

M

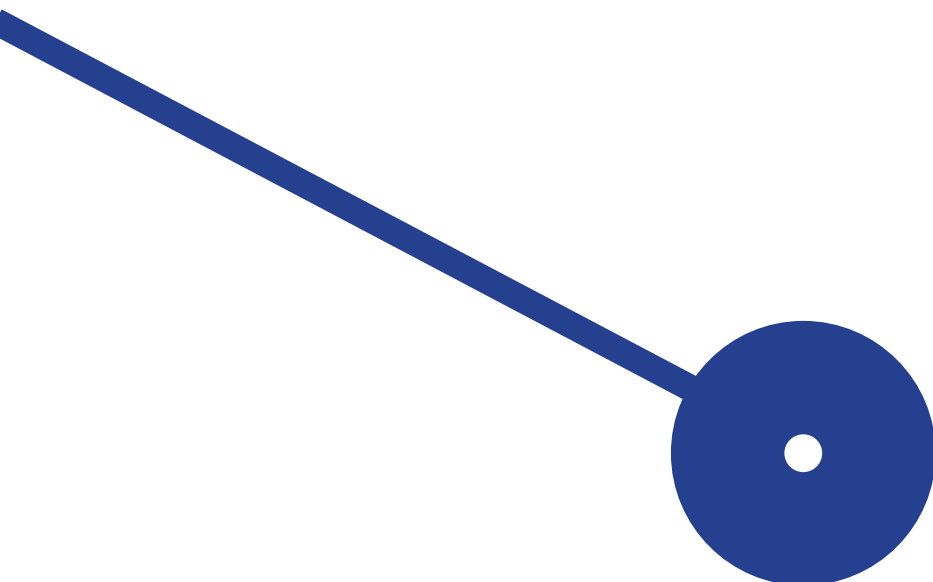
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Andreia Pereira

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Andreia Alexandra da Silva Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação da Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Andreia Alexandra da Silva Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação da Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

O presente relatório é espelho da persistência, dedicação, coragem e resiliência que foram características deste percurso de cinco anos no qual procurei alcançar o sonho de ser educadora e professora. Assim, aquando deste momento, existe apenas um sentimento a ser expresso a todas as pessoas especiais e importantes com quem me cruzei neste caminho: gratidão.

Começo por expressar as minhas palavras de gratidão à minha família, que me apoiou e incentivou a seguir sempre os meus sonhos. É certo que aquilo que sou hoje devo-vos a vocês. Obrigada por todo o vosso apoio e por tornarem este percurso possível. Um obrigada especial à minha irmã pela sua paciência, por ouvir todos os meus desabafos, as minhas conquistas e pelo seu apoio incondicional. À minha mãe, que, esteja onde estiver, o meu coração transborda de amor, gratidão e saudade cada vez que penso nela. Ao meu querido pai por todo o seu esforço, por ser o meu pilar, por me acompanhar e por ter sempre uma palavra e um gesto bonito.

Ao Diogo, o meu melhor amigo e companheiro, por me fazer acreditar que era capaz, pelas palavras de força, incentivo e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos. Obrigada pelo teu amor incondicional, pela paciência e pelo carinho. Contigo este caminho tornou-se mais leve e alegre.

Aos meus queridos amigos, os que já existiam e os que fiz durante a minha formação, pela amizade sincera, pela partilha e pelo vosso apoio. Obrigada por fazerem parte da minha vida. À Mariana e à Patrícia por serem a definição de amizade verdadeira e por serem o meu abraço-casa, não tenho palavras que exprimam o quão grata estou por me acompanharem desde sempre.

Ao meu par pedagógico, Marta, por vivenciar estes meses de pura aprendizagem comigo. Obrigada por toda a partilha e companheirismo, “que os teus sonhos sejam sempre maiores do que os teus medos”. À Adriana e à Inês, colegas e amigas, que tornaram este percurso mais enriquecedor e significativo, vocês são o verdadeiro significado de colaboração, obrigada por todas as conversas e apoio. À Conceição por ser por ser uma amiga incrível, por me dar conselhos sábios e por ser a minha amiga com colo de mãe. Sou uma sortuda por termos cruzado caminhos. Desejo-vos toda a sorte do mundo!

Às supervisoras institucionais, doutora Margarida Marta, doutora Paula Flores e mestre Vânia Graça, que me ajudaram a crescer profissional e pessoalmente. Agradeço por toda a disponibilidade e por me orientarem ao longo deste percurso que é “aprender a ser” docente. Obrigada pelo apoio constante durante a Prática Educativa Supervisionada e na elaboração deste relatório.

Agradeço ainda às docentes cooperantes e a toda a equipa educativa. À educadora e à professora cooperante, agradeço por me terem acolhido de braços abertos e por me proporcionarem meses de puras aprendizagens e partilha de experiências. Obrigada!

Por último, a todas as crianças que conheci do grupo da Educação Pré-Escolar e do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico agradeço todos os abraços, todos os sorrisos, toda a alegria e todas as brincadeiras partilhadas. Vocês foram, sem dúvida, uma peça essencial ao longo deste percurso, fazendo-me acreditar que escolhi o caminho certo! Guardo as recordações destes meses e levo-vos comigo no meu coração!

RESUMO ANALÍTICO

Este documento surge no seguimento da formação inicial e pretende apresentar o percurso formativo desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, procura-se espelhar a evolução e construção pessoal, social e profissional, num processo construtivista de formação ao longo do desenvolvimento das aprendizagens efetuadas e das experiências vividas nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, apresentam-se os saberes que permitiram perceber que, metodologicamente, a criança detém um papel ativo e participativo na sua aprendizagem, o que foi fundamental para a construção de conhecimentos e aprendizagens com mais significado. Por este motivo torna-se imperativo recorrer à aproximação da Metodologia de Investigação-Ação na construção investigadora, crítica e reflexiva da futura docente por envolver uma dinâmica em espiral dos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitando o desenvolvimento de propostas contextualizadas, diversificadas e adequadas aos interesses e às dificuldades das crianças. Recorreu-se, ainda, à Metodologia de Trabalho de Projeto por despertar o querer saber, o saber fazer e o saber ser, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

A visão apresentada no relatório ilustra a problematização das competências subjacentes ao perfil duplo de docência, que exige um conhecimento aprofundado sobre as duas valências educativas. As experiências vividas de forma colaborativa constituíram uma etapa crucial na formação inicial docente de perfil duplo, dando sentido aos referenciais teóricos e evidenciando a exigência que esta profissão requer.

Palavras-Chave: Criança; Investigação-Ação; Perfil Duplo; Reflexão; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This document follows the initial training and intends to present the training course developed in the Supervised Educational Practice within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Therefore, it seeks to mirror the evolution and personal, social and professional construction, in a constructivist process of training throughout the development of the learning carried out and the experiences lived in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. In that way, we present the knowledge that allowed us to perceive that, methodologically, the child has an active and participatory role in their learning, which was fundamental for the construction of knowledge and learning with more meaning. For this reason, it is imperative to use the Research-Action Methodology approach in the investigative, critical and reflective construction of the future teacher, as it involves a spiral dynamic of observation, planning, action, reflection and evaluation processes, enabling the development of proposals contextualized, diversified and appropriate to the interests and difficulties of children. The Project Work Methodology was also used to awaken the desire to know, to know how to do and to know how to be, encouraging the development of critical thinking and creativity.

The vision presented in the report illustrates the questioning of the competences underlying the double profile of teaching, which requires in-depth knowledge of the two educational valences. The experiences lived in a collaborative way constituted a crucial stage in the initial training of teachers with a double profile, giving meaning to the theoretical references and highlighting the requirement that this profession requires.

Keywords: Child; Research-Action; Double Profile; Reflection; Project Work Methodology.

ÍNDICE

Introdução.....	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1. Uma Visão Paradigmática da Educação.....	3
1.1. A Primeira Etapa da Educação Básica.....	11
1.2. A Primeira Etapa da Escolaridade Obrigatória.....	18
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
1. Caracterização do Contexto De Estágio.....	28
1.1. Caracterização do Contexto da Educação Pré-Escolar.....	30
1.2. Caracterização do Contexto do 1º Ciclo Do Ensino Básico.....	37
2. Metodologia de Investigação-Ação.....	41
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	46
1. Ações Desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.....	46
2. Ações Desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	61
Metarreflexão.....	78
Referências Bibliográficas.....	81
Normativos Legais e Outros Documentos.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelos Pedagógicos	14
Figura 2- Processo Cíclico da Metodologia de Investigação-Ação.....	42
Figura 3- Mapa Conceptual construído com e pelas crianças sobre o projeto do Oceano e ilustração feita pela criança SC sobre a temática.....	49
Figura 4- Organização do ambiente educativo para a atividade sensorial luminescente	58
Figura 5- Mapa Mental construído com e pelos alunos sobre o projeto dos Animais	62
Figura 6- Percursos criados pelos anos e respetivo valor da viagem.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade(s) de Enriquecimento Curricular

CAF- Complemento de apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE - Educação Pré-Escolar

Jl – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT- Orientação Tutorial

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado tendo em vista um processo de investigação e exploração sobre a Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular pertencente ao plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), lecionado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Ambicionando a obtenção do perfil duplo de docência, proclamado pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, este documento transpõe o processo de aprendizagem e desenvolvimento, numa visão reflexiva e contextualizada, e o processo de formação pessoal, académico e profissional, no ano letivo 2021/2022, traçado ao longo do estágio profissionalizante nas valências da EPE e do 1º CEB. Assim, este crescimento só foi possível através do processo de observação e cooperação nos contextos educativos, bem como através do processo de colaboração com os diferentes agentes educativos. Por consequente, este crescimento espelha os conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação construídos desde o início da formação, mas que foram aprofundados e desenvolvidos aquando da prática e que se prolongarão no decorrer da vida profissional.

O período de estágio decorreu numa instituição pública do Grande Porto, abrangendo as valências de EPE e o 1º CEB. Nesse sentido, o grupo de EPE era constituído por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, tratando-se assim de um grupo heterogéneo. Já as crianças do grupo do 1º CEB tinham idades compreendidas entre os oito e os nove anos que frequentavam o 3º ano de escolaridade. Assim, o contacto com estas duas valências permitiu um crescimento e desenvolvimento profissional no âmbito do perfil duplo de docência. Durante todo o percurso pedagógico foram privilegiadas pedagogias participativas, bem como metodologias ativas de aprendizagem, onde a criança foi o centro do seu processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, construção do conhecimento.

Relativamente à estrutura deste relatório, este encontra-se organizado em três capítulos que, apesar de estarem estruturalmente divididos, estão devidamente articulados entre si e acabam por se complementar uns aos outros. Desse modo, foram construídos e desenvolvidos tendo por base uma componente analítica e reflexiva, resultando assim numa reflexão final sobre este processo. O primeiro capítulo apresenta um quadro conceptual com as bases teóricas e legais comuns aos dois níveis educativos, seguindo-se uma análise das especificidades de cada um, que sustentaram as ações educativas desenvolvidas no decorrer da PES.

Posteriormente, já no segundo capítulo, apresenta-se uma caracterização do contexto onde foi desenvolvido o estágio profissionalizante. Ou seja, evidencia-se, primeiramente, uma caracterização da instituição educativa e, seguidamente, reflete-se mais detalhadamente sobre as especificidades de cada uma das valências no que concerne às dimensões: espaços, tempo, características das crianças, às metodologias experienciadas e às relações desenvolvidas. A aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA) é ainda apresentada neste capítulo por se tratar de uma metodologia adotada no decurso da PES. Esta é uma metodologia traduzida por um processo cíclico e dinâmico em espiral, que envolve a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação e que visa a promoção de uma resposta educativa coerente, contextualizada e adequada à realidade educativa.

Seguidamente, o terceiro capítulo destina-se à descrição e reflexão analítica das ações desenvolvidas no estágio, bem como os resultados adquiridos tanto na EPE como no 1º CEB. Deste modo, este capítulo encontra-se articulado com os capítulos anteriores, já que se alicerça às características do contexto onde decorreu a PES e no enquadramento teórico e legal analisado anteriormente. O processo reflexivo inerente no pós ação e para ação está evidenciado nas aprendizagens demonstradas pelas crianças no momento da ação.

Por fim, na reflexão final analisa-se, retrospectiva e globalmente, todo o percurso e o processo da PES, sustentada nas aprendizagens construídas durante este trajeto formativo. Assim, adquiriu-se uma diversidade de saberes resultantes dos seminários, das reflexões partilhadas com a equipa educativa, do trabalho colaborativo com a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, com o objetivo de enriquecer o desenvolvimento do ator principal do processo educativo, que é a criança.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (...) Ensinar não é transferir conhecimento, é um processo que exige respeito à autonomia do educando e a tomada consciente de decisões” (Freire, 2002, p.21, p. 38)

Neste primeiro capítulo pretende-se apresentar o quadro teórico e legal que suportam as ações desenvolvidas ao longo de toda a PES, bem como o início da construção da identidade profissional da mestranda. Nesse sentido, o descrito de seguida fundamenta a PES desenvolvida na valência de EPE e do 1º CEB, pois torna-se crucial caracterizar cada uma destas valências, percebendo que aspetos são comuns a ambas e quais as suas especificidades.

Assim sendo, este capítulo divide-se em três subcapítulos. No primeiro serão analisados os paradigmas comuns às valências da EPE e do 1ºCEB, apresentando a importância de desenvolver uma aprendizagem ativa e destacando o papel da criança e do profissional de educação durante esta etapa. No segundo abordar-se-á a primeira etapa na Educação Básica, onde se explicará as suas especificidades, a evolução da EPE, da criança e do profissional de educação de infância. No terceiro explorar-se-á a primeira etapa na Educação Obrigatória, nomeadamente as especificidades do 1ºCEB e as dinâmicas teórico-legais referentes a este nível educativo.

1. UMA VISÃO PARADIGMÁTICA DA EDUCAÇÃO

Tal como refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a educação é um direito universal de todos os cidadãos, uma vez que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social. No entanto, Ariès (citado em Maia, 2012) refere que, durante a Idade Média, as crianças eram vistas e consideradas seres biológicos que não tinham qualquer estatuto social nem identidade específica. Desse modo, não havia quaisquer preocupações ou leis que as protegessem. Mais recentemente, no pós-segunda guerra mundial, a situação das crianças continuava grave. Assim, em 1959, a Assembleia Geral da ONU adotou a Declaração dos Direitos da Criança, que define os direitos das crianças à proteção, educação, saúde, abrigo e boa nutrição (UNITED NATIONS, 2020). Surge assim, na modernidade, uma ideia contemporânea de infância como categoria social, que tem como berço a escola e a família (Redin 2007, citado em Maia 2012).

No caso específico de Portugal, a conceção de educação traçou-se através de um percurso complicado, porém evolutivo. Nesse sentido, um dos marcos mais significativos deu-se no pós 25 de abril de 1974, com as reformas educativas. Assim sendo, à luz da Constituição da República Portuguesa, estabelece-se “liberdade de aprender e ensinar” e o “direito [de todos] à educação e à cultura”, nos artigos 43º e 73º. Por isso, o Estado tem o dever de se certificar que todas as crianças residentes em Portugal têm acesso à escolaridade obrigatória. Posteriormente, entre 1977 e 1986, em Portugal dá-se a expansão da EPE com a criação da rede pública de jardins-de-infância e, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, reforçou-se o direito à educação, bem como à igualdade de oportunidades para todos. Assim, segundo esta lei, o sistema educativo deve responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo nº2, ponto 4). No entanto, esta lei vê a EPE como complementar e/ou supletiva à ação educativa da família, ficando, portanto, à consideração das famílias se as crianças frequentavam ou não este nível educativo. Em 1997, a EPE reforça a sua intencionalidade e começa a ser mais valorizada com a publicação das primeiras OCEPE (Marta, 2015). Ainda neste ano, com a publicação da Lei-Quadro, é reconhecida a importância da EPE pois é declarado que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro). A partir de 2007, a educação começa a ser prioridade em Portugal, já que a tutela revela questões relacionadas com a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação (Marta, 2015). Assim, importa referir que o Sistema Educativo engloba a EPE, que é suplementar à ação educativa da família; a Educação Escolar, que comporta os ensinos básico, secundário e superior; e a Educação Extraescolar, que “engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Lei nº49/2005, de 30 de agosto, artigo 4º).

Durante o percurso da PES, os quatro pilares do conhecimento de Delors manifestaram-se imprescindíveis para o desenvolvimento de uma identidade profissional e pessoal com características singulares. Além disso, foi um contributo fulcral no desenvolvimento de uma prática mais holística, no sentido de proporcionar às crianças oportunidades de comunicação, de

partilha, de tomada de decisões e de autonomia. Assim, “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a viver Juntos” e, por fim, “Aprender a Ser” (Delors et al. ,1996) encontram-se relacionados entre si com o propósito de proporcionar aprendizagens essenciais para todas as crianças. Por conseguinte, e de forma a ir ao encontro dos quatro pilares do conhecimento, os profissionais de educação devem adotar práticas centradas na criança, para que esta assuma um papel ativo e participativo, de forma a ser coconstrutor no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se crucial refletir sobre o papel de um profissional com perfil duplo: Educador/a de Infância e Professor/a do 1º CEB. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, delineia as dimensões de desempenho dos profissionais de educação, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e na relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, este Decreto-Lei refere que os profissionais de educação devem ser reflexivos, críticos, autónomos, colaborativos e devem promover uma prática pedagógica com qualidade, respeitando as diferenças culturais e pessoas de cada criança. Face ao exposto, percebe-se que um profissional de educação deve promover práticas criativas e inovadoras, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança, tal como foi feito ao longo da PES.

Outrora, o 1ºCEB era responsável por iniciar a escrita, a leitura e o cálculo, através de uma pedagogia transmissiva, enquanto a EPE destinava-se a aprendizagens sociais. Antigamente, um profissional de educação era visto como o detentor de todo o conhecimento e alguém superior a quem se devia muito respeito. Porém, atualmente, tanto professores como educadores possuem um papel de intermediários entre o conhecimento e a criança. O que se pretende é que docentes criem oportunidades para que as crianças consigam resolver os seus problemas (Quinquiolo, 2017). Nóvoa (1991), acrescenta ainda que “os professores têm que compreender que a sua função principal nas sociedades contemporâneas não é transmissão e a difusão do saber (...), mas antes a preparação das crianças para uma apropriação crítica deste saber” (p.15). Assim sendo, para reverter este tipo de pedagogia, existem práticas participativas para ambas as valências (Formosinho, 2016; Oliveira-Formosinho, 2007). Embora exista um leque maior e mais diversificado de práticas participativas na educação de infância, nada impede que estas sejam desenvolvidas no 1º CEB, já que, neste tipo de pedagogia, a criança é incentivada a colaborar e participar em todas as dimensões pedagógicas, nomeadamente na planificação, execução e reflexão das atividades de projetos (Oliveira-Formosinho, 2007). Já o papel do profissional de educação passa por organizar o ambiente, observar e escutar a criança para a compreender e

responder às suas necessidades, tornando este processo um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Por esse motivo, ao longo da PES valorizaram-se práticas em que a criança está no centro da sua aprendizagem e detém um papel ativo, crítico e participativo, de forma a contribuir para aprendizagens mais significativas. Aliado a isto esteve sempre a constante observação e reflexão para que se proporcionassem práticas dos interesses e necessidades das crianças. Estas práticas inserem-se no paradigma socioconstrutivista, realçando a coconstrução da aprendizagem e do conhecimento. Desse modo, a pedagogia participativa objetiva o envolvimento na “experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Formosinho, 2013, p.9). Assim, uma pedagogia participativa envolve três processos elementares e contínuos, que foram particularmente destacados ao longo da PES: a observação, a escuta e a negociação (Oliveira-Formosinho, 2007). A observação corresponde ao conhecimento de cada criança na sua totalidade, desde as características individuais aos contextos em que interage. A escuta diz respeito e envolve todos os sentidos, ou seja, é escutar com intencionalidade. A negociação pretende criar condições necessárias para que a criança seja capaz de participar no seu processo educativo, debatendo o currículo e as dimensões educativas. Tal como refere Marta (2015), “o educador de infância se caracteriza por um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (p.280). Assim sendo, este tipo de prática privilegia a diversidade de cada criança, permitindo responder às suas necessidades, às suas potencialidades e aos seus interesses, tal como aprovado no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Desse modo, no decorrer da PES promoveram-se práticas educativas integradas em paradigmas socioconstrutivistas, fomentando práticas centradas na aprendizagem das crianças, tal como é o caso da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), que está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. Como menciona Vasconcelos (2012), “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p. 9). Ou seja, a criança passa a ser o sujeito principal do processo educativo, acabando por desenvolver um projeto que tem como referência o seu desejo de crescer e aprender. Segundo Barbier (1991, citado por Mateus, 2011), a MTP destaca-se por ser desenvolvida em equipa e estimular a relação teoria-prática, gerar conhecimentos sobre os temas em estudo e intervir sobre os problemas detetados. Todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível e

possível de ser alterada conforme as necessidades do projeto. Na teoria integra-se conhecimentos adquiridos e desencadeia-se a aquisição de novos conhecimentos e experiências, na prática humaniza-se e socializa-se o saber.

Para Vasconcelos (2012) existem quatro fases da MTP: definição do problema, planificação, desenvolvimento do trabalho e execução e divulgação ou avaliação. Na primeira fase “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 2012, p.14) a partir dos interesses das crianças. Ainda nesta fase partilham-se ideias sobre a problemática em questão e podem esquematizar-se todas as informações numa “teia inicial”. A fase seguinte diz respeito à planificação. Assim, “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas [...] define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 2012, p.15). A fase do desenvolvimento do trabalho e execução é onde as crianças realizam as atividades planificadas e compõem o produto, ou seja, “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos, 2012, p.16). Nesta fase, as crianças organizam a informação através de registos gráficos, fotográficos ou outros meios, de forma a contrastarem sempre as ideias iniciais “o que sabíamos antes” e “o que queremos saber”. A última fase é de “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012, p.17). O que se pretende é que se exponha o trabalho que foi desenvolvido ao longo do projeto, seja nos átrios da entrada e nos corredores ou então através de álbuns ou portefólios. Esta é também uma fase de avaliação, nesse sentido “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p.17). Posto isto, é de realçar que as fases entrecruzam-se e não são sequenciais no tempo. Assim, esta é uma metodologia que “implica uma sala de actividades não organizada em cantinhos estáticos, estereotipados e redutores, mas em oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2012, p.16).

Tal como refere Vasconcelos (2012), a dinâmica da MTP permite um trabalho aprofundado na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança. Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos 2012, p.10), define a ZDP como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

Assim sendo, segundo Vygotsky, a perspectiva socioconstrutivista baseia-se na interação social entre os adultos e as crianças, sendo o objetivo primordial a aprendizagem destas (Papalia, et al., 2001). Desse modo, a criança, ao relacionar-se com o adulto e com os pares mais experientes, desenvolve a sua ZDP. Contudo, o profissional de educação deve ter em mente que o meio físico e social difere de criança para criança, já que cada uma tem a sua concepção (Boiko & Zamberlam, 2001). Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, percebe-se que o profissional de educação e, por conseguinte, o trabalho colaborativo detêm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da criança. Por sua vez, os trabalhos colaborativo e cooperativo são vantajosos no processo educativo, já que resultam em inúmeras potencialidades para a construção do conhecimento. Como defende Vygotsky, as crianças aprendem com as relações que estabelecem dado que representam os modelos referenciais que estão na base dos nossos comportamentos e raciocínios (Damiani, 2008).

Nesse sentido, Silva (1997) elaborou um estudo sobre os deveres de um profissional docente. Assim, podemos concluir que este [profissional docente] tem deveres para com ele próprio, nomeadamente a conduta, a confiança e consideração, a postura que se oriente pelo respeito e defesa de valores a coerência e o dever de aperfeiçoamento, atualização, informação, formação e de abertura de espírito (Silva, 1997). Além dos deveres para com ele próprio, o docente tem deveres para com as crianças, como o estabelecimento de uma relação na base do entendimento e do respeito pelas crianças, pelo meio e cultura donde provêm. Deve ser paciente, tolerante e estabelecer uma relação de proximidade, carinhosa e cativante, tendo na base desta relação o respeito, disponibilidade e aceitação do outro. É importante referir ainda os deveres profissionais para com os colegas, nomeadamente deveres do campo da relação (bom relacionamento, compreensão, respeito, consideração, lealdade, contenção e descrição), bem como o dever de apoio, de cooperação, de colaboração e de interajuda. Já os deveres para com o pessoal não docente estão relacionados com o agir por forma a que a escola funcione bem e num espírito de harmonia. Aliado aos deveres supramencionados estão os trabalhos colaborativo e cooperativo entre a escola, a família e a criança, já que desenvolvem a produtividade e a autoestima da criança. Tal como refere Picanço (2012), o envolvimento familiar poderá ter um impacto positivo no desenvolvimento e aproveitamento escolar da criança, por isso é que as duas partes [família e escola] devem colaborar para o bem-estar das crianças. Além disso, o meio onde a criança se encontra tem implicações na forma como vivencia os contextos escolares. Dessa forma, para que a transição entre a EPE e o 1º CEB seja bem-sucedida, é importante que a criança

tenha o devido apoio e acompanhamento por parte das suas figuras de referência (Alves & Vilhena, 2008).

A transição entre as duas valências “pressupõe sempre a separação de algo que era conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido” (Tomásio, 2019, p.7), por isso representa um processo de adaptação e de mudança para as crianças. Segundo Silva et al., (2016) nesta fase os educadores e as famílias possuem um papel importante para determinar se a criança deve ou não ingressar no 1º CEB pois “haverá crianças que terão 6 anos feitos há alguns meses e outras que ainda não os terão completado” (p.100). Assim sendo, “a situação das crianças mais novas, cujo ingresso no 1º ciclo não está assegurado, terá que ser analisada com cuidado e debatida com os pais/famílias” (Silva et al., 2016, p.100). O importante é que a criança esteja preparada a nível emocional, físico e cognitivo e que se sinta segura de si e do meio em que está envolvida, tal como defendem os autores supramencionados, dado que, nesta fase, serão determinados novos hábitos de trabalhos e regras. Além disso, a escola detém um papel importantíssimo nesta fase, logo, a escola e os docentes devem estar preparados para esta mudança, uma vez que “a discussão e reflexão conjunta entre educadores e professores possibilitam uma maior articulação entre os dois níveis educativos com repercussões positivas no sucesso de aprendizagem das crianças” (Tomásio, 2019, p. 21). Dessa forma, o trabalho conjunto entre educadores e professores pode suavizar esta transição através da promoção de atividades conjuntas (Machado, 2013). No entanto, é necessário que exista continuidade educativa no processo de aprendizagem, essencialmente a nível da construção de currículo, visto que garante um bom desenvolvimento entre as experiências e os saberes vividos e contribuiu assim para a melhoria das práticas e do enriquecimento profissional (Rodrigues, 2005; Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Roldão, 2007).

O currículo estabelece o conjunto de saberes que a escola transmite, ou seja, diz respeito aos conhecimentos e ao modo como estes são abordados (Roldão, 1999; Sacristán, 1989). Nesse sentido, embora o currículo apresente um carácter fechado, o docente deve desenvolver as suas práticas de forma a manter as finalidades educativas determinadas pelo mesmo (Diogo, 2010). Para além disso, torna-se crucial que tanto educadores como professores façam uma boa gestão do currículo e estabeleçam estratégias de articulação curricular. O trabalho colaborativo entre os docentes permite obter um processo de transição de modo natural, não colocando em causa o sucesso educativo das crianças (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 43, nº 1) pois, tal como proclamado

na Lei nº 46/86, de 14 de outubro, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior”.

Se, por um lado, os currículos de ambas as valências são bastante distintos, por outro lado prevalecem os aspetos comuns tanto de educadores como de professores, sejam eles pessoais, profissionais e de “postura ético-política centrada no cuidado com a vida de cada um e de todos os seres humanos, fundamentada nos valores da equidade, da solidariedade e da justiça” como afirma Marta (2015, p. 127). Assim sendo, o perfil duplo do docente da EPE e do 1º CEB permite que haja uma maior construção de saberes que assegurem o desenvolvimento integral da criança, facilitando o acompanhamento da transição entre as duas valências. Nesse sentido, a docência tem uma dimensão socializadora, uma vez que, ao contribuir para a formação das crianças, dirige-se, por intermédio delas, à configuração da própria sociedade. Tem também uma dimensão política pois visa formar “cidadãos plenos” (Silva, 1997). A mesma autora explica ainda que, no fundo, ser profissional de educação obriga a um modo particular de ser e de estar, logo todos os que exercem esta profissão devem sentir gosto, prazer e alegria por aquilo que fazem.

Visto que o mundo está em constante mudança, o docente deve estar em formação contínua para conseguir dar resposta às necessidades e interesses de todas as crianças, de forma que estas sejam os principais agentes no processo educativo. Desse modo, com a evolução do mundo e, conseqüentemente, da educação, nascem crianças da era digital, fase em que as Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC) ocupam uma grande parte do seu quotidiano. Por esse motivo, os docentes têm o dever de estimular as competências das crianças neste campo, de forma a prepará-las para os desafios da atualidade (Flores, et al., 2012). O uso das TIC pode promover e potenciar as aprendizagens da criança a nível das diferentes áreas do saber, contudo é imprescindível que esta utilização seja consciente e contextualizada (Flores, et al., 2013). Deste modo, a inovação das práticas pedagógicas está relacionada com o perfil e identidade do docente, uma vez que “a identidade profissional docente é dinâmica, adaptando-se aos contextos sociais e à evolução tecnológica” (Flores et al., 2013, p. 339). Todavia, é de ressaltar que o uso das TIC é apenas uma das estratégias que promove a inovação, bem como a identidade dinâmica do docente.

Tendo em consideração o supramencionado, torna-se crucial escutar todas as crianças para dar resposta aos seus interesses e às suas necessidades, isto de forma a que haja um ensino significativo e integral. Para isso, durante as suas práticas pedagógicas, devem articular os

paradigmas socioconstrutivistas, permitindo que a criança detenha um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e construção de aprendizagem.

1.1. A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Perante o facto de a EPE não está inserida na escolaridade obrigatória, a sua frequência é de carácter opcional e, assim, esta é considerada uma das primeiras etapas da educação e um complemento da ação educativa da família. Nesse sentido, e de acordo com a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, esta etapa inicial da educação básica destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade fundamental para o acesso ao ensino básico. Canário (2002, citado por Marta, 2015) explica que esta fase é a base da aprendizagem ao longo da vida, revelando-se fundamental no desenvolvimento da criança e, por conseguinte, para a formação de futuros cidadãos ativos, participativos e democráticos.

A afirmação da EPE em Portugal foi um caminho longo e evolutivo. Com a Declaração dos Direitos do Homem revolucionou-se a EPE e, em 1834, foi criada a primeira instituição de Educação Infantil; no entanto, só foi vista como um meio de igualdade e social na primeira República (Cardona, 1997, Lopes, 1993 & Torgal, 1993, citado por Mesquita-Pires, 2007). Posteriormente, em 1997, foi criada a rede pública da EPE que, segundo a Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, tinha como principais objetivos “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança e contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao Sistema escolar”. É de destacar ainda que, com a proclamação da Lei de Base do Sistema Educativo, em 1986, definiram-se alguns princípios para as crianças da EPE: promover a estimulação das capacidades de cada criança; fomentar o seu desenvolvimento pessoal, integral e social de forma holística; valorizar hábitos de higiene e saúde e ainda promover a integração e cooperação estreita das e com as famílias em todo o processo educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Assim, a EPE tornou-se um nível educativo que proporciona um meio físico e social capaz de promover oportunidades de construção de aprendizagens fundamentais às crianças, fomentando e apropriando as experiências de acordo com o percurso de desenvolvimento de cada criança (Silva et al., 2016). Desse modo, a EPE integra um dos primeiros espaços de socialização da criança, sendo promotora de valores, de cultura e de atitudes e cooperando para uma formação de futuros cidadãos ativos, solidários, responsáveis e conscientes (Delors et al., 1998; Marta, 2015). Com a promulgação do Decreto-Lei nº 241/ 2001, 30 de agosto, definiu-se um conjunto de competências que devem orientar o profissional de educação, com o objetivo de

promover o desenvolvimento integral de cada criança de forma coerente e saudável em todos os domínios curriculares. Dessa forma, percebe-se que o desenvolvimento da criança está relacionado e pode ser influenciado pela organização do ambiente educativo. No Decreto-Lei 241/2001, que define o perfil de um educador de infância, é referido que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (anexo nº1, secção II, ponto 1). A organização do ambiente educativo compreende quatro dimensões: a organização do espaço, a organização dos materiais, a organização do tempo, a organização do grupo e a gestão das interações (Silva et al., 2016; Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007; Cardona et al., 2021). Os ambientes educativos podem ser bastantes relevantes para colaborar no desenvolvimento de projetos educativos, apoiar educadores e respeitar os direitos das crianças na coautoria da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De facto, a organização do espaço educativo contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo também interações significativas (Alves et al., 2021). Nesse sentido, o educador de infância tem o dever de criar um ambiente educativo que se assuma como um segundo educador, devido às potencialidades que os espaço, os materiais e os recursos educativos apresentam. Por esse motivo, durante a planificação das experiências pedagógicas é necessário ter em conta a organização adequada do espaço. Deve-se permitir a participação e interação das crianças de forma autónoma para construírem a confiança em si mesma (Alves et al., 2021). Os mesmos autores referem ainda que a organização do espaço propicia diferentes vivências para a criança. No entanto, devem ser mediadas pelo educador, ou seja, um educador deve ter um olhar sensível aos elementos da sala. Além disso, a forma como organiza os materiais, os móveis, e o modo como tanto as crianças como os adultos ocupam e interagem nesse espaço revelam uma conceção pedagógica. Além disso, deve valorizar e promover a participação e a autonomia da mesma, enquanto a escuta e a integra no grupo, como aconteceu ao longo da PES. Ujje & Pietrobon (2017) completam esta ideia referindo que “uma das tarefas fundamentais de um educador de infância é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que interagem nesses espaços terem inúmeras possibilidades de ação” (p.232). O objetivo é proporcionar oportunidades para que a criança aprenda, através da experimentação, ampliando assim os seus conhecimentos, vivências e descobertas.

Assim sendo, pela complexidade da EPE, é necessário que o profissional seja capaz de interrelacionar a “ética do cuidar” e a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p. 5346). Ou seja, a criança precisa de um profissional capaz de lhe proporcionar os cuidados que respondem às suas necessidades básicas, bem como um profissional capaz de lhe proporcionar o acesso à educação, ao aprender, isto numa perspectiva de que as “crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Sila et al, 2016, p.8).

Nesse sentido, a função do educador evoluiu ao longo dos tempos, passando, progressivamente, de ser cuidador a ter um papel mais ativo e sustentado teoricamente. Atualmente, o educador de infância é convidado a construir e desenvolver o currículo juntamente com as crianças (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Na EPE, o currículo é construído e desenvolvido pela planificação das atividades e projetos, bem como pela própria organização do ambiente educativo, tendo como objetivo fulcral a promoção da articulação de saberes (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Silva et al., 2016; Cardona et al, 2021). Importa referir ainda que o currículo é construído e desenvolvido em conjunto com diversos agentes educativos, como o educador, as crianças, os profissionais de educação e as famílias. Neste sentido, a avaliação revela-se um processo indispensável no processo de identificar as particularidades de cada criança (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). A avaliação das crianças encontra-se descrita no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como um processo contínuo e formativo, sendo esta “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16). A mesmas autoras completam esta ideia referindo que a EPE

não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (Silva et al., 2016, p.15)

Desse modo, a avaliação das crianças encontra-se regulamentada nas OCEPE com o intuito de orientador os profissionais tanto da rede pública como da rede privada. Cardona et al., (2021) referem que a avaliação tem a “missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p.15). Assim, para os autores a avaliação “não serve (...) para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender” (Cardona et al, 2021, p. 15). Para além da avaliação, o educador de infância deve ter

sempre no cerne da sua prática a intencionalidade pedagógica, refletindo constantemente sobre as mesmas, percebendo o porquê e a finalidade das suas práticas pedagógicas e assumindo sempre que estas devem estar abertas a mudanças e, por conseguinte, a imprevistos (Silva et al., 2016).

Nesse sentido, no processo de construção do currículo e, por conseguinte, da avaliação, a escola torna-se um elemento fundamental. Dessa forma, esta deve ser uma organização geradora de educação e não de mera instrução, deve oferecer às crianças a oportunidade de interagir com realidades concretas. Só assim entenderão mais facilmente os conteúdos teóricos e irão encontrar uma explicação concreta para aquilo que estão a aprender. Assim sendo, o educador deve comportar um marco teórico rico, bem como um conhecimento de conceções diferentes. O que se pretende é que privilegie as finalidades e os valores, articulando a teoria e a prática para a construção de uma praxis pedagógica. Para tornar as práticas mais ricas, os educadores devem apoiar-se em modelos pedagógicos, contudo, estas práticas devem ser vistas como um suporte e não como estratégias prescritas e reguladoras. Nesse sentido, a Figura 1 apresenta o contributo das abordagens pedagógicas [o Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia, Pedagogia em Participação (PEP) e MTP] na prática profissional desenvolvida no decorrer da PES.

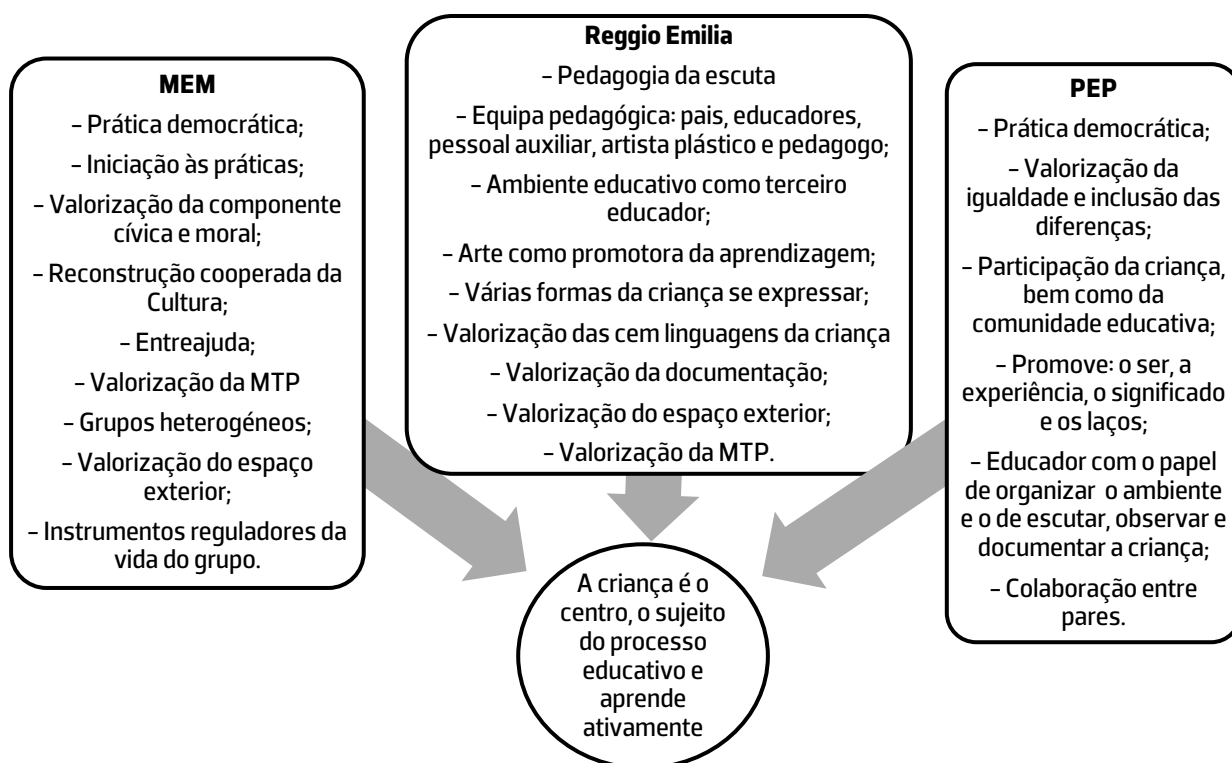


Figura 1- Modelos Pedagógicos

(Adaptado de Formosinho, 2013; González, 2003; Hohmann & Weikart, 2011; Niza, 2013)

O MEM “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p.142). Nesta perspetiva, os profissionais de educação rejeitam a pedagogia tradicional e, por isso, a base do MEM está no falar, contar e mostrar acontecimentos sobre a vida profissional dos docentes (Serralha, 2009), o que se interliga com o socioconstrutivismo. Este movimento valoriza grupos heterogéneos, o desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como a sua liberdade de expressão (Niza, 1996). O MEM é um modelo que valoriza e destaca o trabalho colaborativo e investigativo, possibilitando o trabalho por projetos, partindo dos interesses e necessidades do grupo de crianças. Para além disso, esta perspetiva defende a utilização de diferentes instrumentos reguladores, como mapa de presenças, plano semanal, mapa de aniversários, que simplificam a organização democrática, contribuindo para um auxílio das crianças na integração das suas experiências no grupo, com o intuito de promover a autonomia e responsabilidade de todas as crianças.

Na abordagem de Reggio Emilia, a criança não é um ser individualizado no seu processo de aprendizagem, mas está envolvida numa “rede de relações” com os seus pares, educadores e pais, assim como com a comunidade envolvente (Rinaldi, citada por Lino, 2013). Loris Malaguzzi foi um pedagogo que lutou sempre para que as crianças conseguissem ter a melhor educação possível. Desse modo, manifestou as suas ideias e pensamentos sobre as pedagogias, as crianças e as linguagens através de metáforas, o que resultou no seu poema *Ao contrário, as cem existem*. Neste poema, o autor tenta alertar para a visão da criança como um ser complexo, destacando assim as experiências das crianças e como estas se relacionam entre elas. Além disso, salienta o papel da escola e da sociedade para que incentivem a aprendizagem por meio dos sentidos (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Como referem Edwards, Gandini & Forman (2016) a teoria das cem linguagens, conforme proposta pelos educadores de Reggio Emilia, oferece um novo ponto de vista para encarar as competências das crianças na construção e desenvolvimento da sua própria compreensão. Partindo do pressuposto de que a criança já nasce com as cem linguagens, a pedagogia de Reggio Emilia assume que os adultos são os detentores da tarefa de escutar e reconhecer as múltiplas potencialidades de cada criança. Seguindo essa linha de pensamento, é essencial criar momentos que permitam que as crianças se escutem e escutem as dimensões dos outros (Edwards, Gandini & Forman, 2016). A criança é dotada de várias linguagens, tal como defende Malaguzzi, por isso os adultos devem escutá-las de várias

maneiras, como são exemplos as pinturas, modelagens, colagens ou uma série de expressões corporais.

A pedagogia em participação apresenta uma visão democrática, valorizando a participação de todos os atores. Neste tipo de pedagogia a criança é incentivada a colaborar e participar em todas as dimensões pedagógicas, nomeadamente na planificação, execução e reflexão das atividades de projetos (Oliveira-Formosinho, 2020). Já o papel do educador passa por organizar o ambiente, observar e escutar a criança para a compreender e responder às suas necessidades, tornando este processo um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Esta pedagogia distingue-se pelos seus quatro eixos, sendo que o primeiro remete para a questão das identidades (ser e estar), promovendo um ambiente de bem-estar; o segundo para a questão da participação (pertencer e participar), promovendo o sentimento de pertença; o terceiro para a questão da exploração (explorar e comunicar), promovendo a significação das aprendizagens através de experiências; e o quarto para a questão da narração (narrar e significar), promovendo a comunicação daquilo que é experienciado e feito (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

É de salientar que, durante a PES, a equipa pedagógica incentivou sempre a participação de todas as crianças, revelando o cuidado de promover a igualdade de oportunidades e tentando incentivar a democracia, o que é característico do MEM, de Reggio Emilia e PEP. Para além disso, foi visível que, durante toda a prática, as crianças eram incentivadas a usarem as suas “cem linguagens” para se expressarem, valorizando, assim, a pedagogia da escuta (Reggio Emilia). Outro aspeto valorizado ao longo da prática foi a entreaajuda entre os pares, através da constituição de grupos heterogéneos (MEM). Por fim, promoveu-se o ser da criança, a sua experiência, reforçando, assim, o significado e os laços (PEP). Embora cada abordagem pedagógica disponha de aspetos próprios, é possível encontrar uma confluência entre as suas características e as dimensões curriculares consideradas nas OCEPE. Desse modo, torna-se relevante analisar as dimensões da ação educativa: organização do espaço e dos materiais, a organização do grupo, a organização do tempo e a gestão das interações.

Relativamente à organização do espaço, todas as perspetivas pedagógicas supramencionadas defendem que a sala de atividades deve estar organizada em áreas de interesse, de forma a estimular diversificados tipos de atividades e brincadeiras espontâneas. Contudo, é de salientar que esta organização deve ser discutida com as crianças, de forma a promover a autonomia e o poder de escolha delas (Silva et al, 2016). Quanto à seleção dos materiais e respetivos recursos, é necessário que estejam em bom estado, que tenham qualidade

e variabilidade. Além disso, todas as pedagogias valorizam o espaço exterior. Mochiutti & Soares (citado por Ujii & Pietrobon, 2017) explicam que existem outros espaços importantes no processo educativo, nomeadamente: biblioteca, parque e exterior. Os espaços exteriores das escolas são importantes já que se consideram extensões do espaço da sala de atividades e são muito oportunos, pois promovem diferentes aprendizagens. O espaço precisa de garantir o bem-estar de cada um e do grupo como um todo. Vygotsky defende que a brincadeira e o jogo são atividades essenciais na infância (Rocha, 2017). O ato de brincar é “uma forma de conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto, 2018, p. 29). Além disso, o conhecimento que a criança adquire é fruto do processo de interações sociais, ou seja, esta recria a realidade, aprende regras do jogo e gera e soluciona problemas (Rocha, 2017). Silva (2017) afirma que é através do jogo que a criança aprende a ganhar e a perder, a conhecer a realidade e a perceber as suas capacidades e fragilidades. Ferland (citado por Silva & Sarmiento, 2017) afirma que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (p.46). O brincar faz parte da natureza das crianças, por isso esta é uma temática muito discutida na educação, pela sua relevância no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e emocional da criança (Silva, 2017; Silva & Sarmiento, 2017). Por norma, onde estiver a criança está a brincadeira já que o “brincar é uma necessidade, [a criança] precisa tanto disso como do ar que respira” (Olivier, 1976, citado por Silva, 2017, p. 18). Assim, brincar é linguagem primária da criança, é imaginar e criar. É um lugar onde a criança tem liberdade para explorar as suas habilidades criativas, podendo decidir o que é realidade, bem como expressar os seus sentimentos (Silva & Sarmiento, 2017). Além disso, é ao brincar que a criança estimula a sua inteligência porque este ato requer que liberte a sua imaginação, criatividade e ainda aprenda a respeitar o outro (Silva & Sarmiento, 2017). O jogo/brincadeira coletiva constitui-se, portanto, num campo gerador de novas amizades potenciando novas competências sociais e pessoais, já que aprendem a conviver e cooperar (Silva, 2017). Assim, é impossível dissociar o brincar da aprendizagem já que estão intrinsecamente ligados, principalmente nos primeiros anos da criança. É através das brincadeiras que a criança cresce, descobre o mundo, revela-se a si mesma e descobre qual é o seu papel no mundo (Silva, 2017). Assim sendo, no decorrer da PES promoveu-se sempre a brincadeira livre, havendo um tempo diário determinado para a exploração livre do espaço exterior, bem como das áreas da sala de atividades, o que promovia a autonomia e a criatividade das crianças.

Na EPE o “grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24). Desse modo, estas relações são os alicerces para o bom funcionamento do processo educativo, pelo que, em relação à organização do grupo, pode haver momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e também de forma individual, tal como aconteceu ao longo da PES (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017; Silva et al, 2016).

Quanto à organização do tempo, esta é uma dimensão que organiza o dia, estabelecendo uma rotina diária “respeitadora das preferências e das motivações da criança, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 27). Dessa forma, esta rotina deve apresentar uma estrutura flexível, contribuindo para a autonomia e independência das crianças.

Na EPE, a qualidade das relações é das dimensões mais influentes da ação educativa, pois, tal como refere Silva et al., “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (2016, p. 85). Posto isto, a gestão destas interações conflui para a promoção de um ambiente democrático, enriquecedor e agradável, tendo em vista a participação e o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem. Tal como foi analisado anteriormente, todas as pedagogias supramencionadas destacam o trabalho em equipa entre as crianças, os profissionais e as famílias.

As OCEPE referem que a criança pode construir o seu conhecimento do mundo através de três componentes: a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e introdução às tecnologias. Assim, ao longo da PES promoveu-se a abordagem às ciências e o uso das TIC, de forma a explorar e desenvolver o conhecimento do meio físico e natural das crianças, como apresentado no cap. III (Silva et al., 2016).

Posto isto, percebe-se o quão importante e indispensável é o papel da EPE para as crianças, visto que proporciona aprendizagens, valores e atitudes fundamentais. Ao longo da PES promoveram-se e valorizam-se todas as especificidades mencionadas anteriormente com o intuito de alcançar uma prática que fomentasse as competências emocionais, sociais e cognitivas das crianças.

1.2.A PRIMEIRA ETAPA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

O 1º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória do sistema português. Esta etapa é crucial na vida de uma criança, não tirando significado e relevância de qualquer outra, já que

todas são essenciais na formação dos alunos, mas esta é caracterizada por ser “universal, obrigatório e gratuito” (DL nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º). Esta etapa pode ser considerada para muitas crianças como o primeiro contacto com um contexto escolar já que tanto a creche como a EPE são facultativas. Para além disso, este ciclo tem uma duração de quatro anos, acolhendo crianças com idades compreendidas entre os seis (as crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico), e os dez anos de idade (DL nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º).

Tal como na EPE, o 1º CEB apresenta alguns objetivos gerais que apelam à formação de todas as crianças, através do desenvolvimento dos seus interesses e capacidades. Promove-se o desenvolvimento de competências essenciais como a autonomia, o espírito crítico e criativo, a formação de cidadãos ativos, solidários e democráticos, a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (DL nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º).

Face ao já referido, importa ainda explicar de que forma este ciclo se encontra organizado. Neste nível educativo as crianças encontram-se organizadas por turmas e por anos de escolaridade, sendo uma valência “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Os objetivos direcionam-se para a garantia de uma formação de todas as crianças, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, onde estão “inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (DL nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º/8º). Ou seja, este ciclo caracteriza-se por um ensino de monodocência em que uma turma fica à responsabilidade de um único professor, que tal como refere Silva (2005) permite “que tenha a possibilidade de os conhecer muito bem, permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades” (p.4). Nesse sentido, é importante que o professor mantenha uma boa relação com os alunos, de forma a promover a confiança entre todos os intervenientes, num ambiente seguro, onde haja motivação para a descoberta de novas aprendizagens e o desenvolvimento de saberes, de atitudes e de competências.

Quer isto dizer que o professor detém um papel fundamental na reconfiguração do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem, já que deve certificar que todos os alunos aprendem, numa aprendizagem direcionada para a mobilização de saberes e competências num mundo desafiante (Oliveira-Martins, 2017). Tendo em consideração os objetivos supramencionados, o professor do 1º CEB é responsável por assegurar o desenvolvimento do currículo que, segundo Roldão (1999), refere-se ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num

dados tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Diogo (2010) acrescenta que o currículo abrange diferentes componentes nucleares, sendo elas: os objetivos, que são as diretrizes que orientam todo o processo educativo; os conteúdos programáticos, mais concretamente as atitudes, os valores e os conhecimentos; as estratégias e as metodologias que estão interligadas com a maneira como os conteúdos são abordados; e o regime de avaliação das crianças, sendo todos estes aspetos que a díade experienciou no decorrer da PES.

De acordo com a Matriz Curricular do 1º CEB (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho), fazem parte dos componentes do currículo áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português, Estudo do Meio, Expressão Artística e Expressão Físico-Motora; e áreas não disciplinares de frequência facultativa: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania; bem como Educação Moral e Religiosa, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), Inglês, Expressão Plástica, Educação Musical e Educação Física com professores formados nestas áreas específicas, preenchendo um total de 25 horas semanais. Contudo, as áreas de Expressões continuam a ser contempladas no horário do professor titular, o que significa que o professor possui um leque variado na polivalência curricular. Atualmente, no 1º e 2º ano fazem parte da matriz curricular as áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, assumindo as duas primeiras uma maior carga horária num total de sete horas por semana cada e apenas três horas para a última, às quais se adiciona o Inglês, que é lecionado por um professor coadjuvante no 3º e 4º ano. As restantes áreas disciplinares de frequência obrigatória supramencionadas têm uma carga horária de cinco horas semanais. Ainda a cargo do professor titular, juntam-se outras áreas curriculares de cariz obrigatório como o Apoio ao estudo (1,5h) e oferta complementar (1h). Para terminar, as AEC's possuem uma carga horária semanal de 3 a 5,5 horas (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Embora o currículo possua um carácter uniforme e prescrito, este deve ser encarado “enquanto projeto dinâmico, aberto, capaz de se auto-organizar” (Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 3), concedendo assim liberdade ao docente para adaptar as suas práticas ao contexto educativo em que se encontra, tendo em consideração os compromissos educativos estabelecidos pelo currículo. Tendo este aspeto em vista, o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho veio promulgar a autonomia curricular das escolas para que cada uma tenha hipótese de tomar decisões educativas contextualizadas e apropriadas na gestão do currículo, resultando numa melhor resposta educativa. Segundo Trindade (2018), este Decreto-Lei veio “definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus

alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que dispõe ou pode vir a mobilizar” (p.13). O objetivo é formar alunos capazes de responderem às exigências que o futuro apresenta e dotá-los de uma capacidade de reflexão, de comunicação e de resolução de problemas.

Tendo em vista a gestão flexível e autónoma do currículo, os docentes devem assumir-se como “gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares (...) contextualizadas” (Trindade, 2018, p. 20). Desse modo, de forma a ambicionar uma melhor organização da prática educativa, o professor deve orientar-se segundo os documentos vigentes (Cap. I). Outrora, os documentos curriculares assumiam um carácter rígido e exaustivo, contudo, como defendem Roldão, Peralta e Martins (2017), “a massificação e alargamento da escolaridade e consequente crescimento da complexidade dos contextos têm vindo a requerer lógicas de proximidade e de adequação” (p. 3). Neste sentido, foi necessário haver uma reformulação curricular, por meio da publicação do Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em 2017. Além disso, de modo a alcançar “uma capacitação e qualificação mais eficaz de todos os cidadãos”, em 2018, foi publicado o documento das Aprendizagens Essenciais (AE), em articulação com o PASEO (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho), que sugere as aprendizagens que são fundamentais que a criança faça nesta etapa.

As AE, documento de orientação curricular privilegiado ao longo da PES, assentam no pressuposto de que “uma educação de qualidade é condição fundamental para uma sociedade coesa e progressiva” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). Nesse sentido, estes documentos encontram-se organizados conforme os ciclos de ensino em concordância com a nova matriz curricular. Estes documentos incluem os conhecimentos, conteúdos que as crianças deverão ter como conhecimento, as capacidades, processos de como as crianças alcançam o conhecimento e as atitudes, verificação de que as crianças aprenderam que os alunos devem adquirir em cada ano e área disciplinar (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Por sua vez, o PASEO (Oliveira-Martins, 2017) estabelece as competências a adquirir por todos os alunos até concluírem o ensino secundário. Este é um documento de referência que tem como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8). Quanto à sua estrutura, encontra-se organizado em princípios, que “justificam cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola”; visão, que “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade

obrigatória”; valores, que são as “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis”; e as Áreas de Competências, que são as “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados “ (Oliveira-Martins, 2017, p 9). É de realçar que este documento defende que cada criança tem de traçar o seu percurso para alcançar as competências proclamadas, o que se relaciona com uma educação inclusiva e, simultaneamente, com a promoção de equidade.

Resgatando, mais uma vez, o que defende o Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, no 1.º CEB, as componentes do currículo devem ser trabalhadas de um modo articulado e globalizante, já 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). Desse modo, no decorrer da PES, a díade procurou harmonizar e estabelecer conexões entre as diferentes áreas curriculares, numa perspetiva comum, à semelhança do desenvolvimento global da criança. Além disso, procurou-se também articular todas as áreas curriculares de maneira que os alunos compreendessem a utilidade dos conhecimentos no seu quotidiano, proporcionando assim um ensino com mais significado. Conclui-se, assim, que as áreas curriculares não devem funcionar de forma isolada e segmentada, já que “as relações entre disciplinas e os seus conteúdos apontam [a articulação curricular] no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (Leite, 2012, p. 88). Nesta perspetiva, torna-se fundamental promover uma escola inclusiva, tal como propõe o Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho. Para Rodrigues (2001), a escola inclusiva “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” para que todos estejam envolvidos no processo de aprendizagem (p. 19). Nesse sentido, torna-se crucial que o docente encontre diferentes estratégias para ensinar as crianças e que a escola se assuma “cada vez mais (...) como capaz de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe foram confiados” (Rodrigues, 2014, p.13). Este pressuposto está aliado à primeira medida universal proclamada no Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, que depreende a diferenciação pedagógica como resposta educativa para todos os alunos. No desenvolvimento da PES não houve a necessidade de adotar a diferenciação pedagógica, isto porque, apesar de todas as crianças terem o seu próprio ritmo e este ser um grupo heterógeno, as crianças com mais dificuldades conseguiam acompanhar o grupo. Além disso, o outro elemento do par pedagógico coadjuvava nessa situação, motivando estes alunos e ajustando as estratégias e os recursos necessários.

Neste sentido, o processo de ensinar tornou-se bastante desafiador, exigindo ajustes na prática e no pensamento educacional para que se atingiam os objetivos das escolas do século XXI e dos respectivos alunos. Tendo isto em consideração, as metodologias ativas de aprendizagem permitem que os alunos sejam mais proativos e “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (Moran, 2018, p. 1). Ou seja, estas metodologias rompem com o ensino transmissivo e colocam o aluno no centro da sua aprendizagem, dando-lhe um papel participativo, crítico e autónomo. A aprendizagem torna-se assim “flexível, interligada, híbrida, na qual o aluno é o protagonista principal, sendo o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo” (Moran, 2017, p. 24). Por esse motivo, ao longo da PES, a díade procurou promover metodologias ativas combinadas com recursos digitais, que proporcionassem experiências diversificadas em diferentes espaços e tipologias de trabalho, motivando as crianças para a sua aprendizagem. Exemplo disto foi a promoção de momentos de discussão e trabalho em pequenos grupos, a utilização de dois avatares que desafiaram as crianças, o desenvolvimento de jogos lúdicos, a promoção da utilização das TIC, integradas em metodologias ativas, como a Gamificação, numa aproximação à abordagem *escape room*, e a Rotação por Estações. Há autores que acreditam que o termo 'cooperação' é mais abrangente do que o termo 'colaboração', uma vez que existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto (Lupion Torres, Alcantara & Freitas Irala, 2004). Esta tipologia de trabalho promove uma aprendizagem mais ativa, desenvolvendo o pensamento crítico, a capacidade de interação, negociação e resolução de problemas, a capacidade de autorregulação do ensino-aprendizagem (Torres & Irla, 2014). Percebe-se, por isso, que esta tipologia promove o conhecimento que é construído socialmente, ou seja, na interação entre pessoas e não propriamente pela transferência de conhecimentos do professor para o aluno, como no ensino transmissivo. A criação de avatares deve ter como objetivo principal “dinamizar momentos de motivação, consolidação de conteúdos e de instrução para tarefas e atividades a realizar”, tendo sempre “o cuidado de criar textos que se [dirigem] diretamente aos alunos” (Quadros-Flores et. al, 2015, p. 173). Por sua vez, têm como propósito lançar desafios, explicar as regras ou tarefas, introduzir o tema das aulas, orientar a compreensão, estimular a mobilização dos conhecimentos e reconhecer o trabalho realizado pelas crianças (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018). Foi com esta

intencionalidade pedagógica que foram criados os dois avatares que acompanharam as atividades.

Tal como já foi referido, é importante que se introduzam cada vez mais metodologias no ensino, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos do século XXI. Moran (2015), refere que existem componentes essenciais para o sucesso da aprendizagem como

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).

Entende-se, assim, a importância de implementar metodologias ativas de aprendizagem, uma vez que se torna essencial “desenvolver uma aprendizagem o mais experiencial possível, que procura introduzir no processo de ensino e aprendizagem experiências tidas como válidas, relevantes e significativas para o aluno, pela sua relação com o(s) contexto(s) em que os alunos circulam” (Almeida & Cruz, 2019, p.3). Deste modo, surge a metodologia ativa da Gamificação que, segundo Kapp (2012, citado por Mello, Lourdes Oliveira & Torrentes, 2022), é o uso de mecânicas de jogo, elementos estéticos e lógicas de jogo para envolver pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (citado por Araújo & Carvalho, 2014). Esta metodologia promove a atenção, a produtividade, a difusão e construção de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades (Caribé de Oliveira, 2015). Por evidenciar inúmeras potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, foi utilizada em alguns momentos da PES, numa aproximação à abordagem pedagógica *escape room*.

A abordagem pedagógica *escape room*, enquadrada na metodologia de Gamificação, “visa desenvolver capacidades cognitivas, emotivas e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e capacidade de decisão e liderança na resolução de tarefas, problemas e enigmas que se encontram relacionados com o conteúdo a abordar durante a aula” (Pereira et al., 2020, p. 1009). Vai ao encontro da teoria construtivista, já que o aluno possui um papel ativo na construção do seu conhecimento, enquanto desenvolve um trabalho colaborativo e cooperativo. Esta abordagem pedagógica tem características próprias, nomeadamente o tempo, que é “um elemento que tem muitas dimensões no que se refere ao *design* do jogo, ele aumenta o nível de estresse e motiva a ação” (Kapp, 2012, citado por Mello, Lourdes Oliveira & Torrentes, 2022, p.20). Tendo em conta o supramencionado, percebe-se que esta é uma abordagem pedagógica motivadora, que permite promover a aquisição de várias competências e saberes através de um ensino-aprendizagem mais lúdico, dinâmico e envolvente. A abordagem pedagógica *escape room*

está repleta de benefícios por ser uma experiência envolvente que promove e desenvolve a resolução de problemas, o pensamento crítico, a colaboração e o sentido de urgência, a criatividade, o mecanismo de cooperação, a aprendizagem social e o construtivismo (Ouariachi e Wim, 2020; Zhang et al., 2018, citado por Passos, Andrade & Almeida, 2021).

O modelo híbrido de Rotação por Estações é mais uma metodologia que potencia o envolvimento e motivação dos alunos já que torna o aluno mais ativo na construção do seu conhecimento (Alvarenga Souza, La Torre & Peixoto, 2020). Nesta metodologia, os alunos realizam atividades variadas e diferentes, em estações, sendo que “podem envolver discussões em grupo (...), atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (Steinert & Hardoim, 2019, p.13). Assim, neste modelo de ensino, a disposição das estações é definida consoante o número dos alunos da turma. Ou seja, o número de estações vai ser variável, tendo em consideração o número total de alunos para que cada grupo tenha um menor número de elementos (Souza & Andrade, 2016), de forma a possibilitar a participação de todos os elementos. Embora os alunos estejam organizados em grupos, pelas diferentes estações, o objetivo é que percorram todas as estações, como se fosse um circuito. A constituição das estações deve ser pensada tendo em consideração algumas variáveis como: “a quantidade de estações de trabalho, o tempo de cada estação, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os recursos tecnológicos utilizados” (Souza & Andrade, 2016, p. 6). Contudo, independentemente do número de estações, todas elas têm de ser planeadas conforme o tema central da aula, variando o modo como o mesmo será abordado. Relativamente ao tempo, não existe um pré-definido pois este vai depender do objetivo de cada estação, bem como das características da turma. Dessa forma, o docente terá de estimar um tempo suficiente para que os alunos cumpram o objetivo (Souza & Andrade, 2016). Quanto aos recursos tecnológicos, estes devem estar adequados a todas as crianças, de forma a possibilitar o acesso à produção dos alunos, bem como a avaliação que é feita posteriormente (Souza & Andrade, 2016). Nesse sentido, e tal como referem Alvarenga Souza, La Torre & Peixoto (2020), esta é uma metodologia em que o professor pode estar mais próximo dos grupos, garantindo o acompanhamento daqueles que precisam de mais apoio. Além disso, permite que os alunos trabalhem em grupo e troquem ideias, promovendo assim o trabalho colaborativo e cooperativo.

É incontornável o facto de que estamos numa sociedade de informação, caracterizada pelas constantes mudanças do mundo. A escola não pode fugir a estas transformações e deve potenciar o desenvolvimento de capacidades, competências, atitudes e valores que possam dar

resposta a estes desafios atuais. Neste sentido, “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). Torna-se, portanto, crucial renovar as práticas pedagógicas, uma vez que estamos perante crianças nativas da era digital, logo devemos ter as TIC como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. De facto, a utilização pedagógica das TIC constitui um meio de aprendizagem mais atrativo para a criança “estimulando o prazer do saber individual e coletivo”, como será evidenciado nos capítulos posteriores (Quadro- Flores et al., 2013, p. 96). Numa Era em que as tecnologias digitais fazem parte do quotidiano das crianças, torna-se crucial integrá-las pedagogicamente na educação, tirando partido das suas potencialidade e benefícios. Isto porque a utilização das TIC pode ajudar os alunos a tornarem-se mais responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, o que vai ao encontro da perspetiva construtivista (Mendes & Pinto, 2013). Um exemplo concreto disto é a utilização da robótica na educação, que se trata de um “conjunto de processos e procedimentos envolvidos em propostas de ensino e de aprendizagem que utilizam os dispositivos robóticos como tecnologia de mediação para a construção do conhecimento” (César, 2013, p. 55). Por este motivo, ao longo da PES procurou-se integrar a robótica e a linguagem de programação em alguns momentos, por estas promoverem “o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências argumentativas e de respeito pelo outro “permitem um ambiente tranquilo e divertido onde se combina o jogo com a aprendizagem; (...) o pensamento lógico; (...) a criatividade e a reflexão; (...) o espírito científico” (Mill & César, 2012, citado por Torres, Rodrigues & Chambel, 2020 p. 522). Contudo, é preciso reforçar que é fundamental que o docente possua competências digitais, de maneira a conhecer as potencialidades destas ferramentas e de forma a utilizá-las de maneira contextualizada (Flores, Peres & Escola, 2013). O objetivo é que se possa construir práticas educativas renovadas nesta sociedade digital (Graça et al., 2020), como se procurou fazer ao longo da PES e como se verá no capítulo III.

Embora a prática do 1º CEB seja mais estruturada e formal, ao contrário da EPE, uma vez que objetiva a construção de conhecimentos e a apropriação dos conteúdos programáticos, esta visão não deve resultar num ensino transmissivo centralizado no docente. Muito pelo contrário, deve-se adotar uma perspetiva socioconstrutivista, aprofundada anteriormente, tal como se procurou fazer ao longo da PES. Assim sendo, nesta perspetiva a função do professor é de orientar a aprendizagem, ou seja, ser facilitador e promotor de um ambiente potenciador de

aprendizagens globais (Leite & Fernandes, 2010; Roldão, 2005; Trindade & Cosme, 2016), aspetos estes que a díade teve sempre em consideração no desenvolvimento da PES, tal como se poderá ver no capítulo III. Por outro lado, para que o professor consiga promover uma resposta educativa melhor e mais alargada, precisa de desenvolver e aprimorar a capacidade de observação, de ação, reflexão e problematização da sua prática numa análise constante. Como defende o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, o professor tem de procurar estabelecer uma relação positiva com os alunos e com as suas famílias, por isso, torna-se claro que a predisposição das crianças intensificar-se-á e será influenciada pelo envolvimento do professor, bem como o seu grau de afetividade (Leite & Fernandes, 2010).

Por fim, torna-se importante evidenciar outro aspeto característico e específico deste nível de ensino: a avaliação. Tal como preconizado no Decreto-Lei nº 55/2016, de 6 de julho “a avaliação sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”. A avaliação constitui um “processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em normas” (Ferreira, 2009, p. 147), contudo esta não se trata apenas de “medir ou recolher informação, mas também [de] valorar (isto é, atribuir um valor) a informação recolhida” (Diogo, 2010, p.97). Nesta perspetiva, em que o aluno tem uma posição ativa, o processo de avaliação engloba toda a comunidade educativa e é neste momento que o aluno tem a oportunidade de refletir sobre o que está a desenvolver e o percurso que está a traçar.

Em suma, atualmente o professor deve possuir uma “capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso & Silva, 2005, p.49) e, além disso, ser dotado de paciência e tolerância para conseguir fomentar um ambiente saudável de aprendizagem. Para que isso aconteça, é essencial que o docente possua um conhecimento aprofundado do contexto e das crianças, como se apresenta de seguida (González et al., 2019; Lopes da Silva, 2002; Moss, 2011). Tendo em consideração os conceitos teóricos apresentados, no capítulo seguinte proceder-se-á à descrição do contexto educativo onde decorreu a PES, destacando-se as particularidades inerentes a cada um dos níveis educativos e a importância de conhecer o contexto educativo para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas, contextualizadas e significativas.

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

“O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1990, p.26)

Ao longo do segundo capítulo deste relatório far-se-á uma caracterização do contexto de estágio, bem como uma breve apresentação sobre a metodologia de investigação. Primeiramente, serão apresentadas as características relativas ao Agrupamento e ao contexto educativo da instituição cooperante onde a Prática Educativa Supervisionada (PES) foi desenvolvida. Posteriormente, far-se-á a caracterização do grupo, das interações, dos espaços e dos materiais da valência de EPE, bem como do 1º CEB.

Num segundo momento, apresentar-se-á a metodologia de Investigação-Ação, já que esta foi realizada ao longo de toda a PES. Esta é uma metodologia que deve ser tida como estratégia de formação, pois permite responder às necessidades educativas, resultando na formação de docentes mais reflexivos. Nesse sentido, salientar-se-ão algumas características fundamentais desta metodologia.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolveu-se numa instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas da Área do Grande Porto. O território educativo em questão é um dos mais populosos do país, já que, desde sempre, ofereceu condições favoráveis à fixação da população. As atividades económicas que prevalecem neste território estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar. Este Agrupamento foi criada no ano letivo de 2003-2004 pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho, na sequência do Decreto-Lei nº 115-A de 1998 e da Lei nº 24/1999 de 22 de abril (PEV). Este Agrupamento alberga onze estabelecimentos de ensino com valências entre a EPE e o 3º CEB, sendo de realçar que todas, à exceção de uma, possuem as valências de 1º ciclo e Jardim de Infância. É importante destacar ainda que todos os estabelecimentos garantem atividades de animação e de apoio à família na EPE e componente de apoio à família no 1º ciclo.

Este Agrupamento tem como lema promover “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (PEV, p. 2). Ou seja, pretende-se valorizar todas as crianças para que encontrem na escola um ambiente educativo acolhedor, promovendo, assim, o seu crescimento harmonioso e saudável. Isto resulta na sua inclusão e no desenvolvimento de competências de forma a enfrentarem e darem respostas aos desafios que a sociedade do século XXI impõe.

O Projeto Educativo deste Agrupamento foi desenvolvido tendo na sua base a conceção de educação centrada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Desse modo, pretende-se valorizar as aprendizagens das várias áreas curriculares, bem como os valores e as competências fundamentais ao ser humano. Assim, a missão deste Agrupamento passa por

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 (PE, 2018/2021, p. 4).

O contexto onde a PES foi realizada é constituído por dois edifícios. Um, onde se encontra a biblioteca, a cantina, o polivalente principalmente para as atividades de educação física, a sala dos professores, a sala dos funcionários, a sala de isolamento, as cinco salas de aula, um elevador para dar resposta a situações de mobilidade reduzida e as casas de banho para rapazes e raparigas pintadas de azul e verde, respetivamente, o que vai de encontro ao habitual azul e cor-de-rosa que se prende muito com as questões de género, destinado ao funcionamento do 1º CEB; e o outro, que possui duas salas de atividades, uma cantina, uma copa, uma sala polivalente e uma área de arrumos destinada ao funcionamento da EPE.

Além disso, o contexto é provido de um espaço exterior bastante amplo que, neste momento, está dividido, uma vez que as crianças do jardim de infância e as crianças do 1º ciclo não podem estar em contacto, devido às normas pandémicas impostas. Assim sendo, o espaço destinado ao jardim de infância é constituído por um parque infantil que contém um escorrega e um ‘boneco com mola’, uma casinha de brincar, uma mesa de matraquilhos, pneus, uma caixa com brinquedos e uma nave construída com estagiárias de outro ano letivo. Além disso, o contexto tem um espaço destinado à jardinagem e ao cultivo da horta. Já no espaço destinado ao 1º CEB encontramos o campo de jogos de relva sintética e uma pequena horta. O espaço exterior proporciona às crianças atividades livres enquanto estão em contacto com o mundo natural e o exploram. Foi possível observar que, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as crianças tiravam partido deste espaço para explorar os cheiros, os sons e as texturas que as

rodeiam. Para além disso, as crianças de ambos os níveis educativos tinham ao seu dispor áreas de sombra, áreas iluminadas pelo sol, relva, equipamentos lúdicos, campo de jogos, pedras, terra, plantas vivas como arbustos, flores e árvores de fruto. Para além do que já foi mencionado, o contexto é provido de vários recursos como fotocopiadora, televisão, plastificadora, retroprojetor, projetor, telefone, computadores, impressora, quadros interativos, jogos, material de motricidade, material didático para a Matemática kit de Música, kit de Expressões e de Educação Física, aspirador, aquecedores, máquina de lavar roupa, máquinas, fogão, forno elétrico, micro-ondas, frigorífico, material de desgaste e reciclável.

O horário de funcionamento da instituição cooperante era das 7h30 às 19h00. No entanto, importa salientar que as atividades letivas de EPE funcionavam entre as 9h00 e as 15h00, existindo ainda as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). As AAAF estão inseridas num projeto da Câmara Municipal, numa modalidade não gratuita que era dinamizada diariamente em dois blocos: um das 10h30 às 14h30, para o acompanhamento da hora de almoço e planeamento de atividades, e o outro entre as 15h00 e as 19h00, onde se desenvolviam atividades livres. Para além destes dois blocos existia um adicional, na parte da manhã (de acolhimento), que era dinamizado entre as 7h30 e as 9h, apoiado por uma tarefeira. Estas atividades eram dinamizadas numa sala anexa ao Jardim de Infância, no recreio exterior, na sala de refeições do Jardim de Infância ou no polivalente, por dois assistentes técnicos de animação sociocultural, apoiados por duas CEI (Contrato Emprego-Inserção). Já no 1º CEB, existia também a componente de apoio às famílias, designada por Componente de Apoio à Família e as AEC's que decorriam após a componente letiva, entre as 16h30 e as 17h30, englobando a Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva e Artes.

Por fim, importa mencionar a existência de uma Associação de Pais que pretendia dinamizar atividades que fomentassem a interação entre todos os intervenientes do processo educativo, dando destaque e enfoque à importância da relação entre a escola e a família.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizou-se na sala dos "Exploradores", um grupo de 25 crianças, 16 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Uma destas crianças era de nacionalidade russa e outra brasileira, sendo que todas as outras eram de nacionalidade portuguesa, formando-se assim um grupo heterogéneo. Onze

destas crianças tinham um irmão, oito tinham dois ou três irmãos e apenas três eram filhos únicos. É importante realçar que apenas oito destas crianças já frequentou este contexto no ano anterior, logo a grande maioria teve contacto com este grupo e o próprio contexto pela primeira vez. Importa referir ainda que o grupo integrava uma criança à qual são aplicadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Tal como refere Silva et al. (2016), é “fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva” (p.10) abrangente para que se construa um ambiente inclusivo e onde a diversidade seja valorizada. O objetivo era garantir que toda a comunidade escolar (crianças, pais/famílias e profissionais) se sentisse acolhida e respeitada. Uma vez que os pais/famílias e o estabelecimento de ensino são dois contextos que contribuem para a educação da criança, é de extrema importância que haja uma relação forte entre estes dois sistemas. Assim sendo, importa mencionar que as famílias participaram ativamente na vida do JI, seja a nível de angariação de materiais e equipamentos ou na gestão de recursos. Para além disso, foi possível concretizar projetos como “A família vem à escola” devido à curiosidade despertada sobre a diversidade de profissões das famílias. Foi notório ainda que os encarregados de educação eram atentos, preocupados e manifestaram interesse pelo progresso dos seus educandos e pelo acompanhamento e participação em atividades, tanto por iniciativa própria como por convite ou desafios. A relação entre estes dois sistemas é fundamental, uma vez que dá valor e importância às aprendizagens que a criança vai construindo, tendo como objetivo primordial o seu bem-estar. Nesse sentido, para que a educação das crianças seja de qualidade, “é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si, fazendo confluír os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Mata & Pedro, 2021, p.10).

De uma forma geral, e depois de um primeiro contacto, percebeu-se que este grupo era constituído por crianças autónomas, responsáveis, curiosas, alegres e interessadas. Na Área de Formação Pessoal e Social, foi possível constatar que este grupo revelou um gosto pelo apoio e responsabilização por colegas mais novos, além do mais, revelaram também uma atitude crítica e interventiva sobre o mundo que os rodeia. Foi possível também constatar que este grupo ainda tinha dificuldades nas relações e interações, nomeadamente no que diz respeito a esperar pela sua vez de falar. Além disso, algumas crianças revelaram muita timidez quando eram expostas ao grande grupo, fosse para dialogar, para dançar, para cantar ou outros. Nesta área, destacou-se

ainda o interesse pela participação em jogos de grupo, fosse no recreio ou na sala. No entanto, sendo eles bastante competitivos, havia dificuldades na aceitação de frustrações e insucessos.

Já na Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Domínio da Educação Física, as crianças revelaram prazer na realização de atividades motoras e um interesse pelo jogo. Apesar disso, a grande maioria manifestava dificuldades em seguir orientações e controlar alguns movimentos de perícias e manipulações, bem como no controlo e na agilidade motora. No domínio das artes visuais, o grande grupo mostrava criatividade e imaginação, principalmente a nível do jogo dramático e projetos de teatro. Além disso, eram bastante expressivos, principalmente na pintura, desenho e modelagem. Demonstraram ainda um gosto pelo jogo simbólico livre, na reprodução de canções e na exploração da música através da dança e do corpo. No entanto, uma parte das crianças do grupo revelou dificuldades no recorte e no manuseamento da tesoura. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mostraram-se interessadas pela exploração lúdica da linguagem, mais especificamente na exploração de sons e palavras, nas rimas, nos jogos de consciência fonológica. Além disso, os interesses do grupo passaram por escutar e reproduzir canções e escutar histórias. A grande maioria das crianças grupo era capaz de compreender mensagens orais e expressar as suas ideias e sentimentos sem grande dificuldade, bem como também relatar acontecimentos e notícias de forma lógica e sequenciada. Relativamente à linguagem escrita, a maior parte das crianças já sabia escrever o seu nome sem qualquer tipo de ajuda e até tentava transcrever palavras e frases, revelando assim o conhecimento de algumas letras e o sentido direcional da escrita. O ato da criança escrever o seu próprio nome na EPE é fulcral para desenvolver as suas competências, já que “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira (Silva, et al, 2016, p. 70). Apesar disso, neste domínio foi possível identificar algumas fragilidades ao nível da correta articulação de palavras, já que, por vezes, havia a omissão de sílabas ou letras. É de realçar que existiram dois casos preocupantes que apresentavam dificuldades articulatórias e que possuíam um vocabulário pobre e uma capacidade reduzida de narrativa. Por fim, no domínio da matemática, as crianças, na sua grande maioria, eram capazes de organizar dados, de resolver problemas do quotidiano envolvendo pequenas quantidades com recurso à adição, de realizar contagens e construções com blocos lógicos, tangram e blocos de construção, revelando curiosidade por desafios matemáticos e por atividades de culinária. Porém, foi possível identificar que o grupo revelou fragilidades a nível das noções de espaço e tempo, na elaboração de

construções tridimensionais e dobragens em papel e na identificação e operação com formas geométricas.

Na Área do Conhecimento do Mundo, manifestaram um gosto pelo contacto da natureza e pelo espaço exterior, pela descoberta através da investigação científica, pelos recursos tecnológicos, pela preservação e sustentabilidade do meio ambiente e pela observação de animais. Contudo, demonstraram algumas dificuldades na identificação do 'antes' e do 'depois' e na sequência semanal.

Todas as opções educativas tomadas pretenderam fomentar o bem-estar das crianças, possibilitando que estas fossem o agente ativo no seu processo de desenvolvimento. O objetivo era promover uma aprendizagem integradora e cooperativa entre todas as crianças, através do brincar, pois, tal como referem Pelligrini e Smith (1998, citado por Bento e Portugal, 2016), o “brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado” (p. 87). Nesse sentido, adotou-se uma pedagogia diferenciada que estava centrada na cooperação, para que todas as crianças aceitassem as diferenças, desenvolvendo também a sua autonomia, o seu sentido crítico e a sua compreensão. Posto isto, as metodologias usadas assentam numa perspetiva pedagógica coincidente com diferentes modelos pedagógicos: Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia. Para além dos modelos mencionados anteriormente, adotou-se ainda a Metodologia de Trabalho de Projeto, bem como a Pedagogia de Participação.

Assim sendo, promoveu-se a diferenciação pedagógica, tendo em conta os objetivos e conteúdos das diferentes áreas curriculares, que foram desenvolvidos de forma transversal, e incentivou-se o contacto com situações de descoberta e exploração. Para além disso, incentivou-se a autoavaliação e a resolução de problemas, respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento de cada criança. Assim, todas tiveram oportunidade de participar, interagir, aprender e desenvolver capacidades nos mesmos momentos. Desse modo, importa fazer menção aos projetos dinamizados: o projeto “A família vem à escola”; o projeto da “Escola Azul para a Sustentabilidade do Oceano I”, que, em parceria com eTwinning, pretende envolver todos os membros da Comunidade Educativa no desenvolvimento de atividades que promovam a sustentabilidade e o cuidado com o Oceano numa perspetiva de trabalho de equipa; o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, que surgiu no âmbito da promoção da Literacia Emergente e que tinha como principal objetivo suprimir as dificuldades sentidas neste domínio, com vista à

promoção do sucesso escolar e despertar nas crianças o prazer da leitura e da escrita; o projeto “Erasmus + e eTwinning”; o projeto “Bilingue”; o projeto “Erasmus + Colaborating for inclusion – colinc”; o projeto “Erasmus+ Building a future” e o projeto do Oceano.

Todos os espaços do estabelecimento educativo são oportunidades de aprendizagem. Para além disso, devemos ter presente que “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 23). Assim sendo, a sala de atividades encontrava-se organizada por áreas interligadas entre si, facilitando assim a autonomia e a organização do grupo.

A organização do Ambiente Educativo é fundamental para criar oportunidades ricas em experiências pedagógicas. As OCEPE consideram o ambiente educativo “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, et al., 2016, p. 5). Neste sentido, e de acordo com as OCEPE, o ambiente educativo parte de uma perspetiva sistémica, de forma a compreender melhor a realidade e ajustar ativamente o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças. A organização do espaço estava fortemente ligada ao MEM, já que as principais áreas eram: área de acolhimento, casinha das bonecas, biblioteca, jogos de mesa, jogos de construção, área das expressões (pintura, modelagem, desenho, recorte, colagem), cantinho das ciências, mesa de luz e área da culinária. A seleção dos materiais passou por critérios de qualidade, funcionalidade, segurança e versatilidade. Contudo, é de realçar o uso de materiais reciclados e naturais que fomentam a consciência ecológica, a descoberta e a criatividade. Em Reggio Emilia, o espaço também é visto como um elemento essencial na abordagem educacional, como podemos verificar pela afirmação de Filippini (citado em Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 139)

os educadores, em Reggio Emilia, falam sobre o espaço como um “container” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtivista.

Desta forma, sentiu-se a influência do modelo curricular de Reggio Emilia, já que as crianças tiveram um papel ativo na construção do seu conhecimento e eram capazes de construir autonomamente significados através das experiências diárias enquanto estavam envolvidas num ambiente agradável e familiar (Lino, 1996). É de realçar ainda que este modelo é também conhecido pela pedagogia da escuta, sendo que, durante toda a PES, o “ouvir e o falar [foram] privilegiados, (...) as crianças [foram] incentivadas a levantar questões, a procurar respostas, e

[foram] proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (Lino, 1996, p. 101). A influência do MEM era notória aquando das práticas constantes de cooperação e de solidariedade. Além disso, o planeamento e partilha das responsabilidades era negociável com as crianças, o que lhes permitia construir valores e dar significados às suas práticas (Niza, 1996).

A sala estava decorada de forma a criar um ambiente acolhedor e agradável. As paredes estavam preenchidas com os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, o que é muito importante, uma vez que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças” (Silva, et al., p. 26). Niza (1996) acrescenta ainda que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p. 148). Para além disso, as crianças eram encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se “usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música” (Lino, 1996, p. 101).

Relativamente à organização do tempo, este era flexível e contemplava alterações de acordo com imprevistos ou interesses do grupo. No entanto, é importante destacar algumas rotinas que existiam: às 9h, o grupo entrava na sala e marcava a sua presença no quadro de presenças. A marcação da presença no quadro era um momento muito importante, uma vez que se trata de um instrumento de pilotagem e, tal como refere Niza (2012), estes instrumentos pertencem a um conjunto de registo que permitem à criança planificar, refletir e avaliar as atividades em que participa durante o dia. Para além disso, a marcação das presenças ajuda as crianças a desenvolverem o raciocínio lógico-matemático, linguístico e social, bem como a noção da sequência dos dias da semana (Formosinho, 1998, citado por Mascarenhas et al., 2020). Nesse sentido, o quadro estava dividido em cinco parcelas iguais na vertical e identificaram-se os dias da semana em cada uma delas, sendo que cada criança escrevia o seu nome na parcela daquele dia. Uma vez que as crianças ainda tinham algumas dificuldades em identificar o dia da semana em que se encontravam, organizaram-se cinco grupos para que realizassem uma ilustração alusiva a um certo dia da semana, por exemplo: à terça-feira as crianças tinham inglês, por isso fizeram uma ilustração sobre isso. Após isso, havia um breve diálogo em grande grupo para partilharem novidades, sendo que, de seguida, cantavam-se os bons dias. Posteriormente, eram

realizadas atividades propostas mais direcionadas ou então o jogo livre nas áreas da sala. Ainda no período da manhã, as crianças lanchavam e iam para o exterior realizar atividades livres. Após o almoço, as crianças brincavam livremente no espaço exterior com a orientação da equipa pedagógica e às 13h15 entravam na sala. É de realçar a importância que o espaço exterior, considerado um potenciador de aprendizagem, detém. As atividades que são realizadas dentro da sala podem ser também realizadas no exterior, aproveitando desta forma as suas características específicas, bem como as suas potencialidades (Hohmann & Weikart, 2003). Posteriormente, cantava-se a canção da “boa tarde” e organizava-se as crianças: umas iam para o jogo espontâneo nas áreas e outras podiam fazer atividades propostas mais direcionadas. Perto das 15h lanchavam sendo que, depois, algumas crianças iam para casa e outras ficavam para as AAAF. Importa referir que a organização e o planeamento das atividades iam sempre ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo, uma vez que se pretendia que as crianças interagissem e colaborassem na planificação e avaliação das suas práticas.

Assim sendo, as dimensões descritas anteriormente ganham sentido através das interações cruciais com toda a equipa educativa na pedagogia participativa, já que “as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10). Nesse sentido, a equipa educativa era formada pela educadora de infância, pela assistente operacional, pela assistente técnica e ainda pela professora de inglês, que colaborava com o grupo duas vezes por semana (terças-feiras e quintas-feiras). A relação de proximidade entre todos os intervenientes era notável, o que criava um ambiente seguro e agradável para todas as crianças. A educadora dava sempre a oportunidade a todas as crianças de expressarem a sua opinião e de darem o seu contributo, incentivando a que todas participassem em debates de grupo. Para além disto, a educadora mantinha uma relação próxima com todos os educandos de forma virtual, ou seja, utilizava diariamente a plataforma digital *ClassDojo* para partilhar as atividades que eram realizadas ao longo do dia.

Durante a PES foram construídas inúmeras aprendizagens devido ao bom ambiente que se fez sentir no contexto, bem como a interação rica com as crianças e com toda a comunidade escolar. O resultado foi uma partilha de experiências e saberes, emergindo num verdadeiro trabalho colaborativo no sentido de criar práticas significativas para as crianças.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma na qual foi desenvolvida a PES na valência do 1º CEB era uma do 3º ano de escolaridade. Era constituída por 23 alunos, com idades entre os 8 e os 9 anos, 14 alunos do género feminino e 9 do género masculino e cuja língua materna era a Língua Portuguesa. Além disso, um dos alunos era de nacionalidade brasileira, duas alunas de nacionalidade espanhola, duas alunas de nacionalidade ucraniana e os restantes eram de nacionalidade portuguesa. É de realçar que nenhum elemento deste grupo requeria de necessidades adicionais de suporte e, portanto, não houve diferenciação pedagógica ao longo das unidades de aprendizagem. Quanto à equipa educativa, esta era formada pela professora titular, uma professora de Inglês e a professora do Projeto Fénix. A passagem da EPE para o 1º CEB foi amenizada pelo conhecimento prévio que a díade já tinha da turma, através da partilha de informações com o par pedagógico anterior, bem como através das atividades conjuntas que foram realizadas nas duas valências.

De uma forma geral, era um grupo heterogéneo, constituído por alunos curiosos, participativos e, por vezes, competitivos. Revelavam, ainda, uma boa capacidade de aprendizagem, sendo autónomos e interessados pelas atividades propostas ao longo do dia. Embora não existissem grandes diferenças no que concerne aos ritmos de aprendizagem, alguns dos alunos usufruíam de apoio educativo com a professora do Projeto Fénix. O projeto Fénix “é um modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso” (Direção-Geral da Educação, s.d). Ou seja, permite desenvolver um ensino mais individualizado, respeitando os diferentes ritmos de cada aluno, porque “mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade”. Os principais objetivos deste projeto eram reduzir a taxa de insucesso escolar, prevenir o abandono e absentismo escolar, promover o potencial máximo de cada aluno e fomentar o potencial máximo de cada aluno, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, aspetos que vão ao encontro do que preconiza o PASEO (Cap. I).

A observação, que surge juntamente com a reflexão, foi crucial para preparar ações pedagógicas que se adequassem às especificidades das crianças e promovessem o seu bem-estar. Foi possível observar que se tratava de um grupo com grande interesse pela área de Estudo do Meio, por jogos e desafios, pela Área de Expressões, pelo trabalho em pequeno grupo e em

pares e pelo uso das TIC. Assim sendo, ao longo da PES, a díade tentou incorporar as TIC nas unidades de aprendizagem, uma vez que “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). Porém, as dificuldades a nível de ortografia, escrita, produção de textos, cálculo mental e realização de operações matemáticas eram notórias. Nesse sentido, durante a PES desenvolveram-se unidades de aprendizagem de forma a colmatar estas dificuldades, corroborando com o interesse pelo trabalho em pequenos grupos ou a pares, bem como com a necessidade de haver um maior dinamismo ao longo das aulas, ativando a predisposição das crianças para aprenderem. As unidades de aprendizagem são um tipo de estruturação curricular que permitem o planeamento sequencial de ações contextualizadas, sendo adequada a propostas interdisciplinares. De facto, a unidade de aprendizagem “permite uma participação efetiva do aluno nas atividades realizadas”, pois torna-se o “sujeito do processo e juntamente com o professor torna-se autor do seu trabalho, aproximando-se da sua realidade e necessidades” (Albuquerque, 2006, p.25)

Destacava-se ainda o facto de alguns alunos se revelarem pouco organizados e com dificuldade em manter a concentração, distraíndo-se com muita facilidade. Assim sendo, estes aspetos foram um desafio na implementação de metodologias ativas, já que requerem que os alunos estejam envolvidos, sejam autónomos e responsáveis no seu processo de ensino e aprendizagem, motivando-se na construção de aprendizagens significativas (Nascimento & Feitosa, 2020). Este grupo interessava-se por bastantes projetos, tendo assim estado envolvido em projetos como o Projeto Fénix, mencionado anteriormente, e o Projeto Escola Azul, que pretendia criar na comunidade escolar uma geração mais responsável no que concerne à sustentabilidade do Oceano. Por este motivo, adotou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto, uma vez que se pretendeu ir ao encontro dos interesses da turma de forma a motivá-la, mas também por ser uma metodologia com benefícios. A MTP desenvolve competências como “a cooperação, a tomada de decisões, a seleção e a análise de informações em função de objetivos determinados, a autonomia, a responsabilidade e o aprender a aprender” (Ferreira, 2013, p. 313).

Quanto à organização da sala, num primeiro momento as mesas estiveram organizadas por grupos, ou seja, juntaram-se duas mesas para criar grupos de quatro elementos. No entanto, algum tempo depois, a professora dispôs as mesas em filas verticais, direcionadas para a parede onde se encontravam os quadros branco e interativo e para a secretária da professora, que se

encontrava num dos cantos da sala. É de realçar que a disposição da sala foi sendo alterada ao longo do período da PES para promover outras metodologias de trabalho e interação, nomeadamente o trabalho de pequeno e grande grupo, tendo em consideração a aprendizagem cooperativa (Rodrigues, 2014). A sala era bastante iluminada por luz natural e ventilada com quatro janelas. Além disso, era também iluminada por luz artificial, por isso, quando o quadro interativo era utilizado, havia a necessidade de diminuir a luz artificial ou fechar um dos estores para se ter uma boa visibilidade. A sala possuía ainda radiadores de calor, o que tornava o ambiente mais quente e agradável nos dias mais frios. As paredes da sala eram apelativas e revelavam alguns trabalhos que foram desenvolvidos pelos alunos nas áreas de Expressão Plástica e Estudo do Meio e, ainda, produções das aulas de Inglês. Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, ao longo da PES a díade fomentou a exposição das criações dos alunos, por ser uma prática que permite a partilha dos projetos e das atividades desenvolvidas e que promove a confiança e segurança das crianças (Silva et al., 2016).

A sala continha ainda dois armários com materiais diversificados de apoio ao processo educativo. Desta forma, era possível perceber que a área da sala era apropriada ao número de criança e que as suas estruturas estavam adaptadas ao tamanho das crianças, à exceção dos placards de exposição e das janelas.

Quanto à organização e gestão do tempo, a turma tinha aulas de segunda a sexta-feira das 8h45 às 15h15. O intervalo de 30 minutos era realizado no período da manhã (10h30 – 11h) e era destinado ao lanche e a atividades livres no exterior. Posteriormente, os alunos tinham 1h30 para o almoço (12h30 – 14h). Nesse sentido, as áreas curriculares estavam distribuídas e organizadas em blocos de 45 e 30 minutos durante a manhã e em blocos de 90 minutos durante a tarde. No entanto, para as crianças que frequentava a CAF o dia começava às 7h30. No período da tarde decorriam as AEC'S entre as 16h e as 17h30, sendo que variavam de dia para dia. Embora existisse um horário predefinido, é importante realçar que a planificação e a rotina diária apresentavam um carácter flexível demarcado pela extensão de determinados tempos em determinada área, quando necessário, uma vez que se pretendia ir ao encontro do ritmo de aprendizagem dos alunos. De acordo com o Decreto-Lei no 55/ 2018, de 6 de julho, no 1º ciclo as componentes de currículo devem ser trabalhadas de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência. Segundo Trindade (2018), este decreto-lei veio "(...) definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que

dispõe ou pode vir a mobilizar” (p.13). É importante referir ainda que o tempo letivo dedicado às áreas curriculares de Português e de Matemática é maior em comparação com o tempo dedicado às outras áreas. Além disso, à segunda-feira (das 11h às 12h) e à quarta-feira (das 8h45 às 9h 45) a turma tinha aulas com a professora de Inglês e à terça-feira, no bloco da manhã, a professora cooperante desenvolvia uma aula de Educação Física. Ao abrigo do Decreto-Lei 55/ 2018, a matriz curricular distribui-se por oito horas de Português e Matemática, três horas de Estudo do Meio, três horas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, duas horas de Inglês, duas horas de Apoio ao Estudo e uma hora de Oferta Complementar de Cidadania.

O recurso mais utilizado nas áreas curriculares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio era o manual escolar, bem como a projeção de *PowerPoints* disponibilizados pela escola virtual. Desse modo, o quadro interativo era um recurso bastante utilizado pela professora cooperante para projetar o manual e *PowerPoints* sobre os conteúdos curriculares trabalhados. A professora adotava um ensino tradicional, seguindo uma pedagogia transmissiva, caracterizada pelo papel passivo do aluno, em que este é maioritariamente ouvinte e minoritariamente um construtor da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2006). Neste seguimento, o professor é quem “sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo” (Oliveira – Formosinho, 2006, p.17). No entanto, ao longo do dia existiam momentos de abertura em que os alunos ocupavam um papel ativo e interventivo no seu processo construção de aprendizagens, uma vez que a professora valorizava e incentivava a participação de todos os alunos. Durante a PES, as docentes estagiárias procuraram diversificar as estratégias e metodologias de ensino não se limitando ao uso exclusivo do manual, tentando articulá-las com recursos diversificados.

As relações existentes na turma eram marcadas por um ambiente de respeito e inclusão por todas as crianças. Quanto às relações existentes entre os alunos e os professores eram de respeito mútuo, positivas e afetuosas, o que era visível nos carinhos constantes e nas palavras calorosas dos alunos para as professoras e a díade. Relativamente às interações entre a escola e as famílias, os encarregados de educação eram preocupados e interessados nas atividades que os seus educandos desenvolviam no período letivo. Esta relação detém uma grande importância “na aprendizagem e (...) em toda a dinâmica do processo escolar” (Zabalza, 2000, p. 69), já que o ambiente familiar desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, pois é no seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde são aprofundados os laços

de solidariedade (Reis, 2008). Objetivando aprofundar esta relação, a díade procurou envolver as famílias dos alunos durante o projeto de intervenção, tal como será evidenciado no capítulo III.

A observação e a escuta da turma e de cada criança foram cruciais para conhecer e identificar as características do grupo e do ambiente educativo, com o propósito de planificar unidades de aprendizagem coerentes, contextualizadas, inovadoras e significativas para cada criança. Nesse sentido, foi desenvolvido um projeto de intervenção que surgiu dos interesses e motivações das crianças sobre os animais com o nome de “Mundanimagem: a incrível viagem pelo mundo animal” (Cap III).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Um profissional de educação deve estar em constante formação e desenvolvimento e deve, “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571), refletir sobre as suas práticas. Ou seja, deve assumir uma função de ensinar e fazer aprender que requer a realização de investigações, de conhecimento científico, a pesquisa constante, a reflexão, a colaboração e desenvolvimento com todos os agentes educativos. Assim sendo, ao longo do desenvolvimento da PES houve uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA). Na MIA existe uma articulação constante entre a teoria e a prática educativa, havendo, portanto, uma reflexão contínua.

A expressão “investigação-ação” surgiu em 1944 com Kurt Lewin, com trabalhos ligados a mudanças de atitudes e de conduta (Cardoso, 2014). Não tardou até este termo chegar à educação. A mesma autora refere ainda que, até hoje, existem três noções fundamentais que perduram: a importância das decisões de grupo, o compromisso com a melhoria de uma situação e a necessidade do envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação. No entanto, coloca-se a questão sobre o que é a MIA. Coutinho et al. (2009) explicam que é difícil encontrar apenas uma definição para este conceito. Nesse sentido elencou algumas possibilidades: Elliot (1993, citado por Coutinho et al., 2009) define a MIA como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; Lomax (1990, citado por Coutinho et al., 2009) define a MIA como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria; Watts (1985, citado por Coutinho et al., 2009) refere que a MIA é um processo em que os participantes analisam as suas

próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação, ou mudança, e investigação, ou compreensão, ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Os mesmos autores referem ainda que o que melhor caracteriza e identifica a MIA é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, ou seja, pretende-se que o investigador realize e promova mudanças nos contextos em que se encontra. Lewin (citado por Cardoso, 2014) defende que a MIA é um processo cíclico composto por três fases: planificação, ação e avaliação.

No entanto, este modelo foi modificado, passando a envolver mais uma fase: planificação, ação, observação e reflexão, evidenciada na Figura 2. É de salientar que as etapas não são estanques e funcionam umas em função das outras, uma vez que a planificação está dependente da observação, a ação será feita tendo em conta o que foi planificado e, por fim, a reflexão deverá ser retrospectiva e prospetiva. Assim, “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” (Alarcão, 1996, p.116).



Figura 2- Processo Cíclico da Metodologia de Investigação-Ação

A observação foi um aspeto fundamental durante a PES. Primeiramente, antes de intervir, foi preciso conhecer o grupo, identificar quais as suas necessidades, os seus interesses, as suas

aprendizagens e as problemáticas existentes para depois partir para a ação. Desse modo, adotaram-se técnicas de recolha de natureza qualitativa, como registos no diário de bordo, registos fotográficos e registos de diálogos com as crianças. Torna-se assim evidente que a observação detalhada e cuidada é uma fase essencial e indispensável porque permite conhecer melhor o grupo e facilitar as decisões pedagógicas na altura de planificar. Tendo em consideração o supramencionado, tanto na EPE como no 1º CEB, foi desenvolvida uma grelha de observação direta, com o intuito de permitir conhecer mais detalhadamente o contexto educativo.

De seguida, a planificação é uma fase essencial na prática pedagógica, já que é a base das práticas quotidianas do docente no contexto. Além disso, tal como refere Latorre,

teoria e prática, pesquisa e ensino, mantêm uma relação estreita, visto que não existe uma prática docente de qualidade que não dependa dos resultados da pesquisa, nem pesquisa que não encontre na prática o canal e o espaço natural para investigar, analisar e aplique seus resultados (2003, p. 13).

A planificação era realizada semanalmente com a educadora cooperante e era desenvolvida de forma a responder às necessidades, aos interesses demonstrados e às aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Dessa forma, a planificação era realizada seguindo os ponteiros do relógio, iniciando-se primeiro pela identificação das necessidades de aprendizagem, dos interesses e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, numa reflexão retrospectiva. Seguidamente, eram delineados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que seriam trabalhados por um conjunto de propostas de atividades a serem realizadas, bem como contextualizadas nas decisões pedagógicas. No que concerne à planificação do 1º CEB, esta deve ter na sua base os conteúdos programáticos presentes nas AE, sendo estes articulados com as competências apresentadas no PASEO. Nesse sentido, é de reforçar a importância que as planificações apresentam na prática profissional, uma vez que exigem a capacidade de articular conteúdos e áreas, objetivando resultados positivos. Desta forma, durante a planificação apela à criatividade dos docentes, enquanto dão resposta aos interesse e necessidades das crianças. Assim sendo, as planificações eram desenvolvidas em colaboração com o par pedagógico e de uma forma gradativa, ou seja, primeiramente foi planificada uma tarde, posteriormente um dia inteiro, depois dois dias, três dias e, por fim, quatro dias de estágio. Quanto à estrutura desta planificação esta continha, primeiramente, uma contextualização e os principais objetivos a atingir pelo aluno. Seguindo-se, um mapa de articulação curricular, com os diferentes objetivos descritos nas AE (2018) das diferentes áreas, bem como os descritores do PASEO (2017). Finalizando com uma tabela que continha a descrição dos diversos momentos das atividades a

serem desenvolvidas, os recursos necessários, os tempos destinados para cada momento, e o modo de avaliação.

Relacionadas à observação e planificação estão a ação e a reflexão que “formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Assim, a reflexão é essencial antes, durante e após a ação. Podem-se distinguir três modalidades de reflexão: i) na ação – aquela que acontece no decorrer da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, visando reformular o que se está a fazer enquanto o estamos a realizar; ii) sobre a ação – através da qual reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, em pormenor, tentando descobrir aspetos que nos irão permitir melhorá-la; iii) sobre a ação na ação – uma espécie de meta-reflexão, que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, o que ajuda a determinar ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996, citado por Cardoso, 2014). A reflexão foi uma fase muito importante durante a PES porque permitiu perceber que momentos corriam bem e quais os que não corriam assim tão bem. Ou seja, foi necessário estar em constante reflexão, essencialmente durante a ação, para se conseguir perceber se o que se estava a desenvolver com as crianças era adequado ou se havia algum problema, havendo por isso necessidade de adaptação face às dificuldades que iam surgindo. É de realçar que a reflexão era feita constantemente entre os vários intervenientes, como o par pedagógico, docentes cooperantes e supervisoras institucionais. Dessa forma, torna-se crucial referir a importância que as reuniões constantes tiveram neste processo, já que visavam a reflexão sobre as práticas, as dificuldades e a postura. A par do que já foi mencionado, destacam-se as conversas informais com os docentes e com o outro par pedagógico da instituição cooperante, as reuniões com as supervisoras institucionais, as narrativas individuais e colaborativas, os *feedbacks* recebidos nas reuniões pós- ação, nas Orientações Tutoriais (OT) e os comentários às narrativas e aos guiões de pré-observação. Assim, o desenvolvimento das narrativas colaborativas consiste num “exercício reflexivo fomentador de desenvolvimento das capacidades de construção de discurso pedagógico” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3119). Já os guiões de pré-observação representaram um momento de reflexão que antecedia a ação observada em contexto. Tanto as OT como os seminários foram fundamentais para partilhar práticas, orientar o percurso da PES e construção deste RE. Embora a prática exija um trabalho individual, é necessário destacar a partilha e o trabalho colaborativo com o par pedagógico e entre o par pedagógico e a educadora, pois foram fundamentais para que o processo e as práticas

pedagógicas melhorassem. É de extrema importância haver esta reflexão, partilha e troca de experiências. Estas foram conjunturas relevantes que permitiram refletir sobre as práticas desenvolvidas, o que ajudou a planificar com uma maior intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, importa destacar algumas características que estão presentes na MIA. Para isso, Latorre (2003) aponta que a MIA é participativa, já que todos os intervenientes trabalham com a intenção de melhorar as suas próprias práticas. É colaborativa porque se realiza em grupo por todos os intervenientes. Cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação. Coutinho (2009) acrescenta que é prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. É cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos na qual as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.

Oliveira-Formosinho (2008) refere que a investigação-ação parte do pressuposto de que o professor é capaz de formular questões relevantes no âmbito da sua prática para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para atuar em conformidade e para monitorizar tanto os processos como os resultados. Seguindo esta linha de pensamento, Alarcão (2001) diz que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6). Todas estas ideias estiveram bem presentes durante a PES, uma vez que, ao planificar as atividades com a educadora, é necessário ter em conta os interesses e as necessidades das crianças. É ser capaz de observar e perceber quais são as estratégias que funcionam melhor com o grupo de crianças. É ser capaz de observar e perceber se as crianças estão envolvidas e a participar. É ser um profissional reflexivo para frutificar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação, é interrogar para dar um novo significado ao que já está feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveira-Formosinho, 2008).

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

“A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos”
(Nóvoa, 2010, p. 42)

O presente capítulo apresenta as ações desenvolvidas na EPE, bem como no 1ºCEB, de uma forma analítica e reflexiva. Assim sendo, importa frisar que, ao longo de toda a PES, foram pensadas, planificadas e dinamizadas atividades fundamentadas na observação e reflexão. Desse modo, articularam-se as questões do enquadramento teórico e legal apresentadas no primeiro capítulo, assim como as características do contexto educativo e dos grupos de crianças descritas no segundo capítulo. A observação e posterior reflexão são essenciais no processo educativo, já que permitem identificar as necessidades, interesses e dificuldades das crianças. Por essa razão é que a reflexão se torna uma competência indispensável para qualquer profissional de Educação, já que esta deve ser feita na ação, sobre a ação ou para a ação, na perspectiva de melhorar a prática. Tal como referido acima por Nóvoa (2010), a pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos mais novos, por isso, no decorrer de toda a PES, procurou-se desenvolver uma prática sustentada numa pedagogia de natureza participativa em que a MTP assumiu um papel fulcral.

No seguimento do que já foi mencionado anteriormente, importa referir que o presente capítulo se encontra estruturado em dois subcapítulos: o primeiro relacionado com o estágio desenvolvido na valência da EPE e o segundo com as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Este subcapítulo, tal como já foi referido anteriormente, pretende expor e refletir sobre as ações desenvolvidas durante a PES na valência da EPE. Porém, uma vez que seria impossível evidenciar o percurso completo desenvolvido no contexto, a diáde em colaboração selecionou algumas atividades com maior significado.

A observação e a escuta atenta e contínua da criança são práticas cruciais, já que permitem obter conhecimentos mais profundos e detalhados dos processos de aprendizagem,

tais como os seus interesses e necessidades (cap.I). Coutinho et al. (2009) reforçam a importância da prática e reflexão já que estas “assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (p. 358). Para além disso, o posterior envolvimento no “brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11).

Assim sendo, ao longo da PES planificaram-se e desenvolveram-se práticas educativas tendo por base o trabalho colaborativo com a díade, a educadora cooperante e o grupo de crianças. Estas mesmas práticas, que partiram dos interesses, das necessidades e dos conhecimentos prévios do grupo (cap.II), privilegiaram a articulação de saberes e integraram assim as diferentes áreas de conteúdo, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem ricos e contextualizados, uma vez que este nível educativo é “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016, p. 4). Nesse sentido, as ações educativas centraram-se em proporcionar saberes à criança, daí serem planificadas tendo sempre presente “as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251).

Contudo, é de realçar que, devido à pandemia Covid-19, a PES decorreu com algumas adaptações. No entanto, isto não impediu que fossem realizadas experiências pedagógicas significativas para o grupo. Desse modo, houve ajustes a esta nova realidade e articularam-se os conhecimentos teóricos e legais já adquiridos durante a formação.

Como supramencionado, foi impossível analisar e refletir sobre todas as ações desenvolvidas em díade, devido à estrutura do presente relatório, por isso optou-se por elencar algumas das ações inseridas na MTP, bem como algumas atividades paralelas desenvolvidas ao longo da prática educativa. Assim sendo, num primeiro momento analisaram-se as quatro fases do “Projeto do Oceano”, que foi desenvolvido e construído com as crianças, bem como quatro atividades pertencentes à execução do mesmo: uma atividade experimental que exemplifica a erupção de um vulcão, a celebração do Dia Nacional do Mar na praia, a decoração de uma árvore de Natal com enfeites alusivos ao Oceano e uma sessão de educação física sobre a temática. Posteriormente, refletir-se-á sobre duas ações desenvolvidas, paralelas ao projeto, que

consistiram na experiência sensorial luminescente e no registo do fim de semana utilizando as TIC. Enquanto isto, é importante evidenciar que o outro elemento do par pedagógico analisará três ações desenvolvidas relacionadas com o projeto, sendo elas uma atividade experimental sobre o Mar Morto, um álbum com rimas alusivas ao Oceano e, por fim, uma exposição realizada com construções de animais marinhos feitas a partir de lixo e materiais de desperdício.

O grupo apresentou-se como sendo a sala dos 'Exploradores' e este revelou-se um nome apropriado, isto na medida em que este grupo era bastante curioso e indagador, querendo explorar o mundo que o rodeia. Assim, como descrito no capítulo anterior, foi possível observar que, ao longo do dia, existiam inúmeros momentos de partilha em que as crianças conversavam e refletiam sobre acontecimentos de casa e, principalmente, que tivessem ocorrido com os familiares e amigos. Com isto, percebeu-se, através de um desses momentos, que o grupo manifestava um grande interesse pelo Oceano. Assim sendo, deu-se início à primeira fase da MTP: definição do problema. O Projeto do Oceano iniciou-se quando, num diálogo com o grupo, uma das crianças questionou "Porque é que a água do mar é salgada?" (DS) e as restantes crianças evocaram os conhecimentos prévios acerca deste assunto. Houve assim uma partilha de saberes e uma tentativa de se encontrar uma resposta, contribuindo-se, desta forma, para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento de aprendizagens, já que "todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência" (Vasconcelos, 1998, citado por Vasconcelos, et al., 2012, p. 14). Assim sendo, responderam a essa pergunta dizendo "porque tem algas que são salgadas e o mar fica salgado" (R), "porque as pessoas deitam lixo para o mar e depois ele fica poluído" (JP), "por causa da areia, que tem sal e o mar toca na areia e fica com sal" (CS), "porque há uma máquina no mar que está sempre a fazer sal" (MS), "por causa das rochas que tem nas praias" (MC), "porque a água da chuva está poluída e cai no mar e fica salgada" (DC). A última resposta levou a outra questão por parte da estagiária: porque é que a água do rio não é salgada? Nesse sentido, através do diálogo com as crianças, construiu-se um mapa concetual (Figura 3) a partir dos conhecimentos previamente adquiridos. Esta medida facilitou a compreensão dos conhecimentos que o grupo detinha, nomeadamente sobre o tema do Oceano, e a compreensão do que gostavam de saber, tendo sido elencando, oralmente, o que gostavam de fazer. É de realçar que, durante esta fase, foi valorizada a escuta atenta de cada criança e do grupo, promovendo o seu bem-estar e o seu espírito crítico, estimulando a participação nas decisões da vida do grupo e intervindo ativamente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

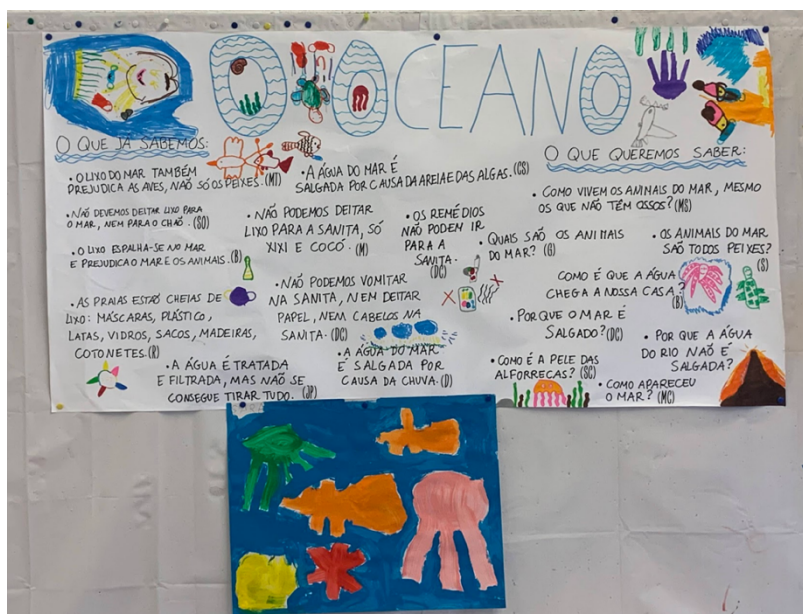


Figura 3- Mapa Conceptual construído com e pelas crianças sobre o projeto do Oceano e ilustração feita pela criança SC sobre a temática

Posto isto, a segunda fase do projeto diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Desse modo, e uma vez que as crianças não estavam a encontrar resposta à pergunta, organizou-se um grupo de crianças para pesquisar sobre as duas questões levantadas e procedeu-se à construção do mapa concetual anteriormente mencionado. Neste mapa concetual as crianças elencaram alguns conhecimentos: a poluição dos mares prejudica não só os animais marinhos como também as aves; a água é tratada, mas não consegue filtrar tudo, por isso na sanita só podemos fazer as necessidades. Além do que já sabiam, identificaram também o que gostariam de saber: Porque é que a água do mar é salgada? Porque é que a água do rio não é salgada? Como apareceu o mar? Como vivem os animais do mar? Os animais do mar são todos peixes? Como é a pele das alforrecas?

Alguns autores reforçam a importância da construção de mapas concetuais ou instrumentos de exposição com, pelas e para as crianças para acompanhar os projetos que são desenvolvidos, já que este tipo de documentação permite recolher informações sobre o desenvolvimento do projeto, bem como as aprendizagens realizadas pelas crianças (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos, 2012). Assim sendo, o mapa concetual é um instrumento que está em constante mudança porque permite que as crianças e os docentes vão alterando o mesmo conforme o necessário.

Posteriormente à construção do mapa concetual, as crianças começaram a pensar onde é que poderiam pesquisar sobre as questões levantadas e referiram que podiam pesquisar

informação nos livros, na internet e no Youtube, perguntar aos pais ou até ver documentários na televisão. Além disso, referiram que gostariam também de recolher lixo na praia, fazer experiências, fazer uma visita ao SeaLife ou ao Zoomarine, fazer jogos com os animais e também apresentar aos amigos e aos pais os trabalhos que realizaram. Por sua vez, para responder às questões "Porque é que a água do mar é salgada?" e "Porque é que a água do rio não é salgada?", um grupo de crianças começou por pesquisar em livros da biblioteca. No entanto, não encontrou resposta e, por isso, pediu às docentes estagiárias para pesquisar vídeos no Youtube que respondessem a essas questões.

Aproveitando a predisposição natural das crianças para aprenderem mais sobre o Oceano, propôs-se, no âmbito da fase III (execução) da MTP, algumas ações educativas que desencadearam o progressivo desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças e a perceção do que são ou não capazes de executar, partindo do seu prazer em criar, explorar, transformar e manipular (Silva et al., 2016). Nesse sentido, a primeira atividade que será analisada surgiu aquando da visualização do vídeo suprarreferido, que foi o ponto de partida para a realização da Atividade Experimental sobre a erupção de um vulcão, pois aqui foi mencionado que a água vinha de dentro da terra através dos vulcões. Isto suscitou curiosidade relativamente a vulcões e, conseqüentemente, como acontecia a erupção dos mesmos. Uma vez que a atividade foi dinamizada após a hora de almoço, organizaram-se os materiais a serem usados em cima de uma mesa antes de as crianças entrarem na sala de atividades. Desse modo, em cima da mesa estavam dispostos os seguintes materiais: uma garrafa alta de plástico sem a parte de cima, pasta para moldar, placa de linóleo, vinagre tinto, bicarbonato de sódio, detergente, um medidor com água e colheres. Optou-se por organizar os materiais antes de as crianças entrarem na sala para despertar uma maior curiosidade, contribuindo assim para um maior envolvimento durante a experiência.

Nesse sentido, e como esta atividade tinha como objetivo primordial fomentar o gosto pela abordagem científica, proporcionando à criança o levantamento de hipóteses, a experimentação, a recolha e a organização de dados, valorizou-se sempre o envolvimento e participação da criança. Além disso, incentivou-se a que esta manifestasse a sua opinião e justificasse as suas escolhas, aceitando também a dos outros. Ou seja, pretendia-se que a criança cooperasse com outros no seu processo de aprendizagem, de forma a construir o seu próprio conhecimento.

Primeiramente, contextualizou-se a atividade que se iria realizar num breve diálogo com o grupo. Posto isto, colocou-se a placa de linóleo na mesa e a garrafa por cima, explicando às crianças que esta seria a base do vulcão. Contudo, uma das crianças interveio dizendo “mas isso não parece um vulcão” (S), sendo que se explicou que era preciso utilizar a pasta de modelar para criar o formato de um vulcão. No entanto, outra criança sugeriu ainda utilizar-se paus, pedras e folhas para decoração, de forma a aproximar-se o mais possível da realidade. Desse modo, organizaram-se as crianças em dois grupos: um para modelar a pasta e criar o formato do vulcão e outro para ir ao exterior recolher pedras, paus e folhas para serem utilizados como decoração. O grupo que ficou na sala começou por amassar e modelar a pasta para cobrir toda a garrafa, dando a forma de um vulcão e, assim que o grupo que foi ao exterior recolher materiais naturais chegou à sala, começou logo a mostrar às restantes crianças o que tinha encontrado. Procedeu-se depois à decoração do vulcão.

Posto isto, pediu-se a uma das crianças para encher o molde até meio com água, a outra criança que colocasse o vinagre tinto e a uma terceira que adicionasse o detergente líquido e misturasse tudo muito bem. A uma quarta criança pediu-se que colocasse na mistura anterior o bicarbonato de sódio com uma colher, dando-se assim a 'erupção vulcânica'. Neste momento, todas as crianças ficaram entusiasmadas dizendo que o vulcão tinha entrado em erupção.

Num momento posterior, as crianças mostraram interesse em registar o que tinham aprendido através da pintura e do desenho. Desse modo, importa refletir sobre a importância dos registos que as crianças fazem, já que “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como (...) documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.13). Ou seja, o registo gráfico é uma das linguagens da criança e, por isso, o educador deve ver este tipo de documentação como uma forma de perceber e identificar os seus sentimentos, os seus interesses, as suas opiniões e também as suas capacidades. Gandini e Goldhaber (2002) referem que este processo é

capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender (p.150).

Outra atividade deste projeto que merece ser destacada foi a ida à praia e todas as ações associadas a esta saída no Dia Nacional do Mar. Este foi um momento de pura aprendizagem para as crianças e que, acima de tudo, partiu dos seus interesses. Nesse sentido, um dos primeiros momentos foi a interpretação expressiva-musical da canção “Baby Shark”, isto porque o projeto

do Oceano estava articulado com o projeto eTwinning “Educar para a Sustentabilidade do Oceano I” e estava proposta a atividade “Coro em Defesa dos Tubarões”. Por isso, num primeiro momento, as crianças lembraram a canção associando gestos à mesma. Posto isto, e uma vez que no dia anterior tinham ganho bilhetes para participarem na visita virtual guiada ao Jardim Zoológico de Lisboa, as crianças das duas salas do JI juntaram-se para participarem nesta visita. Nesta atividade, as crianças ficaram a conhecer um pouco mais sobre a biodiversidade presente no Jardim Zoológico, nomeadamente sobre os golfinhos, pelicanos e pinguins. É de destacar que ficaram surpreendidas e curiosas quando foi mencionado que os pinguins formavam casais monogâmicos, ou seja, para toda a vida e que o pinguim macho oferecia a primeira pedra para a construção do ninho à fêmea. Contudo, uma das crianças questionou, “Mas se eles são um casal porque é que vivem com todos os outros pinguins?” (DS). Explicou-se então que isso acontecia porque dessa forma os pinguins ficam mais protegidos.

Assim que a visita virtual ao Jardim Zoológico de Lisboa terminou, explicou-se que, depois do almoço, iríamos até à praia para celebrar o Dia Nacional do Mar. Uma vez que o grupo da sala ao lado estava a construir coroas com tubarões (alusivas à atividade mencionada anteriormente sobre o Coro em Defesa dos Tubarões) uma criança questionou se também podiam fazer coroas para levarem para a praia. Dessa forma, assim que regressaram do almoço, as crianças construíram as suas próprias coroas com o auxílio da educadora e das estagiárias docentes. Durante o processo de colagem dos dentes do tubarão, algumas crianças iam comentando “o meu tubarão só vai ter 5 dentes” (CS), “o meu tubarão tem os dentes todos tortos” (G) e “o meu tubarão vai ser diferente! Só vai ter dentes de um lado da boca” (M). Posto isto, iniciou-se uma caminhada até à praia mais próxima da escola, na qual as crianças cantaram, pisaram as folhas de outono que encontram e identificaram os sons presentes durante aquele momento. Assim que chegaram à praia, as crianças descalçaram-se e gravaram a canção que tinham cantado de manhã e depois brincaram, fizeram construções na areia, pontes, pistas, túneis, castelos, sereias, jogaram, escreveram e desenharam.

É fundamental destacar a importância que o brincar (cap. I) teve durante este momento, já que “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.12). Neto (2020) refere ainda que “brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade”

(p.152). A brincadeira é a linguagem primária da criança, nesse sentido, ao brincar, esta expressa os seus sentimentos, estimula o seu desenvolvimento, exprime a sua personalidade e criatividade e estabelece relações com outras crianças (Silva & Sarmiento, 2017; Silva et al., 2016). Durante este momento, as crianças brincaram livremente expressando a sua criatividade, como é possível verificar no seguinte diálogo:

SC: "Vou ser uma sereia, ajudas-me a fazer a cauda?"

G: "Eu também quero uma cauda"

SO: "Mas tu és um menino! Não podes ser uma sereia"

CS: "O G pode ser um sereio"

Para além disso, outras crianças decidiram construir túneis e revelaram alguns conhecimentos que já tinham para ajudar nesta construção: "M, tens de escavar mais o teu túnel para conseguires encontrar o meu" (R) e "se não escavares não conseguimos ligar os nossos túneis porque a areia cai" (B).

Posteriormente, procedeu-se ao registo das atividades que se tinham realizado, na aplicação *ClassDojo*, para que os encarregados de educação tomassem conhecimento do que os seus educandos tinham feito naquele dia. O encarregado de educação da criança S comentou as publicações dizendo "O S veio muito feliz!!!" e "A coroa era tão fixe que hoje quis levá-la para a escola!!". Esta interação com os encarregados de educação é crucial dado que são as pessoas mais significativas para as crianças e são o seu contexto relacional mais próximo, daí desempenharem funções de suporte aos desafios que os contextos lhes propõem, facilitando assim a articulação dos saberes do jardim de infância e de casa e fomentando a autonomia e a responsabilidade das crianças (Mata & Pedro, 2021).

Outra das atividades deste projeto surgiu aquando da proximidade da quadra natalícia. As crianças começaram a demonstrar interesse nesta temática, fazendo comentários como: "Este fim de semana fiz a minha árvore de Natal" (JA), "Eu decorei a minha casa com coisas de Natal" (DC), sendo que, durante este diálogo, uma criança questionou "Vamos decorar a nossa sala também?" (CS). Posto isto, iniciou-se uma discussão sobre como podiam decorar a sala: umas crianças sugeriram desenhar bandeirolas alusivas ao Natal, outras desenhar meias de Natal, até que uma criança perguntou "Como vamos decorar a nossa árvore de Natal?" (MM) e outra criança interveio "Podemos fazer estrelas-do-mar para decorar?" (SC). Depois de as crianças conversarem e exporem as suas ideias, chegaram à conclusão de que podiam decorar a árvore Natal com objetos alusivos ao Oceano construídos com pasta de modelar e com desenhos colados em cartão para ficarem mais resistentes. Todas as crianças participaram nesta atividade, mostrando a sua criatividade nas produções que

realizaram. Uma criança disse “Eu vou fazer uma baleia, por isso preciso de mais pasta de modelar porque ela é grande” (DC), ao passo que outra criança referiu “Vou fazer corais para decorar a nossa árvore” (B). No entanto, uma criança apontou uma falha, já que a “a nossa árvore tem as decorações e as luzes, mas faltam as fitas” (CS). Desse modo, um grupo de crianças sugeriu criar bolas com pasta de modelar para fazer as fitas. Após as bolas estarem pintadas e secas, seis crianças, a pares, ficaram responsáveis por fazer os enfiamentos das mesmas em fio de pesca. Este foi um processo cuidado e metucioso, que exigiu uma atenção extra por parte das crianças no sentido de conseguirem enfiar a bola no fio. Após este processo uma criança comentou “Eu e a C enfiámos 35 bolas”, o que incentivou a que os outros pares contassem também as suas bolas e chegando-se à seguinte conclusão “A C e a E enfiaram 35 bolas, a CO e a H 21 bolas, eu a F 20 bolas ... fomos as que enfiaram menos bolas” (CS).

O resultado final foi uma árvore de Natal criativa e fora do comum, provando-se assim que é possível festejar a quadra natalícia sem seguir a norma. A criatividade na infância tem a capacidade de promover o desenvolvimento completo e saudável das crianças (cap. I). Além disso, o desenvolvimento da criatividade está intimamente ligado às Áreas de Conteúdo propostas pelas OCEPE, contribuindo “para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural” (Silva et al., 2016, p. 48). Tal como referido anteriormente, um dos modelos pedagógicos seguidos era o de Reggio Emilia (cap. II), importando por isso mencionar que, quando falamos deste modelo, falamos das várias linguagens que a criança tem e os modos como esta representa, comunica e expressa o pensamento por diversos meios. Assim, “as linguagens (...) são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento” (Vecchi, 2017, p.33).

Em suma, considera-se que esta atividade foi bastante significativa para o grupo quando as crianças fizeram comentários como “A nossa árvore é a mais bonita do mundo” (MT). Além disso, posteriormente, o grupo pediu para gravar uma canção perto da árvore de Natal para a turma do 3º ano, com quem têm um projeto de correspondência escolar, para que vissem como a decoraram. Este momento de interação e comunicação de experiências entre os diferentes níveis educativos promove não só a partilha de conhecimentos e vivências, como também o desenvolvimento de novas e diversificadas aprendizagens, sendo estas cognitivas, pessoais e sociais. Portanto, e de acordo com Miranda (2011), “a correspondência é assim assumida como um dos circuitos de comunicação que se pode construir no trabalho com os nossos alunos (p. 25).

Além do que já foi referido, a mesma [correspondência escolar] permite que as crianças vão gradualmente contactando com tecnologia diversificada, como a fotografia, a gravação de áudio, filme, aplicações digitais, entre outros, ao mesmo tempo que promove dinâmicas sociais que estimulam aprendizagens através do contacto com o outro. É uma forma de trabalho que permite uma diversidade de comunicação e partilha a partir de diferentes propostas e produções: os textos, as criações artísticas, os álbuns e os espaços de diálogo (Nunes, 2002). Nesse sentido, para além de haver a necessidade de existir um trabalho conjunto entre educadores e professores e o envolvimento das famílias e das crianças, é importante que exista uma facilitação dessa transição ao nível organizacional. Como apresentado em Silva et al. (2016), este apoio intencional na transição é essencial e é importante que sejam “planeados momentos de contacto entre as crianças dos dois níveis de educação, que não podem limitar-se às festas conjuntas” (p.102). Aliás, para que esses momentos sejam significativos, é importante que exista “uma convivência e colaboração mais continuadas (Silva et al., 2016, p. 102). Assim sendo, a correspondência digital escolar entre EPE e 1º CEB, além de ser benéfica para a interação social pela heterogeneidade das faixas etárias e as aprendizagens que delas advêm, também poderá ser facilitadora no processo de transição entre as valências, tornando-a melhor e mais tranquila.

A última atividade do projeto que se analisará neste documento é a de educação física que foi realizada mais do que uma vez ao longo da PES. Desse modo, o educador é responsável por facilitar este processo de aprendizagem, logo deve estimular a criança a partir dos conhecimentos que revela, uma vez que o corpo é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo (Basei, 2008).

Assim sendo, esta sessão foi planificada em dois momentos: aquecimento e três circuitos com desafios sobre animais marinhos. Uma vez que este momento foi dinamizado na parte da manhã no pavilhão da escola, optou-se por organizar e dispor os materiais que seriam utilizados para realizar os três circuitos de forma a despertar a curiosidade das crianças. O primeiro momento desta atividade foi o aquecimento e, para isso, as crianças organizaram-se num círculo para que, à vez, fossem apresentando uma sugestão de exercício. Ou seja, primeiramente a docente estagiária sugeriu um movimento para aquecer uma parte do corpo, neste caso, rodar o pulso, e as restantes crianças imitaram esse movimento. De seguida, a criança que estava ao lado apresentou a sua sugestão de exercício e assim sucessivamente. Porém, quando chegou à vez da criança SC apresentar a sua proposta de exercício esta não o quis fazer, mesmo quando lhe propuseram que realizasse a atividade de costas para o centro do círculo, ou de outra forma que

se sentisse mais confortável. Por isso, pediu-se à seguinte criança que apresentasse o seu movimento e neste caso a SC continuou a atividade sem dificuldade.

Terminado o aquecimento, procedeu-se à realização dos três circuitos: no primeiro utilizaram-se três cones com três bastões para que as crianças saltassem por cima, seguindo-se uma corda para que andassem em equilíbrio sobre a mesma e, por fim, outra corda para que saltassem três vezes; no segundo circuito colocou-se uma bola para que, numa primeira fase, a driblassem em linha reta e, depois, deslocassem essa mesma bola com o pé contornando três cones, tentando encestar no final numa bacia; no terceiro dispôs-se no chão seis arcos para que saltassem com um ou dois pés, de seguida encontravam um banco sueco para andarem em equilíbrio em cima do mesmo e, no final, umas andas que usaram para andar em linha reta.

Nesse sentido, foi pedido às crianças que se juntassem em pequenos grupos de oito elementos, desenvolvendo assim a sua autonomia e responsabilidade. Num momento posterior, questionou-se o grupo sobre os exercícios que tinham de realizar em cada circuito, pedindo a um elemento de cada grupo que exemplificasse os exercícios propostos para que fosse mais perceptível para todos. Além disso, e uma vez que se pretendia articular o exercício físico com a aprendizagem sobre os animais marinhos, no final do primeiro circuito era lida uma adivinha para que descobrissem qual era o animal marinho (polvo, cavalo-marinho ou caranguejo), no segundo circuito era mostrada a fotografia de um animal marinho para que procedessem à divisão silábica e, no terceiro circuito, era lida uma frase para que completassem com um animal de forma a rimar. Por exemplo, a docente estagiária disse “Ontem fui à praia de boleia e vi...”, tendo a criança JA respondido “uma baleia”. É de realçar que se optou por realizar três circuitos porque, desta forma, foi possível haver um adulto responsável por cada um deles. Para além disso, não foi necessário ter tantas crianças em cada grupo, tornado assim o tempo de espera mais reduzido. Uma vez que cada grupo realizou os três circuitos propostos, todas as crianças realizaram movimentos de perícia e manipulação e de deslocamento e equilíbrio, articulando-os com saberes sobre os animais marinhos. Esta atividade articulou as três áreas de conteúdo: o domínio da Educação Física presente ao longo de todos os momentos, a Área do Conhecimento do Mundo para responder aos desafios que eram colocadas no final de cada circuito e a Área de Formação Pessoal e Social, pois proporcionou-se o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença a um grupo.

Por último, a quarta etapa, que corresponde à divulgação e avaliação, foi feita ao longo de todo o projeto, não havendo por isso um momento único. Desse modo, a divulgação foi

concretizada em praticamente todas as atividades, dado que as crianças expunham aos colegas o que tinham realizado, em momentos posteriores. Já a avaliação decorreu ao longo de todo o projeto entre as crianças e a equipa educativa, mais especificamente a educadora cooperante e o par pedagógico, enquanto as crianças realizavam as ações pedagógicas ou divulgavam o que tinham feito. No entanto, é de ressaltar a vontade e o interesse que as crianças demonstravam em querer divulgar aos colegas e aos pais algumas atividades que realizaram, mais concretamente as construções com material reciclado e de desperdício. Assim, foi criada uma exposição virtual, através da plataforma digital *emaze*, para que os pais tivessem acesso à exposição, dado a impossibilidade de visitarem o JI devido à pandemia da Covid-19.

Considerou-se então que foram respondidas todas as questões inicialmente colocadas pelas crianças, permitindo que estas participassem ativamente e estivessem envolvidas nas atividades dinamizadas e havendo um contributo para o seu processo de aprendizagem, já que no desenvolvimento de toda a ação desencadearam-se novas aprendizagens significativas no grupo.

Além das atividades propostas e dinamizadas no Projeto do Oceano, anteriormente analisadas, decorreram outras que partiram também dos interesses e necessidades apontadas pelas crianças, que revelam uma inovação pedagógica. Nesse sentido, passará a analisar-se a atividade sensorial luminescente. Anteriormente as crianças tinham manifestado curiosidade em explorar a luz e a sombra humana, aquando da projeção de vídeos e de um filme na parede, bem como o gosto por produções plásticas e por atividades de educação física que envolvessem a cooperação a pares ou entre pequenos grupos. Por isso, para esta atividade organizou-se a sala de atividades de forma que estivesse totalmente escura, havendo apenas luz negra e material para estimulação sensorial que permitisse às crianças explorarem o que estava à sua volta. É de realçar que esta atividade se dividiu em dois momentos: no primeiro (explicado mais detalhadamente no documento do par pedagógico) as crianças tiveram uma experiência multissensorial luminescente, onde se proporcionou a exploração livre de materiais, cores, objetos e espaços, de forma a desenvolverem capacidades expressivas através de experimentações e produções plásticas; no segundo momento colocou-se no chão da sala de atividades as formas geométricas – círculo, triângulo, quadrado e retângulo – feitas de papel

autocolante de cores fluorescentes para que as crianças participassem no jogo “Twister Geométrico” (Figura 4).



Figura 4- Organização do ambiente educativo para a atividade sensorial luminescente

Assim sendo, no segundo momento desta atividade, organizaram-se as crianças em três grupos para que cada um realizasse o jogo na sua “zona de jogo”. Antes de se iniciar, explicou-se a dinâmica do “Twister Geométrico” e pediu-se às crianças que indicassem quais eram as formas geométricas presentes na área de jogo. Desse modo, primeiramente, definiram-se pares para que estivessem em jogo apenas quatro crianças e o colega pudesse dar as indicações necessárias para o desenrolar da atividade. Para isso, uma das crianças rodava a roleta twister para ver se o colega devia colocar a mão direita, a mão esquerda, o pé direito ou o pé esquerdo e em que forma geométrica e a sua respetiva cor o devia fazer. Esta interação entre os pares foi muito importante porque conseguiram entreajudar-se na noção de lateralidade, ou seja, identificar a esquerda e a direita, como também identificar formas geométricas. Isto foi visível quando a uma criança disse a outra “CO, tens de pôr a mão direita no laranja... (a CO olhou à sua volta e ia colocar a mão a esquerda até que o MS interveio) essa é a tua mão esquerda, é a outra que tens de pôr no círculo” (MS). As crianças iam jogando à vez (trocando assim que um elemento do par se desequilibrasse) tentando colocar, sobre as peças do jogo, os quatro membros, o que as levou a desenvolver o equilíbrio e a coordenação corporal para conseguirem cobrir as indicações dadas pela roleta. Esta foi uma atividade que proporcionou novas aprendizagens e a aquisições de valores como o respeito e a tolerância, melhorando também a comunicação da criança.

O jogo lúdico permite que as crianças sejam intervenientes no desenvolvimento de competências e aprendizagens, fomentando a motivação pela ação e estimulando a criança a

aprender de uma forma mais prazerosa. Tal como referem Serrão & Carvalho (2011), “através do jogo, as crianças podem desenvolver competências sociais, podem ter oportunidades para conversar, trabalhar e interagir umas com as outras, nas diferentes áreas de actividades” (p.7). Nesse sentido, retira a criança da condição de espectador para uma aprendizagem significativa vinculado a um conhecimento espontâneo, incentivando assim à sociabilidade entre as crianças.

A segunda ação desenvolvida paralelamente ao projeto que será analisada neste documento partiu de um diálogo com as crianças sobre as diferentes formas de registo que conheciam. As crianças foram dizendo que podiam registar através de um desenho, sendo esta a maneira mais utilizada por eles, ou então através de “um vídeo” (DC), ou “pelo computador” (R). Desse modo, e uma vez que à segunda-feira as crianças partilhavam com o grupo as novidades e o que fizeram durante os dois dias anteriores, a docente estagiária questionou o grupo sobre a forma como poderiam fazer o registo do fim de semana e as crianças voltaram a mencionar as opções “desenho” e “computador”. Posto isto, propôs-se que fizessem esse registo através da plataforma digital *StoryboardThat*. Para isso, organizaram-se as crianças em quatro pares e disponibilizaram-se três computadores e um tablet. Como cada criança podia registar três momentos, todas elas decidiram registar o momento em que fizeram a árvore de Natal, sendo que, além disso, registaram momentos de brincadeiras e momentos com a família. Numa primeira fase, as crianças estavam mais dependentes do auxílio de um dos adultos, porém, pouco tempo depois não fizeram perguntas porque dominaram rapidamente o manuseamento do computador. Inclusive, a criança R revelou-se bastante curiosa e envolvida nesta atividade, descobrindo por ela mesmas novas ações que podia realizar na plataforma, por exemplo “vou mudar a minha cara porque eu estava feliz a ver o jogo do meu irmão”. Além disso, esta mesma criança demonstrou ainda conhecimentos sobre a visualização espacial, nomeadamente sobre as diferenças de perspetivas ao dizer que “tenho de mudar a minha posição porque eu estava a fazer a árvore, por isso tenho de estar de costas” (R). Segundo Jamins & Lagarto (2015), “as novas tecnologias digitais também merecem destaque, porque são formas de linguagem utilizadas pelas crianças no dia-a-dia” (p. 4). Os mesmos autores recuperam ainda o que defende Spodek (2010, citado por Jamins & Lagarto, 2015), uma vez que os “os computadores são semelhantes aos blocos de construção, porque são ferramentas que servem para aprender e resolver problemas” (p.4). Na mesma perspetiva, Marta (2017) reflete sobre a importância da (re)organização do ambiente educativo, na medida em que se deve disponibilizar e diversificar os suportes pedagógicos e tecnológicos. Na ótica da autora é possível “proporcionar oportunidades de aprendizagem

recorrendo ao uso das tecnologias para abordar e explorar diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo: formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo” (Marta, 2017, p. 43). Assim sendo, os educadores têm um papel muito importante na forma como estes recursos podem e devem ser utilizados, uma vez que são uma fonte de enriquecimento no desenvolvimento da criança e podem auxiliar no processo de aprendizagem ou poderão transformar-se em elementos de distração se não lhe for atribuída intencionalidade educativa (Marta, 2017).

Ao longo de todas as atividades desenvolvidas, o par pedagógico valorizou todos os espaços educativos disponíveis. No entanto, é de realçar que o espaço exterior foi um dos mais utilizados, uma vez que revela “características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (...) é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração” (Silva et al., 2016, p. 27). Percebendo então a importância e as potencialidades que o espaço exterior apresenta, o educador deve valorizar este espaço e articulá-lo com as atividades que são realizadas na sala de atividades, proporcionado assim aprendizagens significativas às crianças.

Posto isso, e terminado o período da PES na EPE, importa mencionar a relevância que esta ação teve no desenvolvimento enquanto futura profissional de Educação. Desde o início foi preciso adotar uma postura observadora e reflexiva, para conseguir identificar e compreender as características, as necessidades, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada criança do grupo. Esta postura permitiu desenvolver planificações semanais com intencionalidades educativas, onde a reflexão teve um papel fundamental, já que era necessário articular os aspetos mencionados anteriormente. Adotou-se assim uma atitude reflexiva na, sobre e para a ação.

Além disso, é de salientar que a relação com todos os intervenientes durante a PES, nomeadamente as crianças, a educadora cooperante, a docente supervisora e os profissionais de educação do contexto, foi fulcral pois contribuiu de uma forma positiva e significativa para o crescimento profissional da mestranda, mais especificamente, a nível dos quatro pilares da Educação defendidos por Jacques Delors: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser (Delors, 1999). Salienta-se, portanto, a importância que a aprendizagem tem ao longo da vida, uma vez que “no mundo contemporâneo os desafios colocados à ação educativa são muitos e de natureza diversificada” (Marta, 2015, p.145). Por sua vez, o trabalho colaborativo detém um papel essencial, já que este trabalho com os colegas e educadores alarga

os conhecimentos relativamente aos propósitos do ensino, o que resulta na aquisição e desenvolvimento do conhecimento, das técnicas e da inteligência (cognitiva e afetiva), que são aspetos primordiais a uma prática profissional de qualidade (Saraiva & Ponte, 2003). Assim sendo, um profissional de educação está em constante desenvolvimento, tanto a nível de conhecimentos como a nível pessoal. Nesse sentido, percebe-se que a relação pessoal e profissional estabelecida com as crianças, as suas famílias e todos os profissionais de educação da instituição contribuíram igualmente para o crescimento a nível pessoal e profissional (Dotta et al., 2014).

Após o período da PES na EPE, deu-se o seguimento na valência do 1º CEB, por isso no tópico seguinte apresentar-se-ão, de forma reflexiva, algumas ações pedagógicas desenvolvidas neste nível educativo.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como foi feito anteriormente, o presente capítulo pretende apresentar as ações que foram desenvolvidas ao longo da PES no contexto do 1º CEB. Desse modo, e uma vez que ser professor do 1º CEB não se resume apenas a dar aulas, mas sim “contribuir para que o outro aprenda”, tal como refere Roldão (entrevista, 2018), ao longo deste percurso procurou-se selecionar e sugerir propostas didáticas motivadoras, contextualizadas e enriquecedoras que partiram dos interesses das crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É de referir que houve a preocupação constante em sustentar as ações pedagógicas que foram pensadas segundo uma pedagogia socioconstrutivista e que favorecem a aprendizagem efetiva das crianças, tendo no seu cerne as suas necessidades, dificuldades e interesses, referidos no capítulo II.

Nesse sentido, e tendo por base a MIA que fundamentou toda a PES, as duas primeiras semanas destinaram-se à observação participante, bem como ao trabalho cooperativo com a professora titular. O objetivo era recolher dados sobre a turma e o contexto escolar para serem interpretados e identificadas as dificuldades, os interesses e as necessidades do grupo. Uma vez que o objetivo era desenvolver unidades de aprendizagem significativas e contextualizadas, alinhadas com o projeto de intervenção, que se centrava na temática dos animais, teve-se sempre como princípio que os alunos “são o centro da gravidade dos projetos de educação” (Trindade e

Cosme, 2016, p.9). Quer isto dizer que as unidades de aprendizagem foram idealizadas e planificadas tendo em consideração que aluno tem de estar no centro do seu processo de ensino-aprendizagem.

Como referido anteriormente, as duas primeiras semanas de estágio destinaram-se à observação participante e, neste período, foi possível perceber que os alunos tinham algumas curiosidades e dúvidas aquando da exploração da temática dos animais, nomeadamente a sua reprodução e o seu tipo de alimentação. Desse modo, o projeto surgiu com o intuito de explorar os conhecimentos prévios dos alunos, dando resposta às suas perguntas, curiosidades e interesses, numa perspetiva de construção de novos conhecimentos. Assim sendo, durante este período foi construído um mapa mental com e para as crianças (Figura 5) do projeto, evidenciando as suas curiosidades e os seus interesses, dando o mote para o início do projeto “Mundanimagem: a incrível viagem pelo mundo animal”, que foi desenvolvido e construído com as crianças. O título ‘Mundanimagem’ foi formado pelos alunos, através da criação de uma pseudopalavra a partir da junção de três palavras: mundo, animal e viagem. Os alunos escolheram estas palavras, uma vez que o objetivo era fazer uma viagem pelos diferentes continentes à descoberta de alguns dos animais que neles habitavam. Deste modo, é possível identificar as duas primeiras fases da MTP: a definição do problema e a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, et al., 2012).

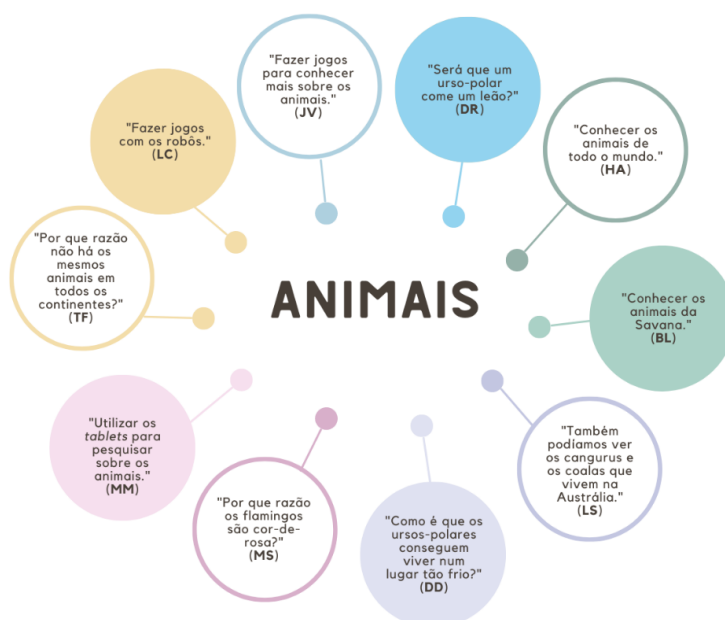


Figura 5- Mapa Mental construído com e pelos alunos sobre o projeto dos Animais

Este projeto tem como propósito geral compreender as características de vários animais de diferentes continentes do mundo e dos seus habitats, procurando consciencializar e

sensibilizar o aluno para questões relacionadas com o meio ambiente. O objetivo passava por torná-lo mais responsável e sustentável, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente à diversidade e especificidades dos animais em cada um dos continentes. Assim sendo, o projeto fomentou o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens e saberes que estão patentes nas AE (2018), essencialmente da área curricular de Estudo do Meio: “Compreender que os seres vivos dependem uns dos outros, nomeadamente através de relações alimentares, e do meio físico, reconhecendo a importância da preservação da Natureza” (p.6); “Reconhecer que os seres vivos se reproduzem e que os seus descendentes apresentam características semelhantes aos progenitores, mas também diferem em algumas delas” (p.6); “Localizar, no planisfério ou no globo terrestre, as principais formas físicas da superfície da Terra” (p.7); “Reconhecer o modo como as modificações ambientais (...) provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos (...) e da sociedade” (p.9) e “Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (...) propondo soluções de resolução” (p.9). Contudo, as unidades de aprendizagem desenvolvidas tiveram na sua base a articulação curricular, criando-se assim uma ligação entre todas as práticas educativas e trabalhando os conteúdos de uma forma transdisciplinar. Neste sentido, verifica-se que a área de Estudo do Meio “oferece uma variedade de conteúdos objectivos, susceptíveis de se organizarem em temas aglutinadores de outras áreas programáticas”, promovendo a articulação dos conteúdos (Roldão, 1995, p. 41).

Assim, e uma vez que não era possível abordar todas as atividades realizadas durante a PES, selecionaram-se as mais significativas e enriquecedoras ao nível das aprendizagens. Partindo da motivação e do envolvimento inato das crianças para aprenderem mais sobre os animais, propôs-se, no âmbito da fase III (execução) da MTP, algumas ações educativas inseridas nas unidades de aprendizagem que foram planificadas de forma sequencial e lógica, abordando as várias áreas do saber. Assim, serão apresentadas as unidades de aprendizagem: “*Mundanimagem: A incrível viagem pelos animais da América*” e “*Mundanimagem: proteger os ecossistemas para preservar a biodiversidade*”, onde foram articuladas todas as áreas curriculares e as crianças desenvolveram aprendizagens, assumindo-se como o principal construtor da sua aprendizagem.

Desse modo, a primeira unidade de aprendizagem que será analisada teve duração de três dias e tinha como temática principal a exploração dos animais do continente americano (América do Norte, América Central e América do Sul), de forma a compreender que as características dos

animais estão condicionadas pelo habitat e tipo de clima em que se encontram. Além disso, pretendia-se que o aluno refletisse sobre a possibilidade de realizar esta viagem pelos vários continentes na prática, compreendendo os custos que a mesma comportava. Ou seja, perceber se, tendo em consideração as condições, seria possível a turma realizar esta viagem, escolhendo cada grupo o seu próprio itinerário e identificando se isso influenciaria o valor final da viagem. Nesse sentido, as metodologias adotadas foram a gamificação, numa aproximação à abordagem pedagógica *escape room*, para que o aluno desenvolvesse e melhorasse os seus conhecimentos matemáticos, mediante a resolução dos desafios propostos. E ainda, a Linguagem de Programação, através do uso de robôs (*Superdoc*), combinada com outras plataformas digitais (*Canva, Quizizz, WordWall*), e a utilização dos avatares Maria do Mar e Manuel Sete Ventos, que acompanharam o projeto de intervenção. De facto, a utilização dos avatares foi muito benéfica e motivadora para as crianças, já que foram “personagens com as quais as crianças se identificam” permitindo “uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo e, também, entre os diversos recursos, possibilitando desenvolver um “olhar interpretativo, reflexivo e crítico da realidade e uma melhor compreensão pedagógica da integração de tecnologias” no contexto (Marta, 2017, p. 45, citado por Quadros-Fores, Marta & Sá, 2018, p.68).

Assim sendo, esta unidade de aprendizagem permitiu o desenvolvimento de diversas competências, como cooperar e colaborar em trabalho de grupo, utilizar corretamente plataformas digitais para a construção do seu conhecimento e respeitar a opinião do outro e o seu momento de intervenção na aula. Para além disso, os alunos resolveram desafios relacionados com a área curricular de Matemática (Cálculo mental; Operações com algoritmos; Organização e tratamento de dados; Representação na forma de fração), de Português (Oralidade; Leitura; Educação literária; Escrita; Gramática), de Estudo do Meio (Natureza; Sociedade /Natureza/ Tecnologia), TIC (Cidadania digital; Criar e inovar) e Expressão Artística (Experimentação e Criação). Uma vez que atividade foi desenvolvida em pequenos grupos, a gestão de todos os alunos foi exigente, mas ao mesmo tempo permitiu perceber quais eram as dificuldades que os alunos sentiram, de forma a colmatá-las posteriormente. Para além disso, foi possível perceber que, no decorrer das atividades, os alunos se entreajudaram, indo ao encontro das potencialidades do trabalho de grupo (Cap I).

Desse modo, após os alunos terem estudado alguns animais dos vários continentes e terem explorado a obra literária *Animaginário*, de Inês da Fonseca (2022), surgiu o primeiro momento desta unidade de aprendizagem: o desafio inicial. No primeiro momento da aula, a

docente estagiária questionou as crianças sobre o que fazia com que cada animal fosse único. Cada grupo teve oportunidade de dar uma resposta dizendo “as suas características são diferentes” (B), “o que comem faz com que sejam diferentes” (SP), “a sua reprodução pode ser diferente” (DR), “o seu habitat não é igual” (JV), “as características dos animais não são todas iguais porque o lugar onde vivem influencia, por exemplo um urso-polar não pode viver na Savana” (HA). Após um breve diálogo, em grande grupo, sobre o que foi exposto, as crianças visualizaram e escutaram novamente o vídeo, gravado pelas docentes estagiárias, onde foi lido o texto da contracapa do livro, lembrando assim a formação da palavra “Galeia”, “Elefamiga” e “Tartoleta”. Posto isto, os alunos levantaram o dedo para intervir porque ainda se lembravam da história: “o elefamiga era o elefante e a formiga” (DR), “a galeia é galinha e a baleia” (CN), “a tartoleta foi quando a tartaruga e a borboleta se juntaram” (MS). Num momento posterior, os alunos visualizaram um vídeo dos avatares Maria do Mar e Manuel Sete Ventos, que os desafiaram a criar o seu próprio animal imaginário, tal como na história. Nesse sentido, cada par ou trio recebeu um guião de orientação com indicações para a realização da atividade escrita. Ou seja, foi pedido que os alunos escolhessem três animais e criassem uma pseudopalavra para o seu animal imaginário.

Contudo, é preciso destacar que o guião de orientação continha regras para esta criação. Para criarem a pseudopalavra tinham de seguir sete passos: em primeiro lugar, cada par/trio tinha de escolher três animais dos que foram estudados ao longo do projeto e fazer a sua divisão silábica. Assim que identificassem o número de sílabas do nome dos animais, dividiam o retângulo consoante esse número. Posteriormente, deviam escolher as sílabas dos animais que queriam usar para a palavra final. No penúltimo passo voltavam a dividir o retângulo e pintavam as quadrículas conforme as sílabas escolhidas, bem como a fração que representava, ou seja, se o retângulo estava dividido em três quadrículas e pintavam duas, representavam $\frac{2}{3}$. Por fim, escreviam a pseudopalavra que criaram. Por exemplo, a palavra ‘galeia’ foi criada a partir de um $\frac{1}{3}$ da palavra galinha (usando a sílaba ga) e $\frac{2}{3}$ da palavra baleia (usando as sílabas lei e a). Assim, o objetivo era que os alunos criassem animais imaginários a partir da formação de pseudopalavras, recorrendo ao uso das frações e promovendo assim a criatividade dos alunos.

No próximo passo do guião era necessário identificar as características dos três animais que escolheram inicialmente e depois selecionar algumas dessas características para o animal que criaram. Para auxiliar a redação do texto sobre o animal, os alunos tinham de responder a cinco perguntas: Onde e quando aconteceu a história?; Quem são as personagens?; O que aconteceu?; Como aconteceu? E porquê?; Como se resolveu?. Após responderam a estas perguntas escreviam um pequeno texto e, no final, ilustravam o animal imaginário.

O empenho, envolvimento e entusiasmo da turma foi evidente, observando-se a interação e cooperação entre todos os elementos do grupo. Perante o panorama exposto anteriormente, percebe-se o quão desafiante esta atividade foi, já que estávamos perante 10 pares/trios, cada um com o seu ritmo de trabalho, e também porque em apenas uma atividade desenvolveram conteúdos de todas as áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística. Embora o guião estivesse organizado por etapas, de forma a que os alunos conseguissem criar o animal imaginário e o texto num curto período do tempo, o mesmo não se verificou. Isto aconteceu devido à extensão do guião, que por mais simples parecesse, tinha alguns passos que acabaram por ser desnecessários. Por exemplo terem de identificar algumas características de cada um dos três animais e só depois elencar as características do seu animal imaginário. Isso revelou-se desnecessário, bastava apenas que os alunos listassem logo as características do seu animal, já que conheciam as dos três animais que escolheram visto que foram estudados ao longo de todo o projeto de intervenção. Outro aspeto que se revelou desnecessário foram as perguntas de orientação para a criação do texto mencionadas anteriormente. Grande parte das crianças revelaram dúvidas aquando do preenchimento desta etapa, o que acabou por não facilitar a redação do texto sobre o seu animal imaginário devido à falta de tempo. Conforme o descrito, entende-se a importância de promover uma aprendizagem colaborativa e cooperativa (Cap I), potenciando a “interação social [que] estimula a construção de novas ideias [a entreajuda] e contribui para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes” (Arends, 2008, p.386). Esta estratégia permite que os alunos trabalhem em conjunto e se auxiliem de forma a esclarecer as dúvidas que possam surgir durante a realização da atividade. Tendo em consideração o supramencionado, os alunos não realizaram a atividade no tempo previsto, já que se prolongou mais do que aquilo que seria expectável, sendo que, fruindo do princípio da flexibilidade da planificação, realizaram a apresentação do seu animal imaginário no período seguinte. Assim, todas as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o seu animal imaginário ao grande grupo, onde contaram e exibiram a ilustração que realizaram. Durante a apresentação os alunos explicaram como criaram a pseudopalavra, evidenciando que os conceitos relativos às frações foram consolidados. Para além disso, durante este momento, os alunos desenvolveram competências de oralidade desde o falar com clareza, articular de modo adequado as palavras, gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral e usar a palavra para apresentar narrações (Direção-Geral de Educação, 2018).

A escrita do texto do animal imaginário permitiu desenvolver competências que estão patentes nas AE, nomeadamente “registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão” (Direção-Geral de Educação, 2018, p.10), “redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita” (Direção-Geral de Educação, 2018, p.10-11) e “escrever textos (...) adequados a finalidades como narrar e informar” (Direção-Geral de Educação, 2018, 2018, p.11). Para além disso, envolve ainda competências evidenciadas no PASEO como as áreas de Linguagens e textos, de Pensamento crítico e criativo, de Relacionamento interpessoal, de Desenvolvimento pessoal e autonomia e de Sensibilidade estética e artística.

Desta forma, esta atividade responde aos objetivos gerais apresentados na planificação, sendo que foi valorizada, ao longo deste processo, a voz de todas as crianças e os seus conhecimentos prévios. Para além disso, foi uma atividade estimulante e desafiante, indo ao encontro dos interesses das crianças, de forma a promover inúmeras competências.

Continuando na fase III, de execução, da MTP apresenta-se de seguida, de forma crítica e analítica, outra atividade pedagógico-didática da mesma unidade de aprendizagem. Num segundo momento, e após já terem passado por todos os continentes, os alunos visualizaram um vídeo dos avatares, que os questionaram sobre a possibilidade de realizarem uma viagem à volta do mundo dos animais (África, Antártida e zona do Ártico, Ásia, Europa, Oceânia e América). O grande objetivo era que os alunos refletissem sobre a possibilidade de realizarem a *Mundanimagem* (a viagem por todos os continentes do mundo) num contexto real, compreendendo os custos que a mesma comportava e perceber se, tendo em consideração as condições, seria possível a turma realizar esta viagem. Além disso, pretendia-se que o aluno refletisse sobre a ordem dos continentes a serem visitados, caso a viagem se realizasse, uma vez que isso poderia influenciar a quantidade de dinheiro despendida. Desse modo, desenvolveu-se um jogo seguindo a metodologia ativa da gamificação, em que se fez uma aproximação à abordagem pedagógica *escape room*, uma vez que “este tipo de jogo é apropriado para ser utilizado com fins educativos, pois são dinâmicos e facilmente adaptados às salas de aula. Apresentam uma abordagem lúdica, com base em desafios e testes vinculados ao conteúdo curricular” (Passos, Andrade & Almeida, 2021, p.103), evidenciando inúmeras potencialidades para o ensino e aprendizagem (Cap. I).

Assim sendo, os alunos foram desafiados pelos Avatares, a Maria do Mar e o Manuel Sete Ventos, a realizar o *escape room*, que se encontrava organizado em 8 etapas e, para passarem à

etapa seguinte, tinham de resolver problemas matemáticos acerca dos custos da viagem, realizando para tal operações matemáticas. Desta forma, ao longo da atividade desenvolveram o pensamento crítico, o raciocínio e resolução de problemas e o relacionamento interpessoal (Oliveira Martins et al, 2017). Para além disso, desenvolveram ainda competências matemáticas como o cálculo mental, as operações com algoritmos, resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática (Direção-Geral de Educação, 2018, 2018). Foram desenvolvidas ainda competências de Estudo do Meio, já que tinham de criar um percurso pelos diferentes continentes, percebendo qual seria a opção mais viável. Para isso, era necessário que soubessem localizar, no planisfério, as principais formas físicas da superfície da Terra (Direção-Geral de Educação, 2018).

Ao longo das etapas, os alunos eram desafiados a resolver diferentes problemas matemático. Ou seja, se vinham da América tinham que resolver o problema de acordo com os preços dos voos desse continente. Só depois de resolverem o problema é que podiam escolher o próximo continente para onde queriam viajar, destacando que não podiam viajar mais do que uma vez para o mesmo continente, com exceção da Europa, uma vez que é o continente onde se situa o país onde viviam. Assim sendo, e uma vez que se encontravam em Portugal, a viagem começou na Europa. Da mesma forma, a viagem também tinha de terminar neste continente (ponto de partida). Uma vez que, durante a atividade, podiam surgir a dificuldade de os grupos não perceberem todas as instruções para a realização do jogo, foi desenvolvido um guião que orientava os alunos para todos os passos necessários. Além disso, foi fornecido aos alunos uma folha onde puderam resolver os problemas de forma organizada e sequencial. No verso do guião de orientação encontrava-se um esquema onde os alunos podiam escrever o nome de cada continente para os ajudar a orientar o percurso que estavam a fazer, uma vez que cada grupo realizou percursos diferentes. No último desafio do jogo aparecia uma etiqueta auditiva que dava as indicações necessárias para a realização do próximo momento: a programação dos itinerários com robôs, uma vez que a sua utilização apresenta inúmeros contributos para a construção da aprendizagem (Cap. I). Nesse sentido, e uma vez que cada grupo traçou um itinerário diferente, cada um programou o robô *Superdoc* tendo em consideração esse mesmo percurso utilizando a folha como auxílio.

Como mencionado anteriormente, a utilização pedagógica das novas tecnologias, da gamificação e da linguagem de programação emergiram como elemento motivador (Capítulo I) para todas as crianças. É realmente importante que em contexto de sala de aula se tome partido

destas estratégias, já que visam a promoção e desenvolvimento do pensamento crítico, da literacia digital e um maior envolvimento, participação, motivação e predisposição para a aprendizagem. Neste sentido, torna-se crucial que as crianças usem as novas tecnologias como uma ferramenta cognitiva, de forma a desenvolverem a sua autonomia e o pensamento crítico.

Desta forma, e atendendo ao referido anteriormente, o jogo não foi realizado no tempo estipulado devido ao prolongamento da atividade anterior. Além disso, um aspeto que tornou o jogo mais moroso foi a extensão dos problemas apresentados em cada continente, dado que, se fossem menos complexos, as crianças resolveriam os problemas mais rapidamente. Outro aspeto que não foi bem gerido neste jogo foi a questão do tempo, uma vez que o *escape room* tem como característica a resolução de um desafio num determinado tempo (Cap. I). Isso não foi possível porque os alunos demoraram mais na sua resolução, aspeto que se revelou uma fragilidade e que fez com que se perdesse um pouco o sentido do *escape room*. No entanto, acreditamos que o tempo despendido para cada desafio foi muito importante, dado que os alunos necessitaram desse tempo para concluir os desafios, respeitando assim os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Para além disso, não foi reforçado o objetivo que era a resolução dos problemas para programarem, posteriormente, os robôs. Apesar das mestrandas saberem o objetivo do jogo, não o verbalizaram aos alunos, pois queriam surpreendê-los. Porém, as mestrandas poderiam ter dito que no final da resolução de todos os desafios haveria uma surpresa: a programação dos robôs. Apesar disso as crianças mantiveram-se motivadas para resolver os problemas, querendo chegar ao fim dos desafios para saberem o que viria posteriormente.

Posto isto, cada grupo terminou de resolver os desafios matemáticos e programou o robô *Superdoc* na malha com o planisfério, de acordo com o itinerário que criaram. Nesta atividade, os robôs foram utilizados para a programação de um percurso pelo mundo através do controlo das setas na parte superior do mesmo. Para esta programação, os alunos precisavam de refletir sobre a sequência de setas necessária: para a frente, para trás, virar à direita, virar à esquerda e pausa. Desse modo, foram trabalhadas as questões da orientação espacial, através da utilização de termos matemáticos como volta inteira, um quarto de volta e meia volta. Os robôs são objetos tridimensionais que auxiliam a aprendizagem, já que “os alunos aprendem mais depressa quando lidam com objetos em vez de fórmulas e abstrações e a motivação de pôr algo a mover-se é poderosa” (Pedro, Matos, Piedade, & Dorotea, 2017, p. 5). Percebe-se, assim, que os robôs permitem desenvolver inúmeras aprendizagens como o pensamento crítico, o raciocínio e

resolução de problemas, o saber científico técnico e tecnológico e relacionamento interpessoal. Assim, a robótica foi aplicada como um recurso pedagógico que proporcionou aprendizagens diversificadas de forma lúdica e dinâmica. Tendo em conta o supramencionado, percebe-se que o processo de investigação-ação é potenciador da transformação da prática educativa, permitindo a implementação de novas experiências que rompem as práticas tradicionais.

Num momento posterior, cada grupo partilhou o seu percurso e os respetivos valores, havendo assim uma partilha em grande grupo (Figura 6). Algumas crianças chegaram a conclusões durante este diálogo “A viagem era mesmo cara” (JF), “Era preciso muito dinheiro” (CN), “Como o grupo 5 escolheu continentes mais próximos a viagem ficou mais barata” (MP), “Quanto mais longe os continentes estão, mais caras são as viagens” (MM).

1	• Europa > Ásia > Ártico > Oceânia > Antártida > América > África > Europa	259198€
2	• Europa > América > Antártida > Oceânia > África > Ártico > Ásia > Europa	252230€
3	• Europa > Ásia > África > Ártico > América > Antártida > Oceânia > Europa	284642€
4	• Europa > Oceânia > Antártida > África > Ásia > Ártico > América > Europa	281970€
5	• Europa > Ásia > África > Antártida > América > Ártico > Oceânia > Europa	249469€

Figura 6- Percursos criados pelos anos e respetivo valor da viagem

Uma vez que os professores têm como função estimular o pensamento crítico das crianças, fazendo-as mobilizar as suas habilidades nas respostas aos problemas e situações com que se deparam no seu dia-a-dia, a atividade proposta tem como objetivo isso mesmo. Com um percurso motivador e pertinente para a criança, pretende-se que desenvolvam habilidades, conhecimentos e aprendizagens significativas, através de práticas inovadoras que foram ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades do grupo.

De forma a consolidar e rever alguns conteúdos abordados ao longo do projeto, nomeadamente os animais e o seu habitat, foi desenvolvida uma atividade cujo objetivo principal era identificar uma sequência, compreender a sua regularidade e, também, associar os animais de uma sequência a um determinado continente. Nesse sentido, os alunos visualizaram um vídeo

dos avatares, que lhes lançaram o desafio de programar o robô *Superdoct* tendo em consideração a sequência dos animais que lhes saísse na roleta. Ou seja, cada elemento do grupo, à vez, rodou a roleta, criada na plataforma digital *wordwall*, para descobrir a sua sequência. Assim que rodavam a roleta, o grupo recebia uma folha com a sequência onde tinham de escrever o nome do continente do animal. Além dessa folha, receberam também uma versão mais pequena da malha que os ajudou a programar o percurso enquanto esperavam pela sua vez. A programação dos robôs foi feita de acordo com o continente onde viviam esses animais. Por exemplo, tinham de corresponder os animais leão, canguru, lama, urso-polar, panda-vermelho, marta, pinguim, aos seguintes continentes: África, Oceânia, América do Sul, Ártico, Ásia, Europa e Antártida.

Com esta atividade percebeu-se que os alunos adquiriram os conhecimentos sobre os animais. Para além disso, foi notório o seu envolvimento e predisposição durante a sua realização. A programação dos robôs, vai ao encontro do que está estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86), já que desenvolve a autonomia, a tomada de decisões coletivas, a capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pela opinião dos outros, a capacidade de pensar em múltiplas alternativas para a solução de um problema, as habilidades e competências ligadas à noção espacial, o pensamento matemático, promovendo assim a interdisciplinaridade (Silva, 2009) e o desenvolvimento de competências, conhecimentos, capacidades e valores inerentes ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As atividades que serão apresentadas e analisadas criticamente de seguida estão inseridas na unidade didática “Mundanimagem: proteger os ecossistemas para preservar a biodiversidade”, que teve como propósito proporcionar momentos aos alunos de utilização de ferramentas digitais, de forma autónoma, sobretudo nos domínios da Cidadania Digital, de Investigar e Pesquisar, de Comunicar e Colaborar e Criar e Inovar. Isto tornou-os co-construtores da sua própria aprendizagem (Direção-Geral de Educação, 2018), uma vez que o uso das TIC favorecem o processo de ensino e aprendizagem, apoiando o aluno na construção ativo do seu conhecimento (Cap. I). Nesse sentido, optámos pela utilização da metodologia ativa de rotação por estações, numa abordagem de modelo de ensino híbrido, em que se combinou recursos digitais e analógicos ao longo das estações. Ademais, privilegiou-se esta metodologia para a realização de revisão de conteúdos lecionados ao longo do projeto de intervenção, bem como de outros conteúdos programáticos já aprendidos. Esta metodologia de trabalho torna-se oportuna já que “neste modelo de Ensino Híbrido por Rotação, o aluno passa por diversas estações, pontos específicos na sala de aula, para aprender” (Souza & Andrade, 2016). Rompe-se assim com o

ensino transmissivo e coloca-se o aluno como construtor da sua aprendizagem, atribuindo-lhe um papel participativo, crítico e autónomo na mesma (Cap. I), já que “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (Moran, 2015, p.17).

Primeiramente, importa referir que, devido ao prolongamento da atividade anterior, nomeadamente a apresentação dos animais imaginários, não foi possível terminar a atividade em que foi utilizada a metodologia de rotação por estações no tempo estipulado. Contudo, e usufruindo, uma vez mais, da gestão de tempo, a mesma foi retomada no dia seguinte. Antes de iniciar a atividade, foi projetado um vídeo dos avatares, que desafiavam os alunos a realizar a rotação por estações. Posteriormente, explicou-se que a sala estava organizada em cinco estações e que cada grupo teria de passar por todas para realizar as diferentes atividades.

Com esta metodologia de aprendizagem foi possível que as crianças passassem por cinco estações com atividades diferentes para reverem os conteúdos das várias áreas do saber, interligando-os com o projeto de intervenção sobre os animais e mostrando atividades de articulação curricular. A primeira estação tinha como objetivo a identificação das classes de palavras dos adjetivos e dos verbos num conjunto de palavras relacionadas com o projeto de intervenção, através de um jogo com toupeiras na plataforma digital *wordwall*. Na segunda estação, pretendia-se que as crianças resolvessem seis problemas matemáticos, relacionados com a temática do projeto. Na terceira estação, o propósito era rever conteúdos de Estudo do Meio trabalhados ao longo do projeto através de palavras cruzadas (por exemplo: Rocha mole, fácil de riscar, avermelhada e com cheio a barro = argila, Oceano que banha Portugal = Atlântico). Na quarta estação, os alunos tinham de escolher um cartão com um animal e recriá-lo no geoplano virtual. Por fim, na quinta estação, pretendia-se que os alunos associassem os animais estudados ao continente onde habitavam.

É de referir que, ao longo da atividade, surgiram algumas dificuldades e fragilidades. Para começar, devido a algumas falhas de internet na escola, foi necessário adaptar alguns recursos para o formato em papel, já que todas estações foram pensadas com recurso às TIC, ou seja, precisavam de um computador/tablet e acesso à internet. Na primeira estação, os dois jogos foram bastante dinâmicos e interativos e, apesar de só haver um computador para um grupo de quatro ou cinco crianças, todas participaram e envolveram-se na atividade proposta, trabalhando cooperativamente para ultrapassar os níveis.

Na segunda estação, em que se trabalhou a resolução de problemas, apesar de os alunos terem estado envolvidos e empenhados para resolver os problemas, por serem diferentes e sobre os animais que estudaram (por exemplo: Um urso-polar comeu numa semana 98 kg de carne. Sabendo que comeu a mesma quantidade todos os dias, quantos kg de carne comeu por dia?), se os problemas fossem apresentados na plataforma digital *wordwall*, num quizz, o empenho e predisposição dos alunos seria diferente. Primeiro porque visualmente o jogo é mais apelativo e interativo do que uma folha branca, e, segundo, porque mal terminassem de resolver o problema tinham de seleccionar a opção correta, o que tornaria a atividade mais cativante para os alunos, motivando-os para o problema seguinte. Tal como defende Martins (2009) as “tecnologias, em especial o computador e a Internet, usadas como um meio e não como um fim, podem ter um precioso efeito no estímulo e na motivação do aluno para as actividades envolvendo-o nas matérias durante o processo de Ensino-Aprendizagem” (p. 2729).

Já na terceira estação, o facto de as palavras cruzadas terem sido resolvidas em papel e não na plataforma digital *Wordwall*, como previsto inicialmente, não influenciou o envolvimento e predisposição dos alunos, pois todos colaboraram para responder corretamente ao que era pedido. Na quarta estação era pedido que construíssem um animal através de um geoplano virtual, de facto a plataforma digital utilizada era bastante intuitiva e as crianças perceberem de imediato o que tinham de fazer. Contudo, a docente estagiária interveio algumas vezes para ajudar a resolver alguns conflitos dos grupos, já que todos os elementos queriam mexer no computador. Nesse sentido, foi importante fomentar o diálogo entre os grupos para que aprendessem a cooperar e colaborar em grupo, estipulando que cada um fazia uma parte, pois só assim conseguiam terminar a tarefa em grupo. Além disso, seria interessante ter um geoplano sem ser em formato virtual, conjugando, assim, o recurso digital e analógico, nomeadamente o uso de materiais manipuláveis, a utilização das TIC e o recurso a materiais mais tradicionais como as fotocópias das palavras cruzadas. A diversidade de recursos seria oportuna, uma vez que vai ao encontro das diferentes formas e motivações que os alunos aprendem.

Por fim, a quinta estação inicialmente seria realizada na plataforma digital *Wordwall*, mas teve de ser adaptada. O jogo consistia em associar o nome dos animais estudados ao continente onde habitavam. Para isso, foram apresentados seis retângulos, com os nomes dos continentes, que as crianças tinham de completar com os animais pesquisados anteriormente. Contudo, esta adaptação não foi muito bem conseguida porque as crianças demoraram muito tempo a escrever o nome dos animais. Se fosse na plataforma digital acabavam por demorar menos tempo, visto

que era só arrastar a caixa de texto para o sítio correto. No entanto, os alunos não perderem o entusiasmo, mostrando que sabiam fazer as associações do nome dos animais ao seu habitat.

Para além disso, um dos aspetos que devia ter sido alterado nesta atividade foi a disposição das mesas. Ou seja, como havia uma mesa no centro algumas crianças tiveram dúvidas aquando da transição para a estação seguinte. Desse modo, deveriam estar identificadas para que permitisse fazer uma leitura mais rápida de cada estação, ou simplesmente reorganizar a disposição das mesas para que formassem um circuito.

Para concluir, a atividade correu bem, apesar de ter havido algumas alterações que fizeram com que esta não fosse desenvolvida exatamente da forma como foi idealizada e planeada. Apesar de ter sido a primeira vez que se utilizou esta metodologia com a turma, a mesma contribuiu para um maior envolvimento e entusiasmo dos alunos, revelados em termos de empenho na realização das tarefas propostas. Isto deve-se ao facto de esta metodologia proporcionar a “oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender” (Souza & Andrade, 2016, p.8) e por esta apresentar múltiplas potencialidades (Cap. I). Assim sendo, cada grupo começou numa estação diferente e rodavam todos ao mesmo tempo assim que a docente estagiária o dissesse (quando o tempo estipulada chegava ao fim). Pensando neste aspeto, as atividades, bem como os materiais, foram organizadas para que demorassem mais ou menos o mesmo tempo para que cada grupo conseguisse realizar as tarefas no tempo determinado. Nesse sentido, o grupo que terminava mais rápido recebia uma folha com as tabuadas para completar, de forma a ter uma tarefa para realizar durante o tempo de espera.

A área de expressão musical também foi valorizada ao longo de toda a PES por ser “uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (Direção-Geral de Educação, 2018). Uma vez que as crianças demonstraram muito interesse nesta área da expressão artística, surgiu a oportunidade de desenvolver um hino para o projeto, já que tinham desenvolvido um símbolo para o mesmo anteriormente. Assim sendo, os alunos foram desafiados pelos avatares a criar um hino para o projeto, apresentando como exemplo o hino de Portugal, e sugerindo que escolhessem, em primeiro lugar, a canção que serviria de instrumental para a escrita da letra. Desse modo, foram exploradas, primeiramente, as características de um hino, partindo do exemplo utilizado. Posteriormente, alguns alunos sugeriram músicas e fizeram, de seguida, a votação da sua preferida. O objetivo era que os alunos trabalhassem

colaborativamente enquanto escreviam o hino, de forma a rever e consolidar os conteúdos abordados ao longo do projeto, procurando construir versos que fossem nesse sentido. As áreas de Estudo do Meio, Português, Educação Musical e TIC estiveram presentes no decorrer da atividade. Relativamente à área de Estudo do Meio, foi trabalhado um dos principais símbolos nacionais (o hino) à sua nacionalidade, desenvolvendo o sentido de pertença (Direção-Geral de Educação, 2018). Já na área de Português foi desenvolvida conhecimentos e competências nos domínios da Escrita, da Gramática (na classificação de versos) e da Oralidade (Direção-Geral de Educação, 2018). Na área de Educação Musical esteve envolvida a experimentação e criação, a interpretação e comunicação e a apropriação e reflexão (Direção-Geral de Educação, 2018). Por fim, a gravação do próprio hino envolveu as TIC, mais concretamente o domínio Criar e Inovar (Direção-Geral de Educação, 2018).

Desde logo as crianças mostraram-se envolvidas, curiosas e motivadas na atividade. Os cinco grupos começaram por escrever duas quintilhas e três tercetos, de forma a corresponder ao ritmo da música escolhida: “Waka Waka” da Shakira. Contudo, foi necessário ajustar todas as letras de forma a criar um único hino, para ser mais fácil de decorar. Esta atividade foi fundamental para consolidar os conteúdos abordados (conhecimento sobre os animais, continentes, problemas ambientais existentes, questões de vocabulário, gramática e escrita) e fomentar os valores da cooperação e colaboração pois “no criar e fazer música, as crianças estabelecem inter-relações com os outros (...) É assim que podemos olhar para a música, como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (Direção-Geral de Educação, 2018).

Partindo do princípio que a “escola e famílias compartilham da tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (Reali & Tancredi, 2005, p. 240), surge a importância de envolver as famílias no ensino de aprendizagem das crianças. Assim sendo, partindo de uma atividade realizada anteriormente com as crianças, que consistiu na elaboração de cartazes de sensibilização sobre os animais em vias de extinção, surgiu o interesse e a oportunidade de colaborar com um dos encarregados de educação, que era bióloga, para apresentar à turma a temática da extinção e preservação animal. Este momento foi bastante enriquecedor para as crianças já que aprofundaram o conceito de extinção animais e as suas causas, ficando a conhecer alguns dos animais que já estão extintos e, ainda, descobriram como podiam protegê-los, adotando práticas de sustentabilidade. A intervenção da encarregada de educação foi muito importante e estimulante para os alunos, já que proporcionou uma sessão

interativa com as crianças, que se revelaram atentas e motivadas para aprender expressando conhecimentos prévios, bem como colocando várias questões.

Por fim, a última etapa corresponde à divulgação e à avaliação que foi realizada ao longo de todo o projeto, não havendo por isso um momento único, tal como na EPE. Por esse motivo, a divulgação foi realizada em praticamente todos os momentos, já que as crianças apresentavam aos colegas o que tinham aprendido, ao longo das aulas, através das apresentações orais ao grupo, por exemplo. No caso da avaliação, esta decorreu ao longo de todo o projeto entre os alunos, a professora cooperante e o par pedagógico, enquanto as crianças realizavam as ações pedagógicas ou apresentavam o que tinham feito. Para além disso, foi criado um padlet para divulgar aos colegas e aos pais atividades que os alunos realizaram durante a Mundanimagem. De facto, o *padlet* é uma plataforma que surgiu “como um recurso interativo e colaborativo (...) promovendo melhorias na aprendizagem e nas relações que se estabelecem na Educação e, oportunizando ao docente um ambiente promotor de avaliação dos alunos em evolução escolar” (Dewitt, Alias, & Siraj, 2015; Moran, 2015, citado por Rocha & Costa, 2021, p.81). Para além disso, esta plataforma digital permite ao aluno “construir [o] seu próprio espaço digital, registando [as] suas aprendizagens e reflexões sobre as aulas (...) compartilhando [as] suas impressões com os demais colegas e professores” (Rocha & Costa, 2021, p.82).

As propostas didáticas apresentadas espelham a tentativa de se desenvolver atividades que fossem ao encontro das necessidades, curiosidades e interesses dos alunos (Cap. II), sustentadas numa pedagogia construtivista em que o aluno é o construtor do seu conhecimento (Cap. I) e em que tem oportunidade de aprender em diferentes ambientes e com uma diversidade de recursos e estratégias. Como referido antes, procurou-se criar unidades de aprendizagem pertinentes, com sequencialidade e articuladas entre as várias áreas curriculares, tendo em vista a promoção de diferentes aprendizagens. Além disso, de forma a ir ao encontro daqueles que são os quatro pilares da educação, valorizou-se o trabalho colaborativo e cooperativo (Cap. I). Posto isso, e terminado o período da PES no 1º CEB, importa mencionar a importância da colaboração e cooperação entre o par pedagógico, a supervisora institucional, as famílias das crianças, bem como outros elementos da equipa educativa, pois como refere Nóvoa (2019) “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (p.6). Este aspeto foi crucial para o desenvolvimento de unidades didáticas contextualizadas, com intencionalidade pedagógica e que respondessem aos documentos orientadores. Promoveu-se,

assim, a postura observadora e reflexiva que um docente necessita de adotar durante a sua prática.

METARREFLEXÃO

O percurso da PES revelou-se um momento fulcral de aprendizagens realizadas, desafios superados e desenvolvimento na formação inicial, através da multiplicidade de experiências vivenciadas. Assim sendo, importa referir, primeiramente, que, tanto para o educador de infância como para o professor de 1º CEB, a criança deve estar no centro da ação, ou seja, no centro de todo o processo educativo, de todas as experiências da prática educativa, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e crescimento holístico, tal como foi realçado no capítulo anterior.

A experiência vivenciada, sustentada numa aproximação à MIA, despoletou a mobilização de referentes teóricos e legais, tendo na sua base uma reflexão sistemática sobre, na e para a ação, o que possibilitou a identificação de problemas do contexto que exigiam uma solução (Vieira & Moreira, 2011). Assim, esta experiência veio reforçar a crença da necessidade de promover a criatividade e autonomia das crianças, rompendo a conceção dos docentes como “transmissores de saberes disciplinares”, já que o objetivo é criar situações que propiciem a formação global das crianças no âmbito do saber, saber ser, saber estar e saber fazer (Leite & Fernandes, 2010, p. 202).

Nesse sentido, foi fulcral adotar pedagogias participativas e de escuta ativa, como foi realizado com o desenvolvimento da MTP, de forma a ir ao encontro do desenvolvimento e crescimento das crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, para um educador e professor, a “âncora da [sua] ação profissional” tem de ser a criança pois “tudo gravita à sua volta” (Dotta et al., 2014, p. 20). Deste modo, a adoção destas pedagogias participativas, mais concretamente a MTP, transversal aos dois níveis educativos, potenciou o sucesso educativo, respondendo aos interesses e às dificuldades das crianças. Além disso, estas pedagogias comprovam que, para ensinar e aprender, os professores do 1º CEB não precisam de recorrer exaustivamente ao manual escolar, já que é possível integrar os conteúdos do currículo sem ele, tal como acontece na EPE.

Assim, é possível perceber que uma das grandes responsabilidades desta profissão é objetivar o desenvolvimento de todas as crianças, não deixando nenhuma criança para trás. Compreende-se então que os grupos heterogéneos são bastante ricos e permitem adquirir uma diversidade de contributos, nomeadamente a promoção de um ambiente inclusivo onde a criança “possa ser o que ela é capaz de ser” (Rodrigues, 2021). Durante a PES foi possível constatar que a heterogeneidade dos grupos torna as aprendizagens mais produtivas, promovendo a inovação e diversificação das estratégias pedagógicas adotadas. Desse modo, Roldão (2018) explica que o conceito de inovação é incerto, já que muitas vezes é “algo associado às coisas tecnológicas, mas

na educação tem sido sinónimo de boas práticas, por oposição ao tradicional". Compreende-se, desta forma, que é possível adotar novas práticas se os docentes estiverem predispostos a fazer essa mudança, de forma a romper com o paradigma transmissivo onde a criança tem um papel mais passivo. As práticas, seja na EPE ou no 1º CEB, devem responder aos interesses e necessidades das crianças, desenvolvendo uma ação educativa centrada na criança ativa, participativa e escutada, e, assim, o processo tem mais pertinência e potencial pedagógico. Cabe ao docente investigar e refletir na, sobre e para a ação de forma a proporcionar oportunidades criativas e transformadoras que promovam a qualidade da educação.

As experiências vividas ao longo da PES nos dois níveis educativos proporcionaram a aquisição e desenvolvimento de competências fulcrais para a obtenção do perfil duplo de docência, frisando a busca constante do saber, saber fazer, saber ser e saber estar. Isto porque um docente deve ser um ator ativo, reflexivo, atualizado e inovador na sua prática, tendo em vista uma melhor prática educativa. Embora a EPE e o 1º CEB tenham características particulares e distintas, isto não invalida a sua relação lógica de sequencialidade. Na EPE não existe um currículo prescrito, existe sim um documento orientador que destaca as aprendizagens fundamentais que o educador deve proporcionar de uma forma transversal. Já o 1º CEB está implícito numa estrutura mais formal, mais concretamente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Deste modo, é fundamental que, em cada nível educativo, a criança experiencie oportunidades de aprendizagens que lhe permitam fomentar e "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). Durante a PES, a mestranda experienciou um processo transitivo de grande amplitude, passando de um contexto de EPE, com crianças de quatro e seis anos, para uma turma do 3º ano do 1º CEB, com crianças de oito e nove anos. Inicialmente, a adaptação à segunda valência foi desafiante pois levou a uma reformulação e apropriação total, a todos os níveis, do que tinha sido feito anteriormente. Neste sentido, em ambos os contextos contactaram-se com inúmeras situações, ultrapassando assim algumas dificuldades e fragilidades que surgiram ao longo deste percurso, transformando-as em momentos de aprendizagem. Uma das dificuldades a destacar foi a organização e gestão do tempo, isto porque, em alguns momentos, as atividades não eram desenvolvidas de acordo com o tempo planeado. Contudo, é de salientar que a díade procurou focar-se no ritmo de aprendizagem de cada criança, respeitando as suas características e singularizando a voz de cada uma delas, ao longo de toda a ação. Além do que já foi referido, importa ainda salientar a diferença

da matriz da planificação da EPE para a do 1ºCEB, já que na primeira valência o currículo é construído e desenvolvido pelo educador de infância, apoiando-se nas OCEPE, nas abordagens pedagógicas, partindo da identificação das necessidades, dos interesses e das aprendizagens já adquiridas pelas crianças, enquanto a segunda valência está condicionada por pressupostos e normativos legais que exigem a abordagem de conteúdos programáticos específicos.

Por fim, importa referir que os processos de colaboração e de interação existente com os diferentes intervenientes, mais especificamente o par pedagógico, as docentes cooperantes, as docentes supervisoras, as crianças, bem como outros elementos pertencentes à comunidade educativa, permitiram compreender os diferentes modos de pensar e interpretar os contextos educativos, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Assim sendo, torna-se inegável que a “formação inicial é a base da construção da profissionalidade” (Lisboa, 2005, p.29) por ser um espaço que promove a reflexão constante, permitindo aprender a dar resposta à imprevisibilidade de situações do contexto educativo, mas também por fomentar e permitir o desenvolvimento pessoal. Desse modo, chegando ao término da PES, a mestranda considera que se preocupou sempre em cumprir os cinco valores centrais para uma abordagem, responsável e profissional. São eles a aprendizagem, já que o docente é um eterno aprendiz, a participação, em que os docentes são ativos nos vários processos de ensino e aprendizagem, a colaboração, entre os vários elementos da comunidade educativa, a cooperação, em que os docentes desenvolvem uma linguagem para registar e refletir a sua prática e o ativismo, que envolve a integração dos docentes em questões educacionais (Sachs, 1999, citado por Day, 2001).

Tal como refere Savater (1997, citado por Carvalho, 2018, p. 87), “enquanto educadores, temos apenas o dever de ser otimistas”. Este foi o lema durante toda a PES: ser otimista, procurar boas práticas pedagógicas e promover mudanças significativas na aprendizagem, isto de forma a tornar as crianças felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Albuquerque, F. (2006). Unidade de aprendizagem: uma alternativa para professores e alunos conviverem melhor (Master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).
- Almeida, J., & Cruz, M. (2019). 'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1º CEB. *Sensos-e*, 6(2), 3-19. DOI 10.34630/sensos-e.v6i2.34663
- 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
- Alvarenga Souza, P., La Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9(10), e4219108804-e4219108804.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico: que mecanismos utilizados?. Porto: Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/831>
- Araújo, I., & Carvalho, A. (2014). Gamificação: uma oportunidade para envolver alunos na aprendizagem. AAA Carvalho, S. Cruz, CG Marques, A. Moura, & I. Santos (Eds.), 2, 392-399. <https://www.researchgate.net/publication/262200461>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7a ed.). The McGraw-Hill Companies
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*. p.85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6(1), 51-58
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. ISBN, 978-972. Obtido de: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Caribé de Oliveira, A. (2015). Gamificação na Educação. *Obra Digital*, (9), 120–125. <https://doi.org/10.25029/od.2015.82.9>
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57 – 88.
- César, D. (2013). *Robótica pedagógica livre: uma alternativa metodológica para a emancipação sociodigital e a democratização do conhecimento*. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16087>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13, (2), 455- 479.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213–230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J. (1999). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, 2.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Dotta, L., Marta, M., Soares, R. & Matiz, L. (2014). *O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores*. *Aletheia*, 43 (44), 9–23.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1).
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2).
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- 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.

- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (48), 309-328.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez & D. Gonçalves (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1o CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola; Martinez-Figueira; F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323 -342). Andavira Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.9- 24). Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gandini, L & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre documentação. In L., Gandini & C., Edwards. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Artmed. (pp.150-169).
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão curricular: percursos de investigação* (p. 159-172). Universidade de Aveiro Editora. http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf
- González, J., Muñoz, P. & Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Editorial Arco/Libros-La Muralla.
- González, P. (2003). *O movimento da escola moderna*. Porto Editora.
- Graça, V., Quadros-Flores, P. & Ramos, A. 2020. *Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada*. <http://hdl.handle.net/10400.22/15707>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (5a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33 (3), 198–204.
- 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 práxis de participação*, pp.109–140. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp.27–30). Edições Almeida, S.A.
- Lopes da Silva, M. (2002). Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?. *Aprender*, 17–26.
- Lupion Torres, P., Alcantara, P., & Freitas Irala, E. A. (2004). Grupos De Consenso: Uma Proposta De Aprendizagem Colaborativa Para O Processo De Ensino–Aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), 129–145. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i13.7052>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (13), 43–46. Doi: 10.17979/reipe.2017.0.13.2260
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5346–5359). CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, Z. (2009). As TIC no ensino–aprendizagem da Matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego–Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. Portugal* (pp. 2727–2742). <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c200.pdf>
- Mascarenhas, D., Montenegro, A., Martinho, M. H., & Maia, J. S. (2020). Representações gráficas em forma de quadros por crianças na educação pré-escolar. *Sensos-e*, 7(1), 26–45. <http://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3551>

- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais = Methodology of project work: a new relationship between social skills and schooling skills. *EduSer - Revista de educação*, 3 (2), 3-16. <http://hdl.handle.net/10198/6582>
- Mello, E., Lourdes Oliveira, I., & Torrentes, G. (2022). *Escape room educativo: gamificação nas aulas de inglês*. Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas, 15.
- Mendes, N., & Pinto, M. (2013). Desenvolvimento da literacia digital, com recurso às ferramentas da Web 2.0 para a criação de banda desenhada: um estudo de caso no 1º CEB. [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19>
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Profedições.
- Miranda, C. (2011). A correspondência como instrumento impulsionador de atividades cooperadas. *Revista Movimento da Escola Moderna*, (40), 25-34. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/s5pnum/escola_moderna_serie5_2011_40.pdf
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Moran, J. (2017). *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. 23-35. https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Metodologias_Ativas.pdf
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Blog www2.eca.usp.br/moran./1949
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?, *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 142-159.
- Nascimento, J., & Feitosa, R. (2020). Active methodologies, focusing on teaching and learning processes. In *Research, Society and Development*, 9 (9), e622997551. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7551>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças- A urgências de brincar e ser ativo*. Carlos Neto e Contraponto.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

- 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: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Um tempo de ser professor*. 2ª edição. Escola Superior de Educação João de Deus
- Nóvoa, A. (2010, junho). *Conferência que currículo para o século XXI: Pedagogia: a terceira margem do rio, comunicação apresentada na conferência que currículo para o século XXI?*
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>
- Nunes, A. (2002). *Freinet - Atualidade pedagógica de uma obra*. (1.ª ed.). Edições ASA.
- Oliveira - Formosinho, J. (2006). *Modelos curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação*. 1ª Edição. Porto Editora, p. 17.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. Pimenta & M. Franco (Eds.), *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (pp 27-39).
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30 (100).
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). O mundo da criança (8ª ed.). McGraw- Hill.
- Passos, M., Andrade, M., & Almeida, E. (2021). O Desafio das Metodologias Ativas: construção de um jogo de Escape Room. *Informática Na educação: Teoria & Prática*, 24(3). <https://doi.org/10.22456/1982-1654.109380>
- Pereira, A., Sampaio, E., Quadro-Flores, P., & Mascarenhas, D. (2020). Outros modos de ensinar a aprender no 1º CEB: Escape Room. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.10104>
- Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Quadros-Flores, P., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas?. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, 401-410. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>
- 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. <http://hdl.handle.net/10400.22/6337>
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na prática educativa supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Quinquiollo, N. (2017). O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista Ciências Humanas*, 10 (1), 116-125. <https://doi.org/10.32813/rchv10n12017artigo12>
- Realí, A., & Tancredi, R. (2005). *A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15, 239-247 <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200011>
- Reis, M. (2008). *Relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. [Tese de Doutorado]. Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Rocha, L., & Costa, C. (2021). O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. *RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning*, 77-96. <http://hdl.handle.net/10400.2/11485>
- Rocha, M. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp 59- 76). Porto Editora.
- 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, D. (2014) A Inclusão como Direito Humano Emergente. In M. Borges, C. Luísa. & M. Martins (Cords.), *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* (pp. 6-16). Universidade do Algarve.
- Rodrigues, D. (2021, 04). *A inclusão como um critério de qualidade educativa* [Webinar]. Centro de Investigação em Educação Básica. <https://www.youtube.com/watch?v=I8HKRDAEYIE>
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interacções*, 1(1). <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Texto editora, LDA.

- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.o ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–25). Edições Almedina, SA.
- Roldão, M. (2018). Entrevista in *II Conferência Internacional em Educação Comparada* (Educatio Madeira)
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa.
- Sácristan, G. (1989). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Saraiva, M. & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor. *Quadrante*, 12(2), 25–52. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22767>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, 35(5), 5–50.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1–15.
- Silva, A. (2009). *RoboEduc: Uma metodologia de aprendizado com Robótica Educacional* [Doctoral dissertation, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte]. Repositório Institucional da Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/15128>
- Silva, A. (2017). Brincar e Aprender. Aprender a Brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp 11– 38). Porto Editora.
- Silva, C (2005). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. (policopiado, pp. 11).
- Silva, M. (1997). A Docência é uma Ocupação Ética. In M. Estrela & A. Estrela (Eds.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 161–190). Porto Editora
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O Brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp 39– 58). Porto: Porto Editora.

- 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>
- 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.
- Tomásio, M. (2019). *A Transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico – “Um Salto Gigante” - Intervenção com uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28079>
- Torres, J., Rodrigues, M., & Chambel, A. (2020). *Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1º ano de escolaridade*. <http://hdl.handle.net/10400.26/32719>
- Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. *Senar*, 61-93
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educativo*, 16 (50), 1031-1051. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2917/2839>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação
- Ujiie, N. & Pietrobon, S. (2017). A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço. *Revista Espaço Pedagógico*, (14- 1) <https://doi.org/10.5335/rep.v14i1.7695>
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). ASA Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, C. (2007). Diários Colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galelo-Portugués de*

- Psicopedagogia. Revista Galego – Portuguesa de Psicologia e Educación* (3115-3127).
Universidade da Corunã.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Accção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355 – 379.
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
%a3o_Ac%
%a3o_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.ª CEB*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/25963>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jasmins, F. L., & Lagarto, J. (2015). O Contributo das TIC na criação de histórias digitais na educação pré escolar. In Actas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação–Challenges 2015: *Meio Século de TIC na Educação* (pp. 1183-1196). Universidade do Minho.
- Maia, J. (2012). *Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil*. Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Cardona M. (coord.). (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

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

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa, 1976.

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República nº 79/2008, I Série Ministério da Educação. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. 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.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – Série I-A nº 240/2001. Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237/2005, Série I de 2005-08-30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série -A nº 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº92/2014 – Série I. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 1º ciclo do ensino básico – orientações curriculares para as tecnologias da informação e comunicação. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – português. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3º ano, 1º ciclo do ensino básico – estudo do meio. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3º ano, 1º ciclo do ensino básico – educação artística – música. Ministério da Educação.

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

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3º ano, 1º ciclo do ensino básico – matemática. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_3a_2021.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3º ano, 1º ciclo do ensino básico – educação artística – artes visuais. Ministério da Educação.

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

Direção-Geral da Educação (s/a). Fénix. <http://www.dge.mec.pt/fenix>

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, I Série. Assembleia da República.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, I Série. 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). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Oliveira-Martins (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_l_dos_alunos.pdf

Pedro, A., Matos, F., Piedade, J., & Dorotea, N. (2017). *Linhas orientadoras: Probótica - programação e robótica no ensino básico*. Ministério da Educação.

Projeto Educativo 2018/2021

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, L. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

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

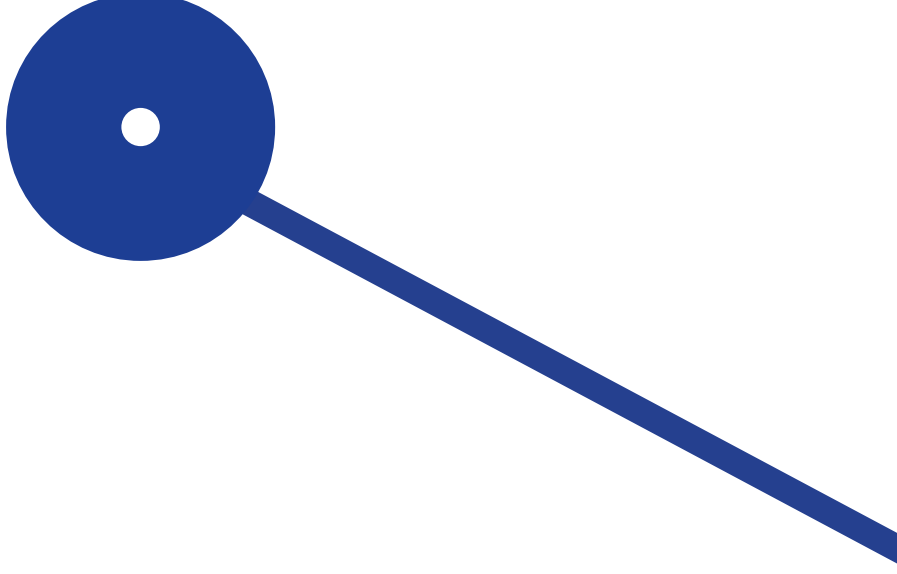
Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Andreia Pereira