo um papel de enorme importância, uma vez que promoviam a divulgação com a restante comunidade educativa, bem como o reconhecimento e valorização do empenho dos alunos nas atividades desenvolvidas, auxiliando a recordar aprendizagens já adquiridas (Lino, 2013). Assim, a sala dispunha de quadros de cortiça nas paredes, nos quais se encontravam expostos trabalhos realizados pelos alunos no presente ano letivo e posters de conteúdos programáticos. O facto de os expor nas paredes atribuía mais sentido e significado às aprendizagens realizadas, para além de envolver também o sentido estético, artístico e ainda a criatividade dos alunos.

Quanto ao espaço exterior, este era composto por um parque infantil, uma horta pedagógica e encontrava-se também equipado com duas balizas e dois cestos de basquete. O seu pavimento era maioritariamente composto por cimento e rodeava todo o edifício. Um aspeto menos positivo era o facto de não existir qualquer espaço amplo com cobertura, o que nos dias de chuva fazia com que os alunos permanecessem nas salas ou corredores da escola. Apesar do espaço exterior apresentar

potencialidades de aprendizagem para as crianças, apenas era utilizado por parte da professora cooperante, para a realização de atividades motoras. Dadas as suas potencialidades, este devia ser encarado como uma continuidade do espaço interior e vice-versa, uma vez que proporcionava diversas oportunidades para a experimentação, exploração e mobilidade, enquanto estimulava habilidades criativas, de descoberta, comunicativas e de interação social (Pablo & Trueba, 1994).

No que diz respeito à gestão e organização do tempo letivo, a turma tinha aulas de segunda a sexta-feira, e as suas atividades letivas iniciavam às 9h e terminavam às 15h30. Na parte da manhã era realizado um intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h, destinado ao lanche e ao recreio. Após o intervalo retomavam as aulas, que se prolongavam até às 13h, momento no qual se realizava a pausa para o almoço com a duração de 1h30. Na parte da tarde, iniciavam às 14h30 até às 15h30, momento de saída. Por norma, a professora cooperante propunha as tarefas que exigiam maior concentração na parte da manhã, uma vez que os alunos se encontravam mais calmos, e também porque na parte da tarde estes já se encontravam mais cansados. Para além disto, às segundas-feiras das 11h ao 12h, a turma dirigia-se à biblioteca escolar no âmbito da hora do conto, para escutar um conto dinamizado pela professora bibliotecária e às terças-feiras, do 12h à 13h, tinham inglês lecionado por uma professora externa.

Para os alunos que frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tinham novamente um intervalo de 30 minutos, iniciando as mesmas pelas 16h. Dos 20 alunos da turma, apenas 12 frequentavam as AEC que eram lecionadas por professores externos, existindo atividades de Laboratório da Criatividade, Academia da Atividade Física, Oficina de Animação e Expressão Musical. Estas atividades eram realizadas somente ao final do dia.

Apesar de existir um horário predefinido para as diferentes Áreas Curriculares, a gestão do tempo era flexível, de modo a acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos, tal como foi possível verificar o mesmo ao longo da PES. De acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, o horário era composto por 25h semanais obrigatórias, que o docente geria da melhor forma, trabalhando as várias componentes do currículo de forma articulada e fazendo corresponder um mínimo de 7h semanais às áreas de Português e Matemática e um mínimo de 3h semanais à área de Estudo do Meio. No que diz respeito às expressões, a expressão motora, apesar de lecionada pela docente cooperante apenas uma vez por semana, era a trabalhada com maior regularidade. Já a expressão plástica apenas era trabalhada em momentos de dinamização de datas comemorativas (Dia da Mãe, Dia do Pai). No decorrer da PES foi possível verificar a inexistência da articulação curricular entre as diferentes áreas do currículo, incluindo as expressões, algo que a díade procurou colmatar ao longos das UA desenvolvidas.

Através dos momentos de observação sistemática, verificou-se que a professora adotava um ensino, maioritariamente, expositivo e transmissivo, no qual o aluno assumia um papel passivo (Oliveira-Formosinho, 20013). Apesar de, por vezes, recorrer ao manual digital, bem como a recursos da plataforma da Escola Virtual (Porto Editora) e de dar a palavra aos alunos para comentarem e exporem as suas dúvidas e curiosidades, as estratégias de ensino eram sempre semelhantes, baseando-se na transmissão, repetição e correção dos conteúdos. No entanto, em alguns momentos a professora incentivava a participação de todos os alunos, podendo estes assumir um papel ativo sendo o agente do seu processo de construção de aprendizagens. A utilização de ferramentas tecnológicas como meios de ensino deve ser realizada de forma intencional e com propósito, viabilizando uma “aprendizagem independente e colaborativa e está em harmonia com a visão construtivista do conhecimento” (Nunan, 1999, p.71). Esta utilização assenta em processos de educação tecnológica, destacando-se pela sua natureza interdisciplinar e pela capacidade de promover a formação completa e abrangente do aluno como elemento integrante da sociedade (Araújo, 2011).

Tendo em conta estes factos acima mencionados, a dÍade procurou utilizar estratégias e metodologias ativas e diversificadas, articulando as diferentes componentes do currículo nas planificações construídas, incentivando a criatividade, o espírito e pensamento crítico e indo ao encontro do que está definido no PASEO.

No que diz respeito às relações, apesar de por vezes existirem conflitos entre pares, era uma turma que se caracteriza pela facilidade que tinha em se relacionar e interagir com os colegas, bem como com as restantes turmas, revelando uma boa relação quer com a docente e os colegas, quer com a restante comunidade educativa. Assim, foi possível observar uma relação com base nos princípios de segurança, confiança e bem-estar. Com a dÍade também foi estabelecida uma forte ligação de carinho e segurança onde todos gostavam de partilhar as suas novidades. O facto de a turma vivenciar um ambiente saudável, de respeito e afetividade contribuía para melhores aprendizagens, existindo também um clima de entreajuda entre os elementos da turma.

A escola e a família têm uma ligação de extrema importância na educação das crianças, sendo os principais contextos de interação e formação humana (Matos & Pires, 1994). Neste sentido, deve existir uma relação de proximidade e partilha, de modo a proporcionarem à criança as condições necessárias ao seu desenvolvimento. No que diz respeito às interações e ao envolvimento familiar, passíveis de observação ao longo da PES, verificou-se que, de um modo geral, os Encarregados de Educação (EE) mostravam bastante interesse e preocupação no percurso dos seus educandos, mantendo contacto direto com a professora cooperante, via *email*. Contudo, existia uma minoria que não tinha o devido acompanhamento por parte dos seus familiares, revelando alguma desmotivação

e desinteresse na participação das atividades e predisposição para a aquisição de aprendizagens, por parte dos alunos.

Todas as observações acima refletidas, bem como a escuta da turma e de cada criança revelaram-se essenciais para conhecer as características do grupo e também do ambiente educativo. Estas foram alvo de reflexão por parte da formanda, juntamente com o par pedagógico e ainda em colaboração com todos os agentes da equipa educativa, com o intuito de planificar UA e um projeto de intervenção que atendessem aos interesses e necessidades do grupo turma e de cada criança. Assim, foi desenvolvido um projeto com a turma que surgiu dos interesses e motivações das crianças sobre a curiosidade que tinham à cerca de vários países no Mundo, que se intitulou de “A Volta ao Mundo em 90 dias” e que será apresentado no Capítulo III.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Atualmente, fazemos parte de uma sociedade que se encontra em constante mudança evolutiva, e como tal, um profissional da área da educação deve acompanhar essas transformações, através da adequação das suas estratégias à sua prática. Assim, de modo a acompanhar estas mudanças, o docente deve assumir o papel de investigador, recolhendo e organizando a informação, para se adequar continuamente a cada situação (Estrela, 1994), proporcionando uma reorganização apropriada às várias exigências da atualidade. No decorrer da PES, procurou-se apoiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tendo em conta a metodologia I-A, existindo uma constante articulação entre a teoria e a prática educativa.

A expressão “investigação-ação” surgiu através de Kurt Lewin em 1944, estando inicialmente ligada a mudanças de atitudes e procedimentos (Cardoso, 2014), mas rapidamente se associou à educação. De acordo com a mesma autora, até aos dias de hoje, existem três conceitos basilares que permanecem: a importância da tomada de decisões de grupo, o compromisso de melhorar uma situação e a necessidade de envolver todos os participantes nas diversas fases do processo de investigação.

A I-A inclui a ação ou mudança e a investigação ou compreensão, utilizando simultaneamente um processo cíclico, que varia entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). De acordo com os mesmos autores, o que melhor a caracteriza é o facto de se tratar de uma metodologia de investigação, que se gere pelo facto de resolver problemas reais, no qual o investigador tem como objetivo promover mudanças no contexto onde se encontra, realizando assim a uma prática aplicada.

Esta metodologia é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Sanches, 2005, p.129). Como tal, é importante que este tipo de investigação faça parte da formação de professores, uma vez que os resultados obtidos da investigação-ação levada a cabo por um docente em formação vão constantemente ter impacto nas suas práticas, levando consecutivamente a que o formando, beneficie do seu desenvolvimento. A metodologia em questão rege-se por um conjunto de estratégias que têm como principal objetivo, o melhoramento do sistema educativo e social (Latorre, 2003). Para além disto, esta é considerada cíclica e dinâmica, articulando a teoria e a prática, tal como defende Alarcão, (1996) “a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o docente interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (p. 116), sendo composta por diferentes etapas: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Figura 6).

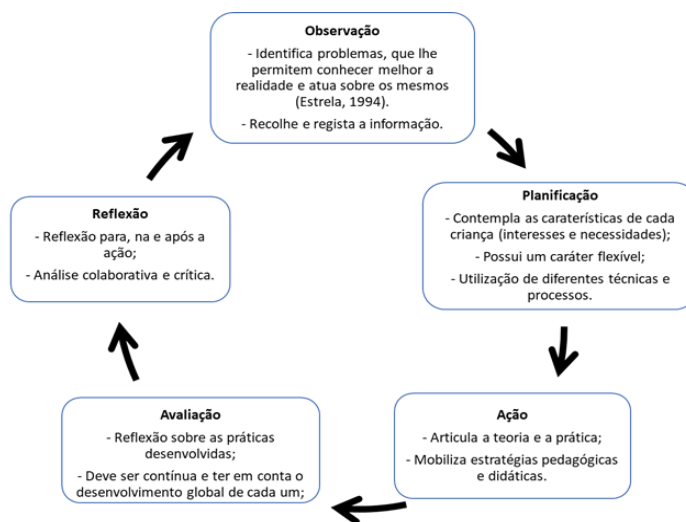


Figura 6 - Fases da Metodologia de Investigação-Ação. Adaptado de Estrela (1994), Zabalza (2001), Schön (2000).

Segundo o autor Estrela (1978), “a observação do professor é o seu principal meio de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação do professor e dos alunos constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação”. Assim, importa destacar a mesma etapa, uma vez que esta desempenha um papel fundamental ao longo de toda a ação pedagógica, permitindo recolher informações sobre o contexto e o grupo de crianças.

Neste seguimento, durante a PES, os dados foram recolhidos através de uma observação participante, sistemática, direta e intencional (Estrela, 1994), revelando-se essencial, uma vez que permitiu o conhecimento do contexto, do grupo, bem como das suas necessidades, interesses, aprendizagens e problemáticas existentes e, ainda do ambiente educativo. Assim, optou-se por utilizar técnicas de recolha de natureza qualitativa, recorrendo a instrumentos de registo como as notas de

campo no diário de formação, os registos fotográficos e, ainda diálogos quer com a educadora cooperante, quer com as crianças. Estas técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiram visualizar a vida quotidiana do contexto e do grupo. As notas de campo, foram posteriormente registadas no diário de formação, que se mostrou essencial, uma vez que é visto como uma experiência narrativa que possibilita recolher “observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (Fonseca, 2012). Também nesta etapa foram preenchidas grelhas de observação, guiões de pré-observação e ainda a construção de narrativas individuais e colaborativas. A realização destas narrativas permite uma análise cuidada da ação, tal como afirma Reis (2008), estas “narram (...) o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflitual, real ou imaginária, (...) as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas, e (...) a forma como os conflitos foram superados” (p.3). É importante que haja uma observação detalhada e cuidada, uma vez que esta irá facilitar as futuras decisões pedagógicas.

A etapa seguinte é a planificação, a qual é constituída pelas atividades a serem dinamizadas, os objetivos, recursos e estratégias a utilizar, tendo em consideração os interesses, necessidades, dificuldades e aprendizagens observadas, promovendo objetivos de aprendizagem que potenciam desenvolvimento holístico da criança (Zabalza, 2000; Diogo, 2010). Estas planificações, que apresentavam modelos distintos na EPE e no 1ºciclo, particularizando as especificidades de cada um, foram realizadas, semanalmente, e colaborativamente pela díade, a educadora e a professora cooperantes, e posteriormente enviadas para a professora supervisora. É de extrema importância referir que apesar destas assumirem um papel estruturado era sempre tido em atenção o caráter dinâmico e flexível que a mesma deve ter. Assim, era dado espaço para as intervenções espontâneas das crianças, bem como para atividades, que não estavam previstas, mas que se revelavam excelentes oportunidades de aprendizagem, priorizando as necessidades e interesses das crianças (Silva et al., 2016, p.13).

No que diz respeito à ação, procurou-se articular a teoria e a prática nas propostas pedagógicas implementadas, mobilizando estratégias e atividades que dessem resposta às necessidades e interesses das crianças (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). É de realçar que durante este processo as crianças tinham oportunidade de expor as suas intenções (Oliveira Formosinho, 2013).

A avaliação deve ocorrer de forma sistemática, continua e reflexiva, possibilitando a recolha de informações que permitam adequar as planificações ao grupo de trabalho, assim como aos seus diferentes ritmos. Neste sentido, ao nível da EPE destaca-se a circular n. 94/DGIDC/DSDC/2011, que caracteriza avaliação como “um processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança

protagonista da sua aprendizagem, de modo que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.1). Quanto à avaliação ao nível do 1ºCEB, foram realizadas grelha de observação das aprendizagens, que permitiram recolher informações sobre as aprendizagens adquiridas, as aptidões e dificuldades sentidas a título individual.

Ao longo da PES, a díade realizou uma avaliação de forma sistemática, colaborativamente com as docentes cooperantes, sendo desta forma possível adequar as práticas ao contexto proporcionando assim aprendizagens coerentes, contextualizadas e com significado para os diferentes níveis de ensino.

Por fim, a reflexão, é transversal a todas as etapas e, como tal, é de extrema importância refletir para a ação, na ação e pós ação (Schön, 2000). Estes três momentos de reflexão referidos, permitem ao docente o seu desenvolvimento tendo em conta que a prática reflexiva dota o profissional de educação de meios capazes e adequados à ação, viabilizando a resolução de problemas provenientes da prática (Abreu, 2004; Oliveira, & Serrazina, 2002). Esta etapa esteve presente em todos os momentos ao longo da PES, quer a nível individual quer de forma colaborativa, tanto em díade como com todos os agentes do processo educativo.

Relativamente à reflexão pré ação, esta ocorreu aquando da realização das planificações, assim como na elaboração de guiões de pré-observação com o objetivo de refletir e antecipar possíveis situações e estratégias a adotar durante a ação. Esta foi realizada através de observação direta, posteriormente registada no diário de formação, de conversas informais com os diversos agentes do processo educativo que permitiram um melhor conhecimento do grupo e do contexto, de registos e, ainda de registos fotográficos. Quanto à reflexão na ação, era importante refletir de imediato, uma vez que poderia ser necessário alterar a situação prática que estivesse a ser desenvolvida no momento devido a algum imprevisto. Ao nível da reflexão pós-ação, esta tinha como intuito avaliar os resultados obtidos nas diversas atividades propostas. A par das narrativas individuais e colaborativas realizadas, foram também concretizadas reuniões pós-ação com as docentes cooperantes, assim como em reuniões com supervisoras institucionais. Todos estes momentos de reflexão, permitiram uma partilha de ideias e opiniões que possibilitou a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, com vista a melhorar a prática docente (Ribeiro & Moreira, 2007).

A reflexão revelou-se de extrema importância durante a PES, pois através desta foi possível perceber quais os momentos que tinham corrido bem e os que tinham corrido menos bem com vista a melhorar nas práticas futuras. Assim foi realizada uma reflexão constante e diária, de modo a perceber se o que estava a ser desenvolvido era adequado ou se havia a necessidade de adaptação.

Em suma, a I-A é um processo reflexivo e, como tal, deve fazer parte da formação de professores, uma vez que se constituiu como um meio de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, que permite aos mesmos construir soluções para os problemas que identifiquem. Isto só se torna possível por se tratar de uma prática investigadora cujo principal objetivo é “compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem” (Sanches, 2005, p.130), visando uma transformação progressiva capaz de promover aprendizagens de excelência (Roldão, 1999).

A adequação da I-A à prática educativa mostrou-se essencial, visto que permitiu conhecer detalhadamente o contexto onde se realizou a PES, bem como os dois grupos dos diferentes níveis educativos, nos quais foi possível planificar de forma coerente e contextualizada, desenvolvendo experiências pedagógicas inovadoras e significativas para cada criança, tendo sempre em consideração os interesses e necessidades dos grupos.

### **3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

*“A prova de sucesso da nossa ação educativa está na felicidade da criança” (Maria Montessori, s.d)*

Vislumbrando o trajeto desenvolvido na PES e, sendo esta uma etapa considerada “significativa e transformadora” (Moreira, 2011, p. 13), importa que o processo educativo se oriente por princípios que tenham como principal foco o desenvolvimento holístico da criança. Para tal, os profissionais de educação devem conhecer os referentes teóricos e legais, sendo capazes de os articular com a prática educativa, assumindo ainda, uma postura reflexiva e indagadora, perante as aprendizagens que visam proporcionar às crianças.

Assim, neste capítulo são apresentadas as principais ações desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, que foram fundamentadas através do quadro teórico apresentado anteriormente e tendo em conta quer o contexto quer o grupo de crianças, apresentados no capítulo anterior.

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE, é considerada a primeira etapa da Educação Básica, e como tal, tem um papel crucial que visa a formação de futuros cidadãos conscientes, capazes de dar resposta aos desafios impostos pela sociedade. Assim, revela-se importante que na prática educativa diária, ocorra uma constante articulação entre a teoria e a prática (Estrela, 1994), tendo como principal objetivo o melhoramento das práticas educativas. Neste sentido, a PES mostrou-se fundamental, uma vez que contribuiu para o crescimento e desenvolvimento da identidade profissional da estagiária, que assumiu uma postura crítica e reflexiva, valorizando uma formação constante e contínua.

No decorrer da PES realizou-se uma observação participante que é um método interativo que envolve a presença dos observadores, permitindo ter um conhecimento mais profundo acerca do que está a observar (Fonseca, 2012) e, ainda, registos descritivos do processo de ensino e de aprendizagem. A observação revelou-se de extrema importância, por um lado porque ao observar e interagir foi possível conhecer o contexto, o grupo em questão enquanto um todo, bem como as características

individuais de cada criança e também as suas rotinas e, por outro permitiu identificar os principais interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular, adaptando assim todas as ações planeadas, de modo a potenciar o desenvolvimento holístico da criança através de atividades significativas. É muito importante criar uma boa relação com o grupo, de modo a transmitir conforto e segurança ao mesmo. Para além disso, é essencial ter em consideração os seus interesses, aquando do desenvolvimento da prática educativa para que estes se sintam motivados tirando partido das experiências que lhes estão a ser proporcionadas, tonando-se assim mais significativas.

A criança é o principal sujeito e agente do processo educativo, sendo capaz de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). Assim, devem ser tidas em conta as suas experiências, valorizando os seus saberes e competências, dando-lhes espaço para poderem manifestar os seus interesses, de modo que se sintam parte integrante no processo de aprendizagem. Desta forma, a Metodologia I-A permitiu adotar um pensamento crítico e reflexivo nos diversos momentos do processo investigativo, viabilizando novas etapas que conduziram a novas experiências de ação reflexiva (Fonseca, 2012). Neste sentido, importa também referir a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes envolvidos na ação, que permitiu a partilha de ideias e reflexões (Fonseca, 2012). O trabalho colaborativo revela-se deveras essencial, uma vez que possibilita a recolha de informações, tanto do grupo, como de cada criança e, ainda, da organização da sala e da própria instituição, adquirindo uma noção da realidade de um Educador de Infância. Além disso, o seu papel deve incluir a valorização das vivências das crianças, criando oportunidades que integrem os seus saberes através de atividades motivadoras (Oliveira Formosinho, 2007).

Uma vez que não é possível relatar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, no presente relatório serão apenas descritas quatro atividades. As primeiras duas atividades foram realizadas paralelamente ao projeto desenvolvido na sala verde e as outras duas serão relativas ao projeto desenvolvido na sala de atividades, que se intitula: “Quem Sou Eu?”. Será, ainda, apresentado um outro projeto de dinamização da área das ciências, que partiu da necessidade de exploração do mesmo.

As atividades que serão apresentadas de seguida, encontram-se interligadas entre si, apesar de terem sido dinamizadas em dias distintos. Estas atividades surgiram do interesse que as crianças tinham, nos momentos dos jogos de mesa e de brincar com os blocos lógicos. Contudo, o grupo não sabia de que forma os utilizar e foi também possível verificar que tinham dificuldade ao nível da identificação das figuras geométricas. Assim, de modo a realizar atividades mais dinâmicas e lúdicas e proporcionar aprendizagens mais significativas às crianças, a diáde preparou uma atividade com o propósito de abordar as figuras geométricas partindo de um dos interesses comum a todo o grupo: a

leitura de histórias. Neste sentido, foi contada uma história às crianças sobre as figuras geométricas, que se intitulava “As figuras geométricas”, na qual as figuras iam dar um passeio e cantarolavam músicas sobre elas próprias onde apresentavam algumas das suas características. Quando se encontravam umas com as outras formavam diversas imagens: casinha, árvore, balancé e comboio. Esta história foi contada com o auxílio da mesa de luz e das figuras geométricas em plástico acrílico colorido, que eram um recurso bastante apreciado pelo grupo e que lhes despertava bastante interesse. Assim, enquanto as figuras apareciam no decorrer da história, estas iam sendo colocadas na mesa e formando as imagens de acordo com o que estava a ser escutado. Após a audição da história, as crianças tiveram a oportunidade de criar as mesmas imagens, tal como acontecia na narrativa, através de figuras em cartão previamente construídas. Para tal, foi-lhes solicitado que escolhessem uma daquelas imagens para fazer. Visto estarem a realizar a tarefa aos pares, foi possível desenvolver o trabalho colaborativo. Aquando deste momento de construção, as crianças referiram quais as figuras que iam utilizar, assim como com qual objeto as imagens se pareciam (ex.: a árvore - parece uma comoda com uma bola em cima do retângulo; parece um menino). No momento de identificação foi possível observar que algumas das crianças ainda não tinham conhecimento dos nomes das figuras, chegando mesmo a confundi-las. Como tal, a díade explicou que “a bola” se chamava círculo e respondeu também a algumas dúvidas que as crianças expuseram. Uma vez identificadas todas as figuras, perguntou-se ao grupo se sabiam quais as diferenças entre as figuras identificadas, ao que as crianças foram respondendo que o triângulo tinha três lados, o quadrado e o retângulo tinham quatro lados e que o círculo não tinha lados, porque era redondo. As crianças utilizaram a estratégia da contagem do número de lados de cada figura para conseguir dizer quais as diferenças que existiam entre elas. Visto que chegaram à conclusão de que tanto o quadrado como o retângulo tinham o mesmo número de lados foi-lhes questionado qual a diferença entre ambas, tal como podemos observar através do seguinte diálogo: A.L.: “Mas então se o quadrado e o retângulo têm 4 lados, qual é a diferença entre os 2?”; J.G.: “O retângulo tem 2 lados mais esticados.”; A.L.: “Tem 2 lados mais compridos, é isso?”; J.G.: “Sim, mais compridos e outros 2 mais curtos.”; A.M.: “Mas então e o quadrado?”; L.: “O quadrado tem os lados todos iguais!”. Através deste diálogo foi possível perceber que algumas das crianças já tinham perceção das diferentes características das figuras geométricas. Desta forma, avançamos para a etapa seguinte, onde cada criança deu asas à sua imaginação e realizou composições livres apenas com formas geométricas, que foram previamente cortadas em diversos tipos de papel (cartolina, goma eva com e sem brilhantes e papel de feltro) e diferentes tamanhos. Assim, foi distribuída uma folha colorida a cada criança, para colocarem as suas composições e posteriormente colarem as mesmas. Logo que foram distribuídas as folhas algumas crianças começaram de imediato a dizer o que iriam produzir, tal como se pode observar pelos seguintes

excertos: M.: “Eu vou fazer um carro dos bombeiros e uma casa a sair fumo!”; S.: “Eu quero fazer um foguetão!”; L.: “Posso fazer um camião?”; D.: “Eu vou fazer uma casa e um semáforo!”. O entusiasmo das crianças foi notório ao longo de toda a atividade e as suas composições são reflexo disso mesmo (Figura 7).



*Figura 7 - Composições livre produzidas pelas crianças*

Estando as crianças tão envolvidas e interessadas na atividade anterior, e já abordadas as diferentes características das figuras geométricas, foi realizado o “jogo do supermercado”, no qual a diáde e a educadora, à vez, diziam o que queriam adquirir e as respetivas características (ex.: um quadrado azul e grande), desta forma a criança escolhida tinha de procurar a peça em questão e trazê-la até nós.

Estas atividades sobre as figuras geométricas foram de facto significativas para as crianças e ao longo da PES iam identificando, quer em objetos da sala de atividades, quer em objetos do seu quotidiano, figuras que associavam aos objetos.

A atividade que se segue surgiu na época natalícia e partiu da intervenção de uma das crianças que à chegada à escola quis partilhar uma novidade com os colegas, gerando o seguinte diálogo: R.: “Sabiam que em Espanha os meninos não abrem os presentes no Natal como nós?”; L.: “Abrem no dia 25 de manhã, eu vi numa notícia.”; R.: “Não, eles só abrem depois.” D.: “Quando? Só abrem quando há outra festa?”; J.G.: “É só depois quando já estamos noutra ano.”; A.L.: “Muito bem J.G., mas sabem o porquê de em Espanha as pessoas só abrirem as prendas no início do ano seguinte?”; I.: “Eu não, mas assim tem de esperar mais tempo.”; S.: “Pois, eu não gostava disso.”; R.: “Eles abrem as prendas no dia dos Reis.”; J.: “Mas em que dia é isso?”; R.: “Pois, isso não me estou a lembrar, mas ouvi na notícia que era no dia dos Reis.”; A.L.: “Então, em Espanha abrem as prendas no dia 6 de janeiro, dia dos Reis como o R disse.”; D.: “Os meninos não ficam tristes por terem de esperar mais?”; Lu.: “Não, já é uma tradição em Espanha, por isso já estão habituados a que seja sempre assim.”. Uma vez que o grupo se mostrou curioso por saber mais acerca desta tradição, a educadora optou por realizar uma leitura dramatizada da história dos reis magos. Após a audição da história as crianças deram a sua opinião

acerca da mesma, bem como qual a parte que mais tinham gostado como já era habitual, tendo uma criança sugerido fazerem coroas tal como se pode ver pelo comentário que se segue: R.: “Os reis usam coroas, nós também podíamos fazer umas para nós.”; S.: Sim, boa, vamos ser reis e rainhas.”. Todo o grupo concordou em realizarem coroas para utilizarem durante o Dia de Reis. Neste sentido, a díade preparou coroas para todas as crianças, as quais foram realizadas em cartolina branca de modo a dar liberdade total às crianças para a decorarem. Para isso, tinham à sua disposição diversos materiais disponíveis na sala de atividades como materiais de escrita, pintura, botões, pompons, tendo as crianças total autonomia para irem buscar e utilizar os materiais que pretendessem. Assim sendo, quando uma das crianças foi procurar materiais ao seu gosto, encontrou numa das caixas figuras geométricas em diferentes tipos de papéis que tinham sobrado da atividade anteriormente mencionada e proferiu o seguinte comentário: L.: “Vou utilizar estes triângulos e retângulos para fazer os reis magos na minha coroa!”. Perante este comentário outras crianças do grupo decidiram fazer também os seus reis com as mesmas. As escolhas foram variadas, algumas crianças optaram por fazer apenas um dos reis, outras para além dos reis escolheram também escrever “Dia dos Reis” e colocar a data, fazendo ainda decorações adicionais nas coroas, tal como podemos observar nas produções que se seguem (Figura 8).



*Figura 8 - Produções das coroas do Dia de Reis*

Uma vez construídas as coroas, as crianças sugeriram aprender uma música sobre os reis magos para com as suas coroas poderem mostrar aos colegas das outras salas. Seguindo a sugestão das crianças foi selecionada a música “Somos Reis, Somos Magos”, a qual com o auxílio da letra ilustrada foi apresentada às crianças, aprendendo as diferentes partes da música R.: “Agora que já sabemos a música já podemos cantar para os outros meninos.”; L.: “Sim, já estamos preparados.”. Assim sendo, no Dia dos Reis, a sala verde dirigiu-se às outras salas para demonstrar à restante comunidade educativa a sua apresentação. Após a exibição, todos receberam elogios, ficando bastante orgulhosos perante todos aqueles comentários.

Através das atividades anteriormente descritas foi possível verificar que as figuras geométricas despertaram bastante curiosidade às crianças, mantendo estas sempre um interesse ao longo da PES em identificar as mesmas em objetos do seu dia-a-dia. Para além disso, as crianças optaram ainda por utilizar as mesmas para a realização dos reis magos, na decoração das suas coroas, ao invés da utilização de outros materiais que se mostravam mais comuns na realização dos seus trabalhos.

O projeto “Quem sou eu?” desenvolvido na sala verde, surgiu num dos momentos que suscita mais interesse no grupo: a leitura de histórias, contando com a colaboração de uma das crianças que levou o livro para a sala de atividades para partilhar com os colegas, foi explorada a obra “O Elmer”, de David McKee, que aborda a diferença. O livro conta a história do Elmer, um elefante que era diferente de todos os outros. Todos o aceitavam como ele era, mas este sentia-se incomodado com o facto de ser diferente. No entanto, com o passar do tempo percebe que as suas diferenças o tornam único e lhe permitem ser mais feliz. No momento seguinte foi estabelecido um diálogo com o grupo de crianças sobre a história ouvida, na qual se estabeleceram vários comentários por parte das mesmas: I.: “Ele estava triste porque queria ser igual aos outros.”; J.G.: “O Elmer era aos quadrados coloridos e os outros elefantes eram cinzentos.”; D.: “Sim, os outros eram todos iguais.”; B.: “Não eram todos iguais, uns eram mais grandes e outros mais pequenos.”; L.: “Sim, é como nós somos, mais altos e mais pequenos.”. Face este último comentário, a diáde interveio colocando uma questão ao grupo “E nós, somos todos iguais?”. Ao que rapidamente uma das crianças respondeu: R.: “Nós somos todos iguais porque temos batas iguais!”. Contudo, esta resposta não foi consensual, gerando um diálogo entre as crianças e após alguns minutos a maioria do grupo respondeu que não. A promoção da troca de ideias diversas e a importância dada ao debate enriqueceram a capacidade crítica e fortaleceram o respeito pelo outro e pelas suas perspetivas no grupo (Lopes da Silva et al., 2016). A partir deste momento formulou-se a questão problema: “E nós, somos todos iguais?” e surgiu a ideia de desenvolver um projeto sobre a identidade, o qual se intitulou “Quem Sou Eu?”.

Face ao exposto, foi definida a problemática e deu-se assim início à primeira fase da MTP: a definição do problema. Nesta fase, as crianças tiveram oportunidade de partilhar com o resto do grupo os conhecimentos que já possuíam relativamente ao assunto que estava a ser investigado e o que pretendiam descobrir sobre o mesmo, através de conversas em grande grupo, desenhos ou até mesmo de esquemas realizados com a ajuda da educadora (Vasconcelos et al., 2011).

Para que as crianças tivessem oportunidade de satisfazer as suas curiosidades e dúvidas e investigassem sobre o problema em questão, deu-se então início à segunda fase da MTP: a planificação e desenvolvimento do trabalho. Como tal, foi construído um mapa conceptual (Figura 9), onde as crianças enumeraram os elementos que já conheciam, os que queriam descobrir e de que forma os iriam descobrir. Neste seguimento, as crianças decidiram por onde queriam começar, o que pretendiam fazer e de que forma o iam realizar. Uma vez que apenas serão apresentadas duas das atividades desenvolvidas ao longo do projeto foi criada uma lista com todas as atividades pertencentes ao mesmo.

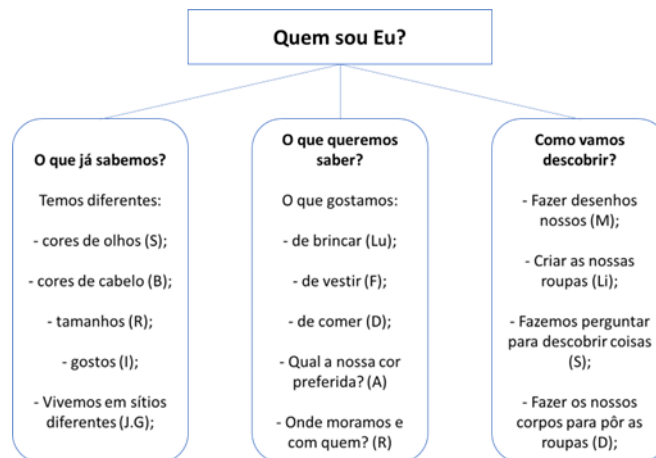


Figura 9 - Mapa Conceptual -Fase I da MTP: definição do problema

Planificado o projeto e definidos os objetivos do mesmo, o grupo iniciou o seu processo de pesquisa através de experiências começando assim a fase três da MTP: a execução das atividades. Uma das atividades que o grupo tinha interesse em realizar era a construção dos seus corpos, a qual se intitulou de “Aos meus olhos”, cujo objetivo era darem-se a conhecer à comunidade escolar, bem como os penteados que mais gostavam de usar e os acessórios preferidos. Assim, para que não fosse apenas um desenho comum, surgiu a ideia de construir a imagem plana do corpo em cartão, em ponto grande para que cada criança individualmente pudesse pintar/desenhar/colar tecidos para as suas roupas. Importa referir que estas imagens planas foram previamente desenhadas e cortadas pela díade, visto que tinham um tamanho considerável e era um cartão bastante resistente, o que dificultaria o corte se fossem as crianças a realizá-lo. Contudo, assim que a díade mostrou os mesmos, o grupo rapidamente disse em unísono “Não tem cabeça, nem mãos!”. Questionados sobre de que forma poderíamos resolver a situação surgiram algumas sugestões, tal como podemos observar pelos excertos que se seguem: D.: “Colamos as nossas fotografias no pescoço!”; S.: Fazemos um desenho das nossas caras e colamos!”; L.: “Podíamos usar as caras que desenhámos na mesa de luz!”; I.: “Pomos as nossas mãos em cima dos braços e desenhámos!”. Depois de alguns minutos e várias sugestões, o grupo concordou que a primeira coisa a fazer seria então colocar a cabeça no corpo. Para tal, recorreu-

se às fotografias utilizadas anteriormente para o decalque e colaram-se as mesmas em cartão para que estas fossem mais resistentes. Procedeu-se ao recorte e posterior colagem da fotografia de cada criança no corpo (Figura 10).



*Figura 10 - Colocação das fotografias no corpo de cada criança*

Depois de coladas as fotografias nos vários cartões, o grupo definiu que o passo seguinte era fazerem as suas roupas. Como tal, de modo a desafiar as crianças mais velhas foi-lhes pedido que primeiramente fizessem o protótipo do seu corpo (Figura 11), numa folha branca, e só num segundo momento passariam para o cartão. Neste instante, enquanto as crianças se desenhavam para depois passar para o cartão foi possível ouvir alguns comentários como: L.: “O meu irmão joga futebol e gosto muito de Portugal, por isso vou desenhar a roupa da seleção!”; I.: “Eu gosto muito de usar vestidos, por isso vou querer fazer um vestido para pôr no meu corpo!”; B.: “Eu também adoro usar vestidos, então também quero fazer um!”; S.: “A cor que mais gosto é azul, então as minhas calças vão ser assim!”.



*Figura 11 - Criação dos protótipos de cada criança*

Enquanto as crianças mais velhas faziam os seus protótipos, as mais novas começavam por pintar as suas roupas diretamente no cartão (Figura 12). Assim, destaca-se a importância da diferenciação pedagógica que visa a participação e envolvimento das crianças, através da diversificação de recursos e estratégias adequadas que permitam responder às necessidades e dificuldades de cada criança, com o objetivo de promover aprendizagens mais significativas (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira Martins et al., 2017). Desta forma, a díade conseguiu dar um maior auxílio

às crianças que demonstravam ter menor autonomia. Para que tivessem uma maior percepção das diferentes partes do corpo, foram desenhadas linhas que criavam uma separação entre o tronco, membros inferiores e os sapatos. Assim, as crianças escolheram as diferentes cores para pintar as várias peças de roupa. Em simultâneo, foram tecendo alguns comentários sobre alguns elementos que queriam acrescentar na sua roupa depois desta estar pintada e seca: S.: “Eu quero fazer uma saia e pôr uns lacinhos no cabelo, porque eu uso sempre!”; M.M.: E eu quero uns botões e um bolso no meu casaco!”; F.: “Posso pôr uns corações nas minhas calças?”. Logo que a outra parte do grupo terminou o desenho, rapidamente quis passar para o cartão também e assim foi.



*Figura 12 - Pintura dos corpos*

No dia seguinte, assim que as crianças entraram na sala mostraram um grande interesse em continuar os seus trabalhos, que tinham ficado a secar, uma vez que afirmaram que estes ainda não se encontravam terminados, pois tal como defende Vygotsky (1991), quando as crianças participam em atividades que surgem de seus interesses, tornam-se aprendizes ativos e motivados, ansiosas por descobrir e explorar o mundo ao seu redor.

Para decorarem ao seu gosto, as crianças recorreram a diversos materiais (exs.: tintas, marcadores, revistas, jornais, papel colorido, goma eva, cartolina e tecidos) e técnicas artísticas (exs.: recorte, colagem, pintura, desenho, estampagem), tal como se pode observar nas imagens seguintes (Figura 13).



*Figura 13 - Decoração das roupas*

Finalizados os corpos de todas as crianças, faltavam agora colocar as mãos como uma das crianças do grupo disse inicialmente que estava em falta e surgiu ainda uma outra sugestão, colocarem cordões nos seus sapatos, uma vez que todos os sapatos do grupo tinham esse pormenor. Através deste comentário foi possível perceber que o grupo de crianças fazia agora uma observação atenta e minuciosa dos outros meninos, estando atentos ao mais pequeno detalhe nas características de cada um e das roupas e acessórios que traziam consigo para a escola. Perante estas observações foram feitas as mãos e colocados os cordões nos sapatos de cada corpo. Para realizar as mãos, algumas das crianças preferiram contornar as suas próprias mãos e posteriormente pintar o desenho, enquanto outras optaram por pintar as mãos e carimbar/ estampar em cartão. Em qualquer uma das opções, para finalizar as mesmas as crianças tiveram de proceder ao seu recorte e colar nos braços do corpo em cartão. Já para os cordões, foram feitos pela díade dois furos nos sapatos, onde as crianças passaram uns fios de lã e com auxílio das estagiárias deram os nós.

Terminados todos os pormenores que as crianças consideravam relevantes ter nos corpos, foram questionados onde iríamos colocar os mesmos. As respostas foram variadas: R.: “Lá fora, no recreio!”; D.: “À beira dos nossos casacos também!”; I.: “Eu acho que ficam melhor aqui dentro da sala, porque é nossa e os corpos também são nossos!”; L.: “Sim, eu também acho!”; J.g.: “Podemos pôr aqui, nas paredes da nossa sala. Assim, quando virem aqui alguém ficam a conhecer os meninos!”. Após alguns momentos de negociação, o grupo concordou em colocar os trabalhos realizados nas paredes da sala de atividades (Figura 14). Estes momentos de diálogo entre o grupo revelam-se essenciais, pois tal como refere Silva et al (2016),

implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes. Deste modo a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir opiniões e confrontá-las com as dos outros numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (p. 39).



Figura 14 - Exposição dos trabalhos produzidos pelo grupo na sala de atividades

Depois de expostos, as crianças deram o seu parecer dizendo: M.S.: “A sala agora ficou mais bonita, porque tem as nossas imagens aqui nas paredes!”; L.: “Gostei muito de pintar a minha roupa!”; J.G.: “Foi muito divertido, mas as pessoas não sabem os nossos nomes!”. Perante esta afirmação, algumas das crianças discordaram dizendo que todos os iam conhecer, porque tinham as suas fotografias e por isso olhavam para elas e já sabiam quem eram. Neste momento, a díade interveio e explicou às crianças que não era por ter as suas fotografias que os meninos e professoras das outras salas, incluindo as salas do 1ºCEB, os iriam conhecer e saber o seu nome. Desta forma, um dos meninos sugeriu escreverem num papel o seu nome e colocarem por cima do seu corpo.

Assim, surgiu a ideia para uma outra atividade “Balões de Identificação” ( Figura 15), onde cada criança colocou os seus dados de identificação que queriam dar a conhecer à restante comunidade educativa. Estes foram desenhados e recortados, pela díade, em cartolina branca, para dar total liberdade à criança de usar as cores que pretendia para escrever/desenhar.



Figura 15 - Criação dos balões de fala com os dados de identificação de cada criança

Algumas dos elementos do grupo mostraram interesse em querer escrever no seu próprio balão e como tal, as estagiárias escreveram numa folha à parte, o que as crianças pretendiam dizer, para que estas o pudessem reproduzir. Quanto às crianças que apenas queriam desenhar, um dos elementos da díade escreveu as frases e deixou apenas espaço para colocarem o seu nome e o número da sua idade, ficando ao encargo das estagiárias escrever as restantes informações que as crianças assim desejassem. Todos os balões tinham informações em comum como o nome e a idade. No entanto, as outras informações eram à escolha de cada criança, como por exemplo: a cor preferida, a comida que mais gostavam, o que mais gostavam de brincar, entre outras. Para além disto, estas foram sempre acompanhadas de desenhos que ilustravam os elementos escritos.

Depois de terminados os balões, os mesmos foram colocados nos corpos das crianças ( Figura 16), tal como sugerido inicialmente, pois desta forma a restante comunidade escolar já tinha todos os

dados necessários para as conhecer, tal como dito por a criança L.: “Agora sim, acho que já todos nos podem conhecer”.



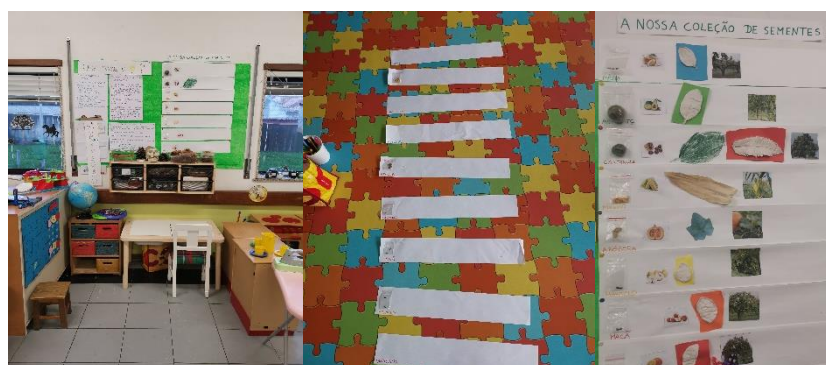
Figura 16 - Colocação dos balões de identificação nos corpos das crianças

Tal como foi possível observar no decorrer do projeto, as crianças mostraram-se sempre bastante motivadas em dar a conhecer o mesmo, tanto às famílias, como às outras crianças e aos restantes elementos da comunidade educativa. Como tal, iniciou-se a quarta e última fase da MTP: a divulgação e avaliação do projeto. De modo a dar a conhecer o projeto, o grupo sugeriu que as outras salas, incluindo as de 1º ciclo visitassem a sala verde para verem os seus trabalhos. No entanto, nem sempre era possível que as crianças do primeiro ciclo se deslocem às salas de EPE. Logo, as crianças disseram para levar os seus trabalhos para eles verem, surgindo assim a ideia da criação de um jornal da sala verde, onde estariam representadas todas as etapas do projeto, bem como todas as atividades realizadas ao longo do mesmo. Para além disso, e visto ser um objetivo das crianças e da própria díade partilhar o projeto com as famílias, a díade sugeriu que se realizasse um vídeo, onde estariam também presentes as várias fases e atividades. Assim, o jornal passaria por todas as salas quer da educação pré-escolar, quer de 1º ciclo, de modo a conhecerem o projeto “Quem Sou Eu?” desenvolvido pelas crianças da sala verde, e o vídeo seria enviado para os pais permitindo-lhes tomarem conhecimento do mesmo. As crianças concordaram de imediato, e assim iniciaram-se ambos. Estes continham fotos, excertos das crianças e informações relevantes de modo a contextualizar o projeto, para que as famílias e a comunidade educativa percebessem de que forma o mesmo surgiu, o que as crianças queriam descobrir e de que forma o pretendiam fazer, incluindo assim as diferentes fases e atividades desenvolvidas ao longo do mesmo. No decorrer do projeto, os trabalhos das crianças relativos ao mesmo foram expostos nas paredes da sala, mas também no exterior da mesma, como forma de partilha e divulgação à comunidade educativa. No que diz respeito à avaliação do projeto, esta foi sendo realizada através da observação dos trabalhos realizados, bem como pelos diálogos que decorriam em diversos momentos com as crianças. A avaliação foi sempre realizada numa perspetiva formativa, privilegiando-se “a avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16). Neste processo de avaliação formativa, existiu constantemente trabalho colaborativo

entre a díade e a educadora cooperante, no sentido de incentivar e desafiar as crianças a partilharem os seus conhecimentos e também o que aprendiam de novo, bem como o que ainda tinham curiosidade em descobrir e de que forma o poderiam fazer.

Paralelamente ao projeto “Quem sou eu?”, surgiu um outro projeto que partiu de um momento do “saquinho das surpresas”, no qual uma das crianças trouxe dois abacates para a sala de atividades para dar a conhecer e a provar aos colegas. Assim, o grupo começou por colocar algumas questões para adivinhar o que se encontrava dentro do saco, tal como é possível observar através do seguinte diálogo: J.G.: “É para brincar?”; M.: “Não!”; L.: “É para colocarmos numa das áreas da nossa sala?”; M.: “Também não!”; D.: “É vermelho?”; M.: “Não, tem outra cor!”; I.: “Então (..) é verde?”; M.: “Sim, boa é verde acertaste!”; B.: “É para fazermos trabalhos?”; M.: “ Não!”; S.: “Será de comer?”; M.: “Sim, estão quase a acertar o que vai ser!”; R.: “ É um doce?”; M.: Não!; R.: “ Então é uma fruta?”; M.: “Sim, é uma fruta e é verde!”; F.: “Uma maçã.”; M.: “ Não!”; L.: “ Pera!”; M.: “ Também não!; D.: “ Esta é um bocadinho muito difícil!”; A.M.: “ Então vamos dar uma pista, começa por “aba....”!”; J.G.: “ Acho que já sei, abacate!”; M.: “Sim, acertamos!”. Posto isto, o abacate passou de mão em mão para que as crianças analisassem se este era duro ou mole, se a casca era macia ou áspera, lisa ou enrugada e, ainda, qual o seu formato, a sua cor e como era por dentro. Para tal, a educadora descascou o abacate e fez passar um bocado da casca para que o grupo tivesse oportunidade de cheirar. As crianças chegaram a várias conclusões: R.: “É verde”; D.: “Está mole”; I.: “Por dentro é verde-claro”; L.: “Tem caroço duro e grande”; J.: “A árvore onde nasce é o abacateiro”. As crianças ficaram bastante curiosas e entusiasmadas querendo provar o fruto e mostraram também especial interesse em plantar os caroços de abacate. Desta forma, e tendo em conta a necessidade de dinamização da área das ciências iniciou-se um novo projeto, tendo uma das crianças sugerido que se chamasse “Cientistas por um dia”. No entanto, o projeto não tinha a duração de apenas um dia e por esse motivo, a educadora cooperante sugeriu que o mesmo se denominasse de “Cientistas de palmo e meio”, podendo assim aproveitar a primeira parte do nome sugerida pela criança e estando a segunda parte relacionado com a estatura das crianças. Para melhorar a área em questão, as crianças foram questionadas sobre os materiais que consideravam pertinente conter na área em questão. As respostas foram variadas desde binóculos, globo, lupa, recipientes, algodão, óculos de cientista, entre outros. Assim sendo, a área foi remodelada (Figura 17) e foram colocados os materiais acima referidos, bem como gavetas transparentes que permitissem visualizar o que estas continham e ainda uma nova mesa com dois espaços que permitiam às crianças colocar lá os elementos que pretendiam analisar ou até mesmo realizar experiências, mantendo sempre o espaço limpo e em segurança.

Uma vez que uma das sugestões do grupo foi a plantação do caroço de abacate, perguntou-se às crianças de que forma o poderíamos fazer e quais os materiais necessários. A criança J.G sugeriu que fizessem uma pesquisa na internet para ver tudo o que iriam precisar. No decorrer da pesquisa, o grupo descobriu que era possível colocar os caroços em água e terra, decidindo assim que o queriam fazer das duas formas para poderem ver as diferenças. Depois de conhecidos e registados todos os materiais necessários procedeu-se então à criação das sementeiras, onde se colocou um caroço com palitos para ficar apoiado à superfície da água e outro semeado na terra. Estas foram colocadas ao pé da janela, local escolhido pelo grupo, visto considerarem importante estas apanharem a luz do sol. Posteriormente, uma das crianças questionou o que poderiam plantar de seguida, assim surgiu a ideia de criarem a sua coleção de sementes, as quais também poderiam plantar. Para a criação das mesmas, foram colocados diversos frascos numa das gavetas da área da ciência, os quais continham duas etiquetas, uma com a imagem e outra com o nome da semente, para que as crianças soubessem o local correto para as colocarem. A partir deste momento, foi notório o entusiasmo das crianças em trazer de casa as sementes que guardavam dos seus lanches, assim como nos lanches da escola, para colocar nos frascos na área da ciência. Sempre que guardavam uma semente nova eram também criadas as sementeiras das mesmas. Para além disto, foram também criadas faixas identificativas para as diversas sementes que faziam parte da coleção, onde estava representado o ciclo de vida da semente. Estas faixas eram compostas por: semente, imagem do fruto, folha realizada através do decalque em pasta de moldar e imagem da árvore ou arbusto a que pertencem as sementes. Importa referir que este projeto se encontra em desenvolvimento, visto que o objetivo que se segue é, assim que as sementeiras crescerem, serem transportadas para a horta pedagógica da instituição.



*Figura 17 - Dinamização da área das ciências; Coleção de sementes*

Todas as ações concretizadas ao longo da PES foram desenvolvidas sob a perspetiva construtivista, através da qual foi possível abordar as diferentes áreas do saber, de forma articulada. É de realçar que neste mesmo período foi possível verificar um notório desenvolvimento por parte do grupo, que foi passível de observar através das atitudes e posturas que as crianças assumiam no

decorrer de todas as atividades desenvolvidas. Ao longo de todo o trajeto vivenciado foram vários os momentos de reflexão, antes, durante, e pós ação, que se revelaram cruciais na adequação de futuras práticas.

Em suma, é fundamental referir que ao longo de todas as práticas desenvolvidas a criança foi vista como agente do seu próprio processo de aprendizagem, estando sempre no centro da ação educativa e desta forma proporcionando aprendizagens mais significativas. Assim, a díade teve a preocupação de interligar as diferentes áreas do saber, de modo a priorizar o desenvolvimento holístico da criança.

Este percurso vivenciado ao longo da PES foi sem dúvida de extrema importância para a formação no contexto de EPE, uma vez que permitiu mobilizar os conhecimentos teóricos e relacioná-los com as práticas educativas experienciadas. Importa também realçar a importância da intencionalidade educativa, que deve estar sempre presente em todas as ações desenvolvidas, pois esta caracteriza as intervenções por parte do educador e exige que este reflita sobre a sua prática, sobretudo sobre o seu papel, a imagem da criança e o que valoriza em relação ao que ela sabe. Através dessa intencionalidade é possível dar sentido à ação, percebendo qual o propósito do que está a ser feito e, desta forma o que se pretende alcançar (Silva et al., 2016). A avaliação também tem um ponto de destaque neste processo de formação, visto através dela ser possível realizar uma análise e reflexão das práticas educativas desenvolvidas que visam o melhoramento das mesmas, adequando-as ao grupo. A envolvimento das famílias também se revela um fator de grande importância no processo de aprendizagem, pois permite que estes façam parte do progresso das crianças auxiliando-as no mesmo. Desta forma, cabe ao educador encontrar formas de comunicar que promovam o envolvimento, articulando os distintos contextos de vida da criança (Silva et al., 2016).

### **3.2.AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo evidencia as ações desenvolvidas no 1º CEB, ao longo da PES, tendo em consideração os interesses, capacidades e necessidades dos alunos, para a planificação de atividades motivadoras, com sentido e que proporcionem aprendizagens mais significativas, à semelhança do que aconteceu na valência da Educação Pré-Escolar. Uma vez que não é possível relatar todas as ações realizadas foram selecionadas duas unidades de aprendizagem incluídas no projeto de intervenção desenvolvido com e para a turma.

Estando perante uma sociedade em constante mudança, a escola deve seguir esse paradigma, não só acompanhando a evolução que se faz sentir, como também refletindo sob um ambiente favorável à aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse sentido, o professor deve adotar uma postura reflexiva que lhe permita analisar as suas práticas, no sentido de “contribuir para que o outro aprenda” (Roldão, 2018), fomentando o desenvolvimento de competências que se revelam essenciais para que os alunos se tornem cidadãos autónomos e responsáveis.

A valência do 1.º CEB destaca-se pela monodocência, no qual o docente mobiliza os seus conhecimentos acerca das diferentes áreas curriculares, tendo como responsabilidade a articulação entre as diferentes áreas do saber. Assim sendo, o docente deve manter um contacto de proximidade, de modo que lhe seja possível conhecer e compreender as particularidades da turma, bem como de cada aluno para desenvolver estratégias que vão ao encontro das suas necessidades e interesses. Nesta ótica, a observação revelou-se um processo essencial, pois tal como afirma Estrela (1984) possibilita “situar-se criticamente face aos modelos existentes” e “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” (p.58). Para além disto, permitiu compreender as diferentes estratégias e metodologias utilizadas pela orientadora cooperante para desenvolver o currículo.

No decorrer da PES procurou-se desenvolver ações pedagógicas globalizantes, articulando as diferentes áreas curriculares tendo por base metodologias ativas, estratégias e recursos que correspondessem às diferentes necessidades e dificuldades que a turma apresentava, valorizando-se sempre o aluno como principal agente no processo de construção do seu conhecimento. A metodologia por trabalho de projeto promove uma aprendizagem construtivista, que se apoia em resolver problemas do quotidiano através da colaboração de todos os intervenientes (Batista & Cunha, 2021) e, como tal, foi a metodologia de trabalho que esteve na base do projeto de intervenção desenvolvido, intitulado de “A Volta ao Mundo em 90 dias”.

Como referido anteriormente, a observação revela-se fundamental para compreender quais os interesses, necessidades e dificuldades de cada aluno. As duas primeiras semanas de estágio destinaram-se à observação participante nas quais, através da observação e dos diálogos mantidos com a docente cooperante, foi possível aferir que um dos interesses de toda a turma era o conhecimento do mundo que os rodeia. Desta forma, surgiu o projeto de intervenção “A Volta ao Mundo em 90 dias”, despoletado pelos vários diálogos dos alunos sobre países que gostavam de conhecer e sendo este sustentado na MTP que, tal como previsto, na Fase I é onde se define qual o problema ou questões a investigar (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). O nome do projeto foi definido juntamente com a turma e, visto que este tinha como principal objetivo conhecer países dos diferentes

continentes, bem como a sua cultura, gastronomia, monumentos, bandeira, hino, entre outros aspetos, alguns alunos proferiram alguns comentários sobre o nome a dar ao projeto: P.: “É uma viagem, à volta do Mundo.”; T.: “Então esse pode ser o nome do projeto, A Volta ao Mundo!”; G.: “Professora Lúcia e professora Margarida, até quando vão estar connosco?”; M.P.: “Até dia 24 de maio.”; T.: “Então o nome pode ser a volta ao Mundo em três meses!”; M.L.: “Eu não gosto muito. Porque não dizemos antes os dias”; F.: “São perto de 90 dias.”; C.: “Então fica a volta ao Mundo em 90 dias!”. Após este último comentário tecido por uma das alunas, a turma concordou que aquele seria o melhor nome para o projeto.

Uma vez definido o tema e nome do projeto, procedeu-se ao levantamento dos países que os alunos tinham interesse em conhecer. Para tal, cada aluno, à vez, disse um país que gostava de conhecer, com base nos seus conhecimentos, enquanto a díade registava no quadro da sala. A lista de países ficou bastante extensa, uma vez que a díade não impôs um número limite de países por aluno. Num momento seguinte, em diálogo com a professora cooperante e perante o tempo de estágio disponível, decidiu-se que se trabalhariam apenas dois países por continente. Assim sendo, para colmatar esta situação, agruparam-se os vários países por continentes, de modo a criar uma listagem organizada (Figura 18) e, de seguida, ser realizada uma votação. A realização da votação permite que os alunos partilhem opiniões, debatam e negociem sobre as mesmas, iniciando vivências democráticas (Zabalza, 1996), formando assim cidadãos ativos capazes de dar resposta aos desafios da sociedade. Nesta, os alunos só poderiam escolher dois países de cada continente, sendo que apenas foram realizadas votações para três continentes (Europa, Ásia e América), já que dos restantes continentes, os alunos tinham referido só dois países, estando estes automaticamente selecionados. Depois de realizados os boletins de voto procedeu-se à eleição dos países, sendo o voto secreto e posteriormente colocado numa caixa para serem contados.



Figura 18 - Eleição dos Países

A contagem dos votos foi também registada no quadro pelos alunos, tal como se pode observar na imagem anterior, sendo estes dados posteriormente utilizados para a realização de exercícios sobre organização e tratamento de dados, conteúdo que estava a ser trabalho na Área Curricular da Matemática no momento de iniciação do projeto. Através da ligação entre a realidade e os casos concretos com a Matemática houve a possibilidade de promover um momento matemático com intencionalidade pedagógica e motivador para os alunos, visto que a atividade surgiu de forma contextualizada. Assim, é essencial que o docente realize práticas contextualizadas e integre exemplos do dia-a-dia, a fim de promover o envolvimento e o interesse dos alunos pela Matemática, pois tal como defende Vale e Pimentel (2010),

quando os estudantes entram na escola possuem um forte potencial que o professor deve rentabilizar se se pretende que estes jovens, mais do que treinar um conjunto de técnicas Matemáticas, venham a gostar da Matemática e a apreciar a sua utilidade (p.38).

Eleitos os países, foram também afixados na sala de aula (Figura 19), a ordem pela qual ia ser realizada a viagem, tendo esta sido definida em conjunto com a turma e estando preestabelecido que começaríamos pela Europa, uma vez que os alunos já tinham iniciado o reconhecimento de Portugal e fazia todo o sentido começar por conhecer o país em que viviam e outros países do mesmo continente, para posteriormente partir para as outras partes do Mundo.

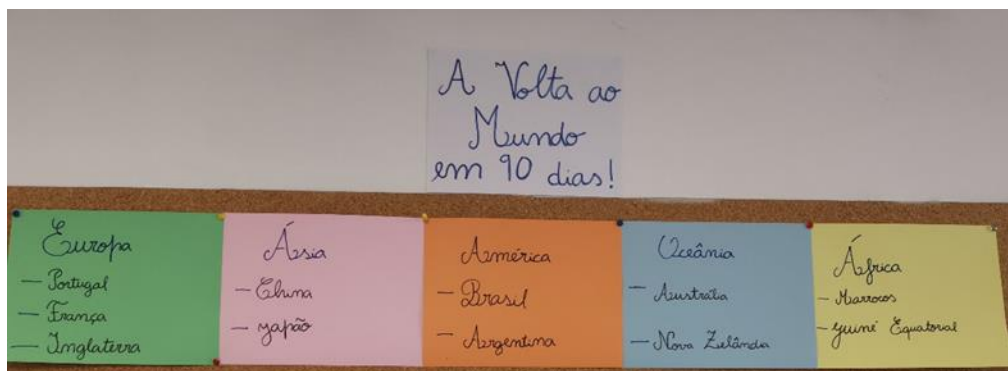


Figura 19 - Nome e ordem pela qual vai ser desenvolvido o projeto

O passo seguinte consistiu na realização de mapa conceptual (Figura 20), Fase II da MTP - planificação e desenvolvimento do trabalho, no qual os alunos responderam à questão “O que queremos saber?”, referindo os diferentes aspetos que tinham curiosidade em conhecer relativo aos países selecionados, tal como se pode observar na imagem que se segue. Além disto, foi-lhes também questionado sobre de que forma queriam descobrir estas informações para ficarem a conhecer os países. As respostas foram variadas: computadores, livros, internet, jogos, entre outras. Estes momentos de partilha de ideias permitiram compreender sobre o que os alunos tinham curiosidade

em descobrir e de que forma o queriam fazer, permitindo à díade desenvolver práticas contextualizadas, variadas e que atendessem aos interesses e necessidades dos alunos.

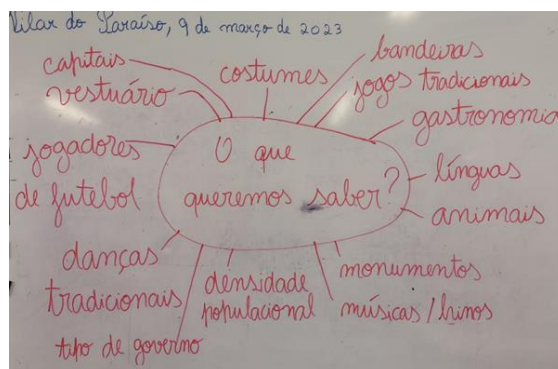


Figura 20 - Mapa Conceptual -Fase I da MTP: definição do problema

Na fase seguinte, a Execução, foram propostas atividades tendo por base a motivação dos alunos em conhecer diferentes países do Mundo, articulando o projeto com os conteúdos curriculares necessários a serem abordados neste ano de escolaridade. Nesta fase, iniciaram-se as pesquisas orientadas, de modo a recolher e selecionar informações sobre os países que tinham curiosidade em descobrir.

Numa das aulas, os alunos foram questionados sobre o que era necessário para viajar, na qual se estabeleceu o seguinte diálogo: C.: “A nossa identificação.”; L.: “Certo, isso mesmo, sem a nossa identificação não nos é permitido viajar. Mas sabiam que para viajarmos para as outras partes do Mundo é necessário apresentarmos um outro documento?”; M.: “Sim, parece um livrinho, mas não sei o nome.”; Lu.: “Eu sei, é passaporte.”. Desta forma e uma vez que, o projeto se tratava de uma viagem pelo Mundo surgiu a ideia da criação de um passaporte (Figura 21) para cada um dos alunos, para aproximar esta viagem o mais possível da realidade. Este acompanhou o decorrer de toda a viagem, no qual os alunos colaram as bandeiras dos respetivos países, conforme estes iam sendo explorados. Para além disto, cada aluno teve de preencher o seu passaporte com os seus dados pessoais (nome, data de nascimento e nacionalidade), tendo sido também colocado um espaço para a sua impressão digital e caricatura. Este era um dos requisitos necessários para dar início à viagem. Pronto o passaporte, estava tudo preparado para iniciar a grande aventura.



Figura 21 - Passaportes

Assim, serão apresentadas atividades presentes em diferentes Unidades de Aprendizagem (UA), nomeadamente “Viajando pela Europa e pela União Europeia” e “Conexões Lusófonas”, nas quais foram articuladas as diferentes áreas curriculares e transversais, fomentando o desenvolvimento holístico da criança e proporcionando aprendizagens significativas, sendo o aluno o principal agente na construção do seu conhecimento.

A primeira UA tinha por objetivo o conhecimento da União Europeia (UE) e os países que dela faziam parte, interligando com o Reino Unido, um dos países da Europa que saiu recentemente da UE (2016) e que os alunos tinham bastante curiosidade em conhecer, sendo este o primeiro país a ser explorado, depois de Portugal. As metodologias utilizadas foram: Aprendizagem Baseada em Jogos, de Pesquisa e uma aproximação à metodologia Aprendizagem por Pares. Para além disto, foram também utilizadas ferramentas digitais como o *WordWall*, e, o avatar Diogo que acompanhou todo o projeto de intervenção desenvolvido. O avatar foi criado com a finalidade de dar início ao projeto, introduzir o tema das aulas, bem como propor desafios e explicar as tarefas e regras a seguir, tal como propõem os autores Quadros-Fores, Marta & Sá, (2018). Para além disso, a utilização de avatares tem como principal objetivo “dinamizar momentos de motivação, consolidação de conteúdos e de instrução para tarefas e atividades a realizar” (Quadros-Flores et. al, 2015, p. 173). A utilização do avatar revelou-se um excelente recurso, uma vez que permitiu motivar os alunos, lançando-lhes o desafio para a atividade que se seguia, sendo este um dos principais objetivos da sua utilização, tal como afirma a autora (Quadros-Flores et. al, 2015). Neste sentido a aula iniciou-se com o avatar Diogo a apresentar-se e a questionar os alunos sobre o porquê de ser necessário o passaporte para viajarmos, visto que estávamos no mesmo continente. Grande parte da turma não tinha conhecimento do porquê de ser necessário passaporte dentro do continente europeu, no entanto alguns alunos que já tinham viajado para fora do país rapidamente identificaram que estava relacionado com a UE. Uma vez identificado o motivo pelo qual era necessário o uso do passaporte, o avatar Diogo questionou se sabiam quantos e quais eram os países que faziam parte da UE, desafiando-os a juntarem-se em pares e a descobrirem mais sobre os países que dela faziam parte. Assim, foi disponibilizado a cada estudante um guião orientador que incluía as regras e etapas a serem seguidas para a execução do desafio, o qual foi discutido coletivamente para esclarecer possíveis dúvidas que pudessem surgir. Os guiões de orientação ajudaram a tornar a pesquisa de informações mais direta, simplificando a localização das informações, evitando a necessidade de pesquisas muito abrangentes, já que os alunos ainda não tinham domínio completo na utilização de motores de busca na internet.

De seguida, cada par recebeu dois cartões, cujo seu formato correspondia a dois países da UE, tendo estes de identificar cada um deles. Para tal, os alunos acederam ao link indicado no guião, que

os direcionava para o site da UE ([https://learning-corner.learning.europa.eu/play-games/eu-whats-it-all-about\\_pt](https://learning-corner.learning.europa.eu/play-games/eu-whats-it-all-about_pt)), no qual conseguiam observar de imediato um mapa do continente europeu, estando destacados os países pertencentes à UE. Após observarem o mapa tiveram de identificar os países que lhes foram atribuídos através do seu formato e forma geográfica, confirmando sempre com as estagiárias antes de fazerem o respetivo registo. Uma vez identificados os países corretamente, os alunos tiveram de carregar no respetivo país, no mapa interativo que estiveram a observar, de modo a obter informações sobre os mesmos (nome do país, capital, bandeira, moeda, língua oficial, ano de adesão à União Europeia e duas curiosidades). Essas informações estavam também registadas no guião, para que os alunos se pudessem orientar, desenvolvendo a sua autonomia e outras competências inerentes ao PASEO. Para além de carregarem no respetivo país no mapa, podiam também aceder à “Versão para imprimir” - ([https://europa.eu/kids-corner/games-brexit/eu-whats-it-about/pdf/EU-Whats-it-about\\_pt-pt.pdf](https://europa.eu/kids-corner/games-brexit/eu-whats-it-about/pdf/EU-Whats-it-about_pt-pt.pdf)) mesmo ao lado do mapa, onde poderiam encontrar informações adicionais sobre os mesmos. Os alunos tiveram 16 minutos para descobrir e registar as informações solicitadas para os dois países, tendo este tempo sido cronometrado com uma bomba-relógio, projetada no quadro interativo, pois desta forma os alunos conseguiam gerir melhor o seu tempo autonomamente. Terminado o tempo para as pesquisas, cada par partilhou com a turma os países que lhes foram atribuídos, bem como algumas das informações que recolheram. Durante as apresentações, a maioria dos estudantes demonstrava entusiasmo misturado com um certo nervosismo. No entanto, foi evidente o respeito pelos outros colegas enquanto um grupo estava a realizar a sua apresentação, o que transmitiu um clima de apoio por parte de todos os alunos. Estes momentos de partilha e de apresentações orais revelam-se importantes, uma vez que permitem aos alunos adquirir competências ao nível da comunicação oral desde a capacidade de se expressarem com clareza, articular as palavras de forma apropriada, gerir o momento da tomada de vez durante a comunicação oral e utilizar a linguagem para apresentar narrativas (Direção-Geral de Educação em 2018).

Posteriormente, os países foram colocados no respetivo lugar num papel de cenário (Figura 22), no qual foi previamente decalcado o continente europeu, tal como se pode ver na imagem que se segue.



Figura 22 - Continente Europeu e Países que fazem parte da União Europeia

De seguida, o avatar Diogo explicou à turma que nem sempre a União Europeia se chamara assim, tendo já sido conhecida como Comunidade Económica Europeia (CEE), tal como diz na música da banda GNR, questionando os alunos se alguém conhecia a mesma. As respostas foram negativas e para dar a conhecer a música em questão, os alunos realizaram um exercício de oralidade de escuta ativa sobre a música “Portugal na CEE”, dos GNR, com algumas lacunas que retrata a entrada de Portugal na União Europeia, a qual os alunos tinham de preencher enquanto escutavam ativamente a canção. Primeiramente, tiveram a oportunidade de ler silenciosamente a letra, uma vez que a leitura silenciosa permite que os alunos treinem a sua leitura e se apropriem do texto (Sim-Sim, 2007) e, de seguida, escutaram duas vezes a letra, de modo a conseguirem preencher todos os espaços em branco. Esta atividade foi adaptada para a aluna identificada com NAS, estando as palavras em falta na letra presentes na folha juntamente com a música, de modo a facilitar o preenchimento e escrita das palavras. Depois de preenchida foi realizada a correção, em grande grupo, na qual os alunos, à vez, foram lendo as frases da música com as palavras que completaram, fazendo a sua correção no caso de estar errado. Posto isto, foi colocada uma questão aos alunos tendo em conta que a música retratava a vontade do povo se achavam que esta tinha sido lançada antes ou depois do 25 de abril e porquê, seguindo-se o seguinte diálogo: F.: “Foi depois do 25 de abril.”; Lu.: “Sim, porque eles estão a dizer o que queriam que acontecesse.”; R.: “Antigamente eles não podiam dar a sua opinião.” Através desta questão foi possível recorrer a conteúdos abordados anteriormente, tendo a possibilidade de relembrar os mesmo e criar uma interligação entre diferentes conteúdos.

A atividade que se seguiu teve por base a exploração de um vídeo, através do qual os alunos foram desafiados a descobrir qual o ano da mudança de CEE para UE, assim como alguma alteração significativa que tivesse ocorrido na mesma. Para além disto, enquanto observavam o vídeo, tinham também de registar algumas informações no caderno, nomeadamente cores e símbolo(s) da bandeira, dia da Europa, fases e nome do hino da UE. Com as informações recolhidas, a turma dividiu-se em pequenos grupos, para realizarem pequenos cartões que foram posteriormente colocados no papel de cenário (Figura 23), já utilizado anteriormente, de modo a completarem as informações sobre as UE. Este cartaz da União Europeia foi posteriormente afixado no exterior da sala de atividades, de forma a dar a conhecer e a partilhar todo o trabalho desenvolvido com a comunidade escolar, priorizando assim o envolvimento de todos os intervenientes envolvidos no processo.



Figura 23 - Cartaz final da União Europeia

Em jeito de consolidação e tendo sido observado o interesse que a turma apresentava pelas TIC realizou-se um jogo no Wordwall, sobre a União Europeia, os países que dela faziam parte, bem como algumas questões sobre o ano de mudança de CEE para UE, o ano de adesão de Portugal, e ainda outros conteúdos abordados no decorrer desta aula relacionados com as diferentes áreas curriculares, nomeadamente as funções sintáticas do sujeito e predicado, pois tal como afirma Groenwald e Timm (2002), o uso de jogos como ferramenta de aprendizagem possibilita que o aluno transforme o processo de aprendizagem em uma experiência cativante e relaxada.

Tal como foi possível observar ao longo das atividades dinamizadas, o facto de recorrer a ferramentas digitais revelou-se um excelente recurso, pois desta forma é possível abordar os conteúdos de forma mais lúdica, aproximando os conteúdos do quotidiano dos alunos, utilizando estratégias e metodologias diversificadas que promovem aprendizagens mais significativas. A utilização de ferramentas digitais “além de melhorarem a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança dos alunos e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreenderem melhor os conteúdos curriculares, nomeadamente aos que têm mais dificuldades de

aprendizagem” (Quadros-Flores & Peres, 2011, p. 403). De acordo com Souza (2017), os recursos digitais favorecem o processo de ensino e de aprendizagem, fomentam “aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho autônomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (p.48). Como tal, é importante que o docente crie um ambiente de aprendizagem que inclua as TIC, envolvendo os alunos em atividades que lhes possibilitem construir o seu próprio conhecimento e entendimento dos conteúdos (Quadros-Flores e Escola, 2007).

Visto a primeira atividade ter sido realizada a pares, a gestão do grupo foi bastante exigente, uma vez que era necessário dar resposta a todos, confirmando se os países estavam corretos para poderem iniciar o registo das respetivas informações dos países. O facto de serem grupos pequenos possibilita que sejam desenvolvidas capacidades inerentes ao PASEO. Segundo Oliveira-Martins et al. (2017), os alunos participam em conversas, nas quais é essencial debater, negociar e colaborar. O trabalho colaborativo possibilita a execução de uma tarefa enquanto promove a autonomia e a competência de trabalhar em grupo, garantindo liberdade aos membros do grupo. Este tem como objetivo criar um ambiente propício para partilhar informações e estimular a realização de discussões em grupo (Peixoto & Carvalho, 2007). No entanto, o passo seguinte, registo das informações e colocação no respetivo lugar no papel de cenário, os alunos conseguiram realizar autonomamente sem qualquer problema.

As atividades apresentadas de seguida estão presentes na unidade de aprendizagem “Conexões Lusófonas”, com uma duração de três dias, que tinha como principal objetivo conhecer os países lusófonos, bem como compreender este conceito e, ainda, focar-se na cultura brasileira. As metodologias utilizadas consistiram na aprendizagem baseada em jogos, na metodologia de *StoryTelling* e uma aproximação à metodologia de aprendizagem por pares. Para além disto, foi utilizado o avatar Diogo, que tal como referido anteriormente acompanhou o decorrer de todo o projeto e, ainda, ferramentas digitais como o *Prezzi*, o *MovieMaker* e o *Kahoot*. A aula iniciou-se com o preenchimento do passaporte relativo aos países explorados no continente asiático. De seguida, o avatar Diogo contou-lhes uma curiosidade dizendo que existia um país na Ásia, no qual se falava a língua portuguesa, contrariamente ao trabalhado na UA sobre a China. Neste sentido, os alunos foram convidados a escutar o hino da Lusofonia, tendo sido de seguida feitas algumas questões sobre a letra do mesmo, de forma a aferir outros países que falassem a língua portuguesa. As respostas não foram unânimes, pois alguns alunos consideravam que não existiam outros países que falassem, a língua portuguesa, exceto o Brasil e Angola, tal como se pode perceber através do seguinte diálogo: P.: “Eu acho que não existem mais países que falam português.”; Lu.: “Existem sim, no Brasil fala-se

português.”; A.: “Não, não, no Brasil fala-se brasileiro.”; A.R.: “Não é brasileiro, é português do Brasil.”. Face este diálogo é possível perceber que nem todos os alunos concordavam ou sabiam que existiam outros países a falar português, o que revela um conhecimento tácito parco em relação a esta temática e que necessitava efetivamente de trabalho em torno do mesmo. Seguiu-se a visualização de um vídeo sobre os países lusófonos, através do qual se fizeram algumas questões de análise do vídeo. Posteriormente os alunos realizaram uma ficha de interpretação do vídeo, no qual tinham de identificar os nomes dos países que falavam português numa sopa de letras e associar à respetiva bandeira, bem como localizá-los no mapa e, ainda, responder a três questões com as informações presentes no vídeo. Uma vez identificados os países lusófonos e o porquê de estes terem como língua oficial o português apesar de tão distantes uns dos outros, prosseguiu-se com a UA dando início ao conhecimento e exploração de um dos países lusófonos, o Brasil.

Neste seguimento, as atividades seguintes focaram-se na cultura brasileira e sendo o futebol um dos interesses de toda a turma, o avatar Diogo apresentou o seu amigo João Basso, jogador de futebol, do Futebol Clube de Arouca, que os desafiou a realizarem um *peddy paper* pela escola, no qual iam encontrar informações relativas ao país que estão a visitar. Estas informações foram previamente escondidas no exterior da escola, em pontos estratégicos para que a diáde e a docente cooperante conseguissem observar todos os alunos no espaço exterior e auxiliá-los, se necessário. Para tal, a turma formou pares, de modo a trabalhar colaborativamente para superar os desafios que lhes foram apresentados e encontrarem os lugares onde estavam escondidas as informações relativas ao Brasil. Desta forma, cada par recebeu um envelope que continha um desafio desde adivinhas, ordenar palavras de modo a formar frases corretas, alfabeto numérico, código chinês, entre outros, que depois de descodificados os levariam a um dos locais onde estava escondido outro envelope, desta vez, com informações alusivas ao Brasil (bandeira e os seus significados, moeda, língua e capital, gastronomia, animais, tipo de governo, área, densidade populacional, música/dança e curiosidades). Importa referir que os desafios tinham diferentes graus de dificuldade tendo também em conta os alunos com maiores dificuldades, tendo os desafios mais fáceis sido atribuídos a esses alunos. Neste seguimento, reforça-se a importância da diferenciação pedagógica que permite criar “(· · ·) uma alternativa pedagógica que promove uma igualdade de oportunidades, através de adaptações das práticas educativas que consideram as diferenças e necessidades dos alunos e alunas” (Clérigo et al., 2017, p. 102). Uma vez descodificados os desafios, os alunos mostraram primeiramente às estagiárias e à professora e só depois se dirigiam ao local indicado. Encontrado o envelope com as informações sobre o país em questão, os alunos tinham ao seu dispor imagens recortadas, as quais formariam um puzzle, e informações escritas sobre as mesmas. Assim, os alunos tiveram de colar os puzzles corretamente

numa folha branca, para posteriormente puderem apresentar à turma, bem como as respetivas informações. Depois de montados todos os puzzles e em jeito de consolidação, a turma elaborou um cartaz com os dados recolhidos no *peddy papper*, no qual cada par foi convidado a colar as suas imagens e informações numa faixa de papel, tal como se pode ver na imagem que se segue (Figura 24).



Figura 24 - Cartaz com as informações recolhidas no *peddy papper*

Desde logo foi notório o envolvimento e predisposição dos alunos para a realização do *peddy papper*, uma vez que esta foi realizada no espaço exterior e aliava uma das áreas que mais gostavam, a Expressão-Motora. O *peddy paper* cria um contexto construtivista essencial para promover aprendizagens significativas, incentivando a participação, sendo colaborativo e estimulando a iniciativa ativa. Dados os conflitos que por vezes existiam na turma, considera-se que esta foi uma excelente estratégia para colmatar essa situação, fomentando ainda o trabalho colaborativo. Relativamente aos desafios, alguns alunos precisaram do apoio da díade, uma vez que nunca tinham contactado com aquele tipo de enigmas. No entanto, assim que percebiam a lógica do mesmo, conseguiam resolver autonomamente. Através do *peddy papper*, os alunos puderam adquirir conhecimentos à cerca do país em estudo, o Brasil, de uma forma mais dinâmica e lúdica, levando a aprendizagens mais significativas.

A atividade que se segue encontra-se também inserida na UA “Conexões Lusófonas” e teve por base uma aproximação à metodologia de *Storytelling* que consiste na narração de histórias através da utilização de ferramentas digitais, nomeadamente o *MovieMaker*. Inicialmente, os alunos exploraram uma apresentação na plataforma *Prezzi* com a biografia de um escritor português, António Botto, que emigrou para o Brasil. De seguida, um elemento da díade realizou a primeira leitura, em voz alta e expressivamente, de uma parte da história *O menino recompensado* (s.d), do livro “Histórias do Arco da Velha” (1953), uma vez que esta deve ser reservada à orientação “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101), demanda que o professor faça a primeira leitura, uma vez que sua leitura serve como um exemplo para os alunos seguirem. Posteriormente, alguns alunos que se voluntariaram tiveram a oportunidade de realizar a leitura do mesmo, tal como já era habitual em aulas anteriores com a docente cooperante. Posto isto,

realizaram uma ficha de interpretação sobre o texto. A turma mostrava desagrado quando tinham de realizar fichas de trabalho, por ser algo que estavam habituados a fazer com frequência. No entanto, o facto de se tratar de uma ficha através de um recurso digital (*Wordwall*) motivou os alunos de imediato para a sua realização, visto que estes demonstravam bastante interesse no uso das tecnologias, tal como referido no capítulo anterior. Depois de realizada a ficha, os alunos foram desafiados a realizar um *Storytelling* da história escutada anteriormente. Para tal, foi entregue a cada aluno uma tira de papel que continha uma frase da história anteriormente mencionada. Usando essa frase como referência, os alunos ilustraram o que estava presente na mesma, colando-a na parte superior da folha. Depois de ilustradas todas as frases, cada aluno teve a oportunidade de narrar a sua frase, sendo esta gravada para posteriormente construir o vídeo. À vez, os alunos iam ao computador da estagiária, já com o programa do *MovieMaker* aberto e colocavam a foto do seu desenho, bem como o seu áudio. Importa referir que uma vez que a turma não tinha conhecimento do programa, foi-lhes explicado antecipadamente como deveriam proceder para colocarem estes elementos por eles criados. Conforme iam colocando os respetivos desenhos e áudios, tinham de os ordenar consoante a parte da história. Optou-se por empregar este recurso porque a turma demonstrava um grande interesse em explorar ferramentas digitais, (cf. Capítulo II). Esse recurso possibilitou que todos os alunos utilizassem diversas ferramentas de criação e narração de histórias, complementando o texto escrito com elementos como imagens, áudio, vídeos e outros recursos. Assim, além de atender aos interesses dos alunos, enriquece a narrativa. Além disso, esta metodologia ativa traz inúmeras vantagens para os alunos, gerando uma maior motivação e envolvimento por parte dos mesmos, aumenta a criatividade e imaginação fomentando a utilização das TIC, melhorando a competência da comunicação linguística e desenvolve a escuta ativa (Alcântara, 2020).

Finalizado o vídeo, considerou-se oportuno perceber se os alunos tinham compreendido a moral da história, surgindo o seguinte diálogo: M.: “Qual a mensagem principal que a história nos transmite?”; M.L.: “É ajudar os outros.”; L.: “Sim, o menino ajudava a mãe, mas devemos ajudar todos.”; L.B.: “Mas porque que ele ajudava a mãe?”; A.R.: “Por ser a mãe dele e porque também estava doente.”; L.B.: “Certo, mas então só devemos ajudar as mães quando elas estão doentes?”; M.L.: “Não, devemos ajudar sempre porque elas fazem tudo por nós!”. Perante esta mensagem e tendo na turma meninos com dupla nacionalidade portuguesa/brasileira, a d'íade refletiu sobre a importância que a participação das famílias desempenha no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que refletem o contexto relacional mais próximo e significativo para elas (Mata & Pedro, 2021). Neste sentido considerou-se oportuno convidar a mãe de um dos meninos para ensinar um pouco da cultura brasileira, mais especificamente relacionado com a gastronomia do país, proporcionando assim o

envolvimento das famílias no decorrer do projeto. Assim, a atividade seguinte consistiu na confecção de brigadeiros, doce típico do Brasil. Primeiramente, a mãe da aluna começou por contar a história do brigadeiro, seguindo-se a explicação como se devia fazer, passo a passo, os brigadeiros, dando oportunidade a todos os alunos de colocar algum ingrediente ou mexer enquanto este não ia ao fogão. Pronta a massa, esta foi levada ao frigorífico, uma vez que tinha de repousar até endurecer e, por esse motivo, apenas foi possível dar continuidade à confecção dos brigadeiros da parte da tarde. Assim, depois de almoço procedeu-se à realização dos mesmos, na qual cada aluno, à vez, teve a oportunidade de formar várias bolinhas e de seguida passar por chocolate granulado, ficando finalizados os brigadeiros. Os alunos mostraram-se bastantes motivados no decorrer desta atividade, uma vez que não era muito habitual realizarem atividades de confecção de alimentos. No decorrer da mesma foi possível os alunos relembrem conceitos matemáticos como: frações, percentagens e reconhecer equivalências tudo isto associado às quantidades necessárias de cada ingrediente. Para além disto, o entusiasmo para saborear o que tinham confeccionado foi notório sugerindo ainda realizar mais atividades do mesmo género.

A atividade que se segue insere-se na mesma unidade de aprendizagem e teve como principal propósito conhecer elementos patrimoniais edificados dos diferentes estados do Brasil. Para tal, foi entregue a cada aluno duas/três imagens de diferentes momentos, com o objetivo de descobrirem a que estado do Brasil, os mesmos pertenciam. Assim sendo, de modo a orientar a pesquisa, visto que os alunos não conheciam os monumentos, foi escrito na parte de trás das imagens o respetivo nome do monumento, para que os alunos procedessem à pesquisa dos mesmos. Conforme descobriam o estado em que estes se situavam eram colocados na faixa criada anteriormente com as informações sobre o país, ao lado do mapa do Brasil, previamente desenhado. A ideia inicial era criar uma teia de ligações entre estados e monumentos. Contudo, uma vez que o espaço não era suficiente optou-se por colar as imagens ao lado do mapa, associando um número a cada um dos estados e posteriormente criar a respetiva legenda para cada imagem (Figura 25), colocando o número do respetivo estado, bem como o nome do monumento.



Figura 25 - Cartaz final do Brasil

Uma vez identificados os monumentos de cada um dos estados, a díade optou por selecionar quatro deles para que os alunos os pudessem recriar. Para isso, cada um recebeu um geoplano e elásticos, tendo a indicação de que só poderiam utilizar quadrados e retângulos para a sua representação. A díade optou por selecionar este recurso, uma vez que este apresenta diversas potencialidades, tal como defende o autor Moraes et al. (2008), o uso do geoplano contribui para a expansão da linguagem, para desenvolver estratégias de resolução de problemas, estimula a concentração, desenvolve o raciocínio, a perseverança e a criatividade, incentivando a troca de ideias através de trabalhos de grupo. Os monumentos foram recriados um de cada vez surgindo diferentes representações. Como o objetivo seguinte era que os alunos calculassem a área e o perímetro destes monumentos, pediu-se aos alunos que realizaram diferentes representações que se deslocassem à frente da sala para mostrar aos colegas e assim, elegerem qual o mais parecido com a realidade. Selecionada a representação mais idêntica, foi dado aos alunos a medida de lado de uma quadricula, de modo que estes conseguissem calcular as áreas e perímetros de cada um dos monumentos, realizando posteriormente a correção no quadro. Estes conteúdos da Área Curricular da matemática já tinham sido abordados anteriormente, no entanto a docente cooperante solicitou que estes fossem melhor consolidados e como tal, partindo dos monumentos a serem explorados no Brasil procedeu-se a realização para calcular áreas e perímetros. Para além disso, a díade optou pela utilização do geoplano, para que os alunos o pudessem manusear, recriando os monumentos e tornando mais perceptível os seus cálculos. Ao integrar o conhecimento matemático com os monumentos dos diferentes estados do Brasil, neste contexto em específico, é possível demonstrar aos alunos que a matemática está presente em situações que não se limitam ao ambiente escolar. Ao proporcionar experiências semelhantes à mencionada anteriormente, torna-se evidente que a matemática não se restringe apenas a aprendizagens escolares. Esta está presente nosso dia a dia, em todos os lugares, como, por exemplo, durante uma ida ao supermercado ou ao simples ato de ler as horas no relógio (Siva et al., 2021). Neste seguimento e corroborando com a ideia de Vanunci, Cercal & Correa, (2017), a matemática não deve ser encarada como uma disciplina estática, restrita apenas a cadernos e salas de aula, mas sim como uma área de estudo que pode ser observada e aplicada no nosso quotidiano.

Para finalizar a aula e em jeito de consolidação de toda a unidade de aprendizagem, os alunos jogaram um *Kahoot* que envolvia questões sobre os países lusófonos, o Brasil, país explorado na presente unidade, a obra literária “Histórias do Arco da Velha”, as áreas e os perímetros.

Relativamente à última fase da MTP, a divulgação e avaliação, esta consistiu na criação de uma exposição, proposta pelos alunos, na qual foram expostas diversas produções realizadas pelos mesmos. Para além disso, os alunos foram desafiados pela díade a construir uma música sobre o que

a turma aprendeu durante o projeto. Para organizar a exposição foi necessário definir, primeiramente, o público-alvo da divulgação, bem como o momento de partilha. Como tal, houve uma conversa com a orientadora cooperante na qual a díade sugeriu convidar as famílias para assistir à exposição, assim como as turmas de 3.º e 4.º anos, não fosse esta “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). Desta forma, foram realizados convites pelos alunos (Figura 26), sendo estes entregues em mão às turmas da escola e enviados através do email para as famílias.



Figura 26 - Convites para as famílias e turmas

Para além disto, tal como acima mencionado, procedeu-se à criação de uma música sobre o projeto, a qual foi realizada em conjunto com a turma, valorizando-se assim a área da expressão musical, uma vez que se trata de “uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (Direção-Geral de Educação, 2018). Para tal, optou-se por utilizar a música “Conquistador” (1989) de Da Vinci, já conhecida por alguns elementos da turma, adaptando a letra tendo em conta os vários momentos da viagem à volta do Mundo. A exposição foi realizada no polivalente da escola, na qual estavam representados todos os países visitados ao longo do projeto (Figura 27), quer através de cartazes, esculturas, desenhos, entre outros. No final de visitarem a exposição, a turma apresentou ainda a música por eles criada, dando assim a conhecer mais um pouco do projeto desenvolvido.



Figura 27 - Exposição

A avaliação foi sendo realizada ao longo de todo o projeto, entre os alunos, a professora cooperante e o par pedagógico, estabelecendo-se diálogos constantes que permitiram a troca de ideias com o objetivo de refletir sobre as ações desenvolvidas nas unidades de aprendizagem, que visavam a melhoria das práticas pedagógicas futuras, procurando desenvolver aprendizagens significativas e transversais a todas as áreas curriculares, tendo como principal foco o desenvolvimento holístico da criança. No entanto, nos últimos dias do projeto, antes da exposição, os alunos foram questionados sobre qual a parte do projeto que mais tinham gostado e qual o seu país favorito, de modo a realizar uma avaliação final do projeto. Assim, foram desafiados a selecionar o país que mais tinham gostado e a representar o mesmo numa tela através de um desenho, articulando desta forma a Área Curricular da Educação Artística, nomeadamente a área das Artes Visuais, pela qual os alunos demonstravam também bastante interesse. Estas telas integraram também a exposição acima referida.

Em conclusão, tendo em conta tudo o que foi apresentado ao longo deste subcapítulo, a mestranda considera que a experiência adquirida durante o período da PES, desempenhou um papel fundamental na formação e construção da identidade profissional, assente em princípios de transdisciplinaridade e articulação de conhecimentos, permitindo a realização de uma prática enriquecedora e com um propósito claro. As ações pedagógicas desenvolvidas procuraram ir ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses dos alunos, (cf. capítulo II), tendo por base metodologias ativas que são sustentadas no paradigma construtivista, no qual o aluno é o principal agente no seu processo de ensino e aprendizagem. Neste seguimento, procurou-se desenvolver unidades de aprendizagem relevantes, com sequencialidade, interligando as diferentes áreas curriculares, com o objetivo de fomentar diversas formas de aprendizagem.

## METARREFLEXÃO

Chegada ao fim esta etapa do processo formativo que permite à mestranda a habilitação de perfil duplo na docência na EPE e no 1º CEB, a qual proporcionou momentos de aprendizagem e desenvolvimento e de crescimento profissional, social e pessoal, importa, refletir e analisar sobre o percurso pedagógico desenvolvido ao longo da PES.

Tendo em consideração os objetivos definidos para a Prática Educativa Supervisionada pode-se afirmar que estes foram alcançados, uma vez que foram desenvolvidas as competências previstas, adotando uma postura reflexiva e crítica, tal como defende a metodologia de investigação-ação. Como tal, esta metodologia revelou-se deveras fundamental no decorrer de todo o percurso, incentivando olhar criticamente para todas as concepções desenvolvidas com o propósito de melhorar práticas educativas futuras, tendo em vista as particularidades de cada criança, com base nos princípios da igualdade e inclusão.

O trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido entre todos os intervenientes do ambiente educativo como o par pedagógico, as professoras cooperantes, as crianças, as supervisoras institucionais, permitiu a partilha de ideias, de diversos pontos de vista, saberes e crenças, de modo a perceber diferentes formas de olhar e interpretar os contextos, assim como de planejar atividades, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Atualmente, pretende-se que o docente adote uma postura de mediador das aprendizagens, colocando o aluno no centro das ações, de forma a estimular a construção do seu próprio conhecimento e a desenvolver a sua autonomia, contrariando a ideia de que os docentes são “transmissores de saberes disciplinares” (Leite & Fernandes, 2010, p. 202). Neste sentido, é importante que se adotem pedagogias participativas, como a MTP que se mobilizou para ambas as valências, através da qual foi possível responder aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, potenciando o seu crescimento e conseqüente sucesso educativo. Ainda a este respeito revela-se essencial optar por estratégias e metodologias ativas, bem como recursos diversificados que motivem os alunos para as suas aprendizagens e que promovam aprendizagens significativas. Ao longo da PES, procurou-se ter todos aspetos anteriormente mencionados em consideração destacando que os projetos desenvolvidos em ambas as valências se demonstraram bastante positivos, valorizando sempre a voz da criança e proporcionando às mesmas aprendizagens mais significativas e com sentido, partindo de situações do seu quotidiano.

Uma vez que este mestrado possibilita a habilitação de um perfil duplo, é condição necessária que quem o frequenta tenha um conhecimento integral das duas valências que o compõem. Dessa forma, é possível compreender melhor as particularidades de cada nível de ensino, permitindo uma transição educativa mais suave e favorável às crianças para um novo ciclo escolar, muitas vezes acompanhada de ansiedade. Portanto, é responsabilidade do professor criar momentos de articulação para tornar a adaptação das crianças entre os dois níveis o mais natural possível. Este processo de transição foi também experienciado pela mestranda, passando de um contexto de EPE, com crianças dos quatro aos seis anos, para uma turma do 4.º ano do 1º CEB, com crianças de nove e dez anos, sendo necessária uma adaptação ao segundo nível de ensino, a todos os níveis, a qual se revelou bastante desafiante.

Todos estes meses, ao longo da PES, permitiram vivenciar e compreender o que é realmente ser educador/docente que tem ao seu encargo um grupo/turma, ao qual deve conseguir dar resposta a cada criança/aluno, proporcionando experiências que permitam o seu desenvolvimento integral. Neste sentido, importa referir que uma das dificuldades ao longo deste percurso foi a gestão do tempo, visto que as atividades tinham uma maior duração em relação ao tempo previsto para a mesma. No entanto, o par pedagógico procurou priorizar os ritmos de trabalho de cada criança, adaptando posteriormente o tempo das atividades nas planificações seguintes.

Considera-se que a evolução ao longo deste processo formativo foi positiva, uma vez que as expectativas foram superadas e os obstáculos e desafios encontrados ultrapassados. A prática possibilitou um caminho cheio de experiências que permitiram a aquisição de competências fundamentais para a mestranda quer a nível pessoal, quer profissional.

Vislumbrando os momentos até aqui vivenciados, este foi um caminho bastante difícil e desafiante, no entanto revelou-se bastante enriquecedor uma vez que permitiu a aquisição de novas aprendizagens a diversos níveis. Além disso mostrou-se também bastante gratificante na medida em proporcionou partilhas de conhecimento e momentos únicos com os grupos com os quais tivemos o prazer de contactar, que nos permitiram ver o crescimento e evolução das crianças espalhando a sua alegria, de sorrisos sempre nos rostos para nos receber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um desafio para as universidades portuguesas. *As bases da educação: [actas]/seminário Lei de Bases da Educação*, 281-291.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (1996) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* pp. 171-189. Porto Editora.  
[http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.  
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alcântara, E. F. (2020). *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. Volta Redonda.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp.27-30). Edições Almedina, S.A.A
- Araújo, A. L. D. O. S., & Sant'Ana, R. M. T. (2011). *Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes*. Pesquisas em Discurso Pedagógico. ISO690
- Araújo M. J. (2012). *As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças*. Atas do Congresso Internacional de História e Património Cultural, Universidade Federal de Piauí - Teresina.
- Batista, M., L & Cunha, P., M., V. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70.
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian;
- Brickman, N. & Taylor, Lynn (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação* [online], 24(2), 103-116. <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>

- Cardona, M., J. (1997) *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. O discurso oficial (1834-1990) (s/e). Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coutinho, C et. Al. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355 – 379.
- de Alvarenga Souza, P., La Torre, OAP, & Peixoto, GTB (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9 (10), e4219108804-e4219108804.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158.
- De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of problem -solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5-19.
- de Moraes, M. B. S., Dutra, D. L., dos Anjos, U. U., do Rego, R. G., de Moraes, R. M., & dos Santos Machado, L. (2008). *Geoplano: Um Jogo Educacional Inteligente para o Ensino de Geometria Plana*.
- De Pádua, G. L. D. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV* | 1º Semestre de, (2), 22-35.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola (pp. 95-128)*. Mercado das Letras.
- Estrela, M. T.; Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Estampa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia na formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.

- Folque, M. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, 5(5), 5-8.  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, k., (2012). *Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, pp. 47-77.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. Soares, Trad.). Artmed Editora.
- Garofalo, D. (2018). *Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado*. *Nova escola*, 25.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). *Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada*. *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza*, 223-232.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18356/1/CAPL\\_Gra%c3%a7aV%c3%a2nia\\_2020..pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18356/1/CAPL_Gra%c3%a7aV%c3%a2nia_2020..pdf)
- Grillo, M. C. et. al. (2006). *Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula*. *UNIREVISTA*, v. 1, n. 2.  
<https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>
- Groenwald, C. L. O., & Timm, U. T. (2002). *Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula*. *Trabalho acadêmico*.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança (6ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAÓ

- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*. 198-204.
- Leite, C. (2012). A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4ªEd.), pp. 109-140. Porto Editora
- Lobo, M. (2007). *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico*. Bacharelato. Instituto Superior da Educação da Praia. <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1703/6/MONOGRAFIA%20CORRIGIDA%202.pdf>
- Ludovico, O., M., T., A. (2007) *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat-Octaedro.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Publicações Politeama.
- Montessori, M. (1972). *A criança*. Portugália Editora.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf)
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso, 02-15. Blog [www2.eca.usp.br/moran./1949](http://www2.eca.usp.br/moran./1949)
- Moreira, M.A. (2011). Quebrando os silêncios dos processos únicos: As narrativas profissionais como contra narrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, 5(5), pp. 11-29.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159. <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtfdFPvt9ScKpCP6r5W7P/?format=pdf&lang=pt>
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. ISBN: 978-972-637-278-3.

- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*, pp. 141-160. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nunan, D. (1999). A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, 3 (1), July, pp.52-74
- Oliveira, G. (2016). *Iluminação natural em salas de aula: caso de estudo*. Universidade de Coimbra).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para 93 a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *A escola vista pelas crianças*, 12, 9-28.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira- 91 Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto Editora
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Editorial escuela española, S.A.
- Pádua, E. (1996). *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. (4.ªed.) Papirus Editora.
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual de apoio a pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

- Pereira, G., Fernandes, F. (2021). A Metodologia de Trabalho de Infância: percursos de promoção da literacia científica. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, 179-194.
- Quadros-Flores, P., & Escola, J. (2007). *Interactividade: uma nova modalidade comunicacional*. *SIIE'2007*, 235-240.
- Quadros-Flores, P., & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas?*. In VII Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 401-410). Universidade do Minho
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando com TIC. *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC*, 91-98. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART\\_PaulaFlores\\_2012.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART_PaulaFlores_2012.pdf)
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. *Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 170-177. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6337/1/ART\\_PAulaFlores\\_2015.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6337/1/ART_PAulaFlores_2015.pdf)
- Quadros-Flores, P. A., Marta, M. C., & de Sá, S. M. (2018). Criatividade com avatares na prática educativa supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12486/1/Art\\_Paula%20Flores\\_2018.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12486/1/Art_Paula%20Flores_2018.pdf)
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novos processos. *Desafios 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, (1), 885-894. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL\\_FloresPaula\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf)
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar*. ASA Editores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares 92 sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas III Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 324-333), Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.

- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176.  
<https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/3681/1/Sociologia68Cap8.pdf>
- Rojas, G.H. (2011). *Paradigmas en Psicología de la educación*. Editorial Paidós
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e Prática*. Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial presença.
- Roldão, M. (2018). Entrevista in II Conferência Internacional em Educação Comparada (*Education Madeira*).
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>
- Scholze, D., Brancher, V., R., & Nascimento, C., T. (2007). O Papel da Ludicidade no Processo de Aprendizagem Infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, (7 / 8), 69 – 82  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3584/2866>
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, A. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras*. Vila Verde, ATAHCA – Associação de desenvolvimento das terras altas do homem, Cávado e Ave
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%Aancia texto %28 Silva%2CFev 2005%29.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%Aancia%20texto%28Silva%2CFev%2005%29.pdf)
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- 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 - ISSN - 1983- 1838*, 9(1), 03–16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. M., & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48-50.

- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por Estações na Escola Pública: Limites e Possibilidades em uma aula de Biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Tuckman, B. W., da Cruz, M. E. V., Lopes, A. R., & Antunes, M. I. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Vale, I., & Pimentel, T. (2010). Padrões e conexões matemáticas no ensino básico. *Educação e Matemática*, (110), 33-38.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp. 103-118)*. Editorial Estampa.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en Educación Infantil (2ª ed., pp. 48-62)*. Narcea

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Circular n.º 17/07, de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I – A de 1997-02-10. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, Série I de 1986. Ministério da Educação.

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

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

Decreto – Lei, de 29 de março. Diário da República n.º 73/1911, Série I. Ministério do Interior. Direção Geral da Instrução Primária.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001- 08-30. Ministério da Educação.

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

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. *Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 4º ano, 1º ciclo do ensino básico – educação artística – música*. Ministério da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro. *Sistema público de educação pré-escolar*. Diário da República n.º 26/1977 – Série I. Assembleia da República.

Lei n.º 49/05, de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República n.º 166/2005 – Série I-A. Assembleia da República.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-466-5.

Oliveira-Martins, G., Gomes, c., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfi\\_l\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_l_dos_alunos.pdf)

Silva, et. Al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comitê Português para a UNICEF.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Relatório de Estágio da Prática Educativa  
Supervisionada**

Ana Lúcia da Mata Sousa Baptista

