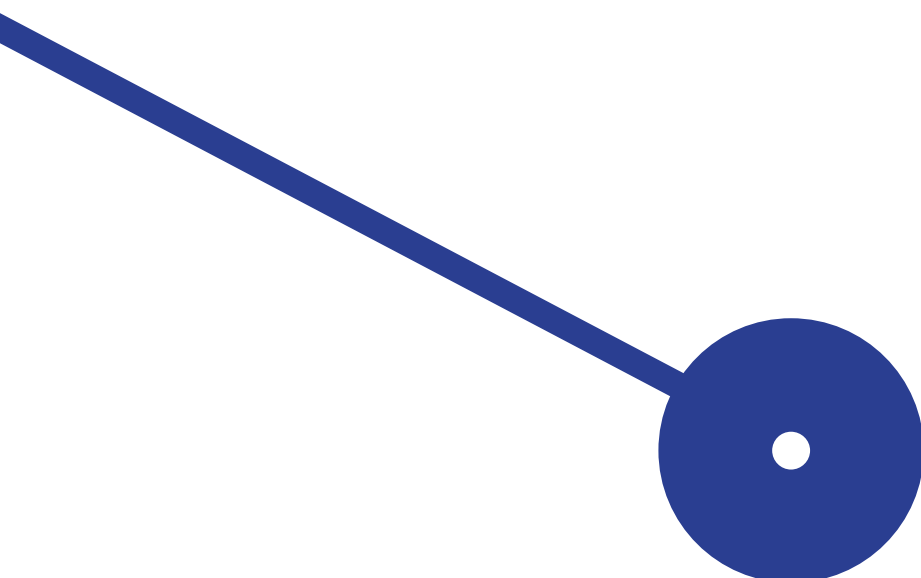




Relatório de Estágio

Hélia Raquel dos Santos Martins de Oliveira

09/2022



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Hélia Raquel dos Santos Martins de Oliveira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Quadros Flores

Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, setembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Hélia Raquel dos Santos Martins de Oliveira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Quadros Flores

Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, setembro de 2022

RESUMO

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, contemplada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, traduz o processo de formação inicial, promotor da construção de uma identidade profissional, nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O percurso formativo descrito no presente relatório articula os conhecimentos científicos, práticos e criativos com as diversas vivências experienciadas, sustentado numa postura reflexiva e crítica, potencializando a construção da identidade profissional, de perfil duplo, da docente estagiária. As práticas educativas, apoiadas num trabalho colaborativo, no qual foram partilhadas ideias, opiniões e saberes entre a díade, apoiaram-se em pressupostos teóricos, que definem o papel do/a docente como investigador/a, sobre as práticas educativas, de forma sistemática, através do processo cíclico e dinâmico da Metodologia de Investigação-Ação.

A Metodologia de Trabalho de Projeto foi igualmente privilegiada no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, sendo que foram desenvolvidos projetos que surgiram dos interesses e motivações das crianças, nos quais foi perspectivado o desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes, através de experiências pedagógicas articuladas e sequenciais. Evidencia-se ainda que, nos projetos desenvolvidos, foram envolvidas as diferentes áreas de conteúdos de forma transversal, nos quais se pretendeu promover a autonomia, a responsabilidade, a colaboração, o respeito e o pensamento crítico, através de interações democráticas e integradoras.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This internship report, written within the scope of the curricular unit Supervised Educational Practice, included in the study plan of the Master's Degree program in Pre-school Education and Basic School Teaching, reflects the process of initial formation, promoter of the construction of a professional identity, in the contexts of Pre-school Education and Basic School Teaching.

The formative journey described in this report articulates the scientific, practical, and creative knowledge with the various experiences, sustained by a reflective and critical attitude, enhancing the construction of the professional identity of the trainee teacher, with a dual profile. The educational practices, supported by collaborative work, in which ideas, opinions, and knowledge were shared between the dyad, were based on theoretical assumptions that define the role of the teacher as an investigator of educational practices, systematically, through the cyclical and dynamic process of the Action Research Methodology.

The Project Work Methodology was also privileged during the Supervised Educational Practice, and were developed projects that arose from the children's interests and motivations, in which the development of skills, values, and attitudes through articulated and sequential pedagogical experiences was envisaged. It is also noteworthy that, in the developed projects, the different content areas were involved in a transversal way, in which we intended to promote autonomy, responsibility, collaboration, respect, and critical thinking, through democratic and integrative interactions.

Keywords: Supervised Educational Practice; Action-Research; Project Work Methodology; Collaborative Work.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

BI- Bilhete de Identidade

CEB- Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – Coronavirus Disease

EPE- Educação Pré-Escolar

FC- Futebol Clube

MEM- Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de infância

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática Educativa Supervisionada

SI- Sistema Internacional de Unidades

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. O PAPEL DA COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO	3
1. 2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	16
1. 3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB	22
2. CAPÍTULO II. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	31
2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	37
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
3. CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS.....	47
3. 1. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
3. 2. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	63
METARREFLEXÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Adaptado de Vasconcelos et al., (2012).	15
Figura 2: Momento de experimentação da atividade “A luz colorida” e registo das cores obtidas, feitos com guache.	52
Figura 3: Construção, em grupo turma, do gráfico circular e a tabela de frequências, com as diferentes categorias definidas.	65
Figura 4: Construção, em grupo turma, de uma nuvem de palavras na aplicação Mentimeter, com a análise categorial dos interesses e curiosidades da turma.	65
Figura 5: Chuva de ideias sobre a importância do trabalho em equipa.....	77
Figura 6: Desafio do preenchimento da malha	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Pereira et al., 2019)... 11

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado ao longo do ano letivo 2021/2022, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrante no plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Enquanto requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre, este Relatório de Estágio releva-se fundamental, dado que sucede da análise e reflexão sobre todo o percurso evolutivo de formação de base docente, no qual são mobilizados saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais. Para além do percurso de formação, foi também integrada a caracterização dos contextos educativos nos quais se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada, sendo que esta para além de incluir uma descrição sobre as especificidades dos ambientes educativos, das duas valências, adota uma vertente reflexiva, na qual é evidenciada a importância e a necessidade de desenvolver um perfil duplo e reflexivo de base humanista, no qual o/a docente é capaz de se adaptar aos desafios da sociedade e às incertezas do futuro, através da transformação e da inovação de práticas pedagógicas (Decreto-Lei, n.º 79/2014, de 14 de maio).

O processo realizado ao longo da Prática Educativa Supervisionada, privilegiou a construção de conhecimentos, através das várias experiências vivenciadas e do trabalho colaborativo e cooperativo de diversos agentes educativos, entre os quais as supervisoras institucionais, as docentes cooperantes e o par pedagógico. No que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas, estas foram preconizadas através de um processo cíclico de planificação, ação, análise, observação e avaliação, referente à Metodologia de Investigação-Ação. A adoção deste processo objetivou a concretização de práticas pedagógicas contextualizadas, articuladas e fundamentadas, que perspetivassem o desenvolvimento de momentos pedagógicos pertinentes, de forma a respeitar as características dos contextos e a envolver de forma ativa a criança, no seu processo de construção da aprendizagem.

A estrutura deste trabalho integra três capítulos, os quais são constituídos por diversos subcapítulos, sequenciais e articulados. Neste sentido, o primeiro capítulo apresenta um conjunto de pressupostos teóricos e legais que apoiam, sustentam e justificam as práticas educativas desenvolvidas em ambos os níveis educativos.

No segundo capítulo são caracterizadas as instituições cooperantes nas quais decorreu a Prática Educativa Supervisionada, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, características essas que foram tidas em consideração na planificação das diversas experiências pedagógicas desenvolvidas. Ressalva-se ainda que este capítulo inclui a apresentação da Metodologia de Investigação-Ação, e das suas características, dado que esta constitui a metodologia investigativa que suporta as práticas pedagógicas desenvolvidas, e que, por sua vez, enfatiza o papel de um/a docente investigador/a, que reflete sobre as suas práticas.

No terceiro capítulo são descritas algumas das observações concretizadas, dos momentos pedagógicos e projetos desenvolvidos, nos dois níveis educativos, orientados pelas professoras supervisoras, onde são integradas as respetivas planificações e análises críticas e reflexivas sobre as mesmas, sustentadas nos referenciais teóricos e legais elencados no primeiro e segundo capítulos.

Por fim, é apresentada a metarreflexão, na qual a futura docente concretiza uma análise reflexiva e retrospectiva sobre o percurso formativo realizado, no qual são evidenciadas as dificuldades sentidas e a forma como estas foram ultrapassadas, constatando o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal.

1. CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A emergência dos problemas durante o processo de mudança é, na verdade, expressão da complexidade da gestão escolar e requer conhecimentos e destrezas no exercício das funções de mediação, negociação e resolução de conflitos” (Formosinho & Machado, 2009, p.65).

O presente capítulo evidencia os fundamentos e as especificidades teóricas e legais, que sustentam a prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, no primeiro subcapítulo salienta-se a formação do/a docente, evidenciando a construção da sua identidade profissional, algumas conceções teóricas relativas ao desenvolvimento da prática pedagógica entre os dois níveis educativos e a Metodologia de Trabalho de Projeto. No que se refere à construção da identidade profissional é frisado o trabalho colaborativo entre os/as profissionais de educação, as famílias e os membros da comunidade. Ressalva-se ainda que, sendo o trabalho colaborativo um grande contributo para a detenção de conhecimentos sobre as especificidades de cada criança e do meio que a envolve, são abordados a necessidade e os contributos da concretização de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. No segundo e terceiro subcapítulos, são referidos os princípios orientadores, de forma individualizada, dos dois níveis educativos.

1.1. O PAPEL DA COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Tendo em consideração o Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho, a sociedade atual está em constante mudança e é marcada por múltiplas questões relacionadas com a “imprevisibilidade do futuro e a sustentabilidade dos atuais padrões de desenvolvimento económico”. A educação possui um papel essencial na nossa sociedade, sendo que esta deve responder às exigências colocadas diariamente, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

As organizações educativas detêm o papel de formar futuros/as cidadãos/ãs autónomos/as, que possuam um pensamento crítico sobre o mundo que os/as rodeia, capazes de tomar decisões e ser pró-ativos/as na sociedade (Fernandes, 2011). Para que tal seja concretizável eficazmente, é necessário definir o currículo, ou seja, “definir o perfil

para que devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo” (Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho). O currículo, apesar de ter diversas definições, segundo Roldão e Almeida (2018), é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7). A autonomia que os/as professores/as possuem para gerirem o currículo, conforme referido anteriormente, proporcionou um grande envolvimento de todos os agentes educativos na definição das ações educativas e a adoção de novas metodologias de trabalho pedagógico promotoras do melhoramento dos ambientes de aprendizagem (Fernandes, 2011). Desta forma, o Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho, determinou a construção desse perfil, com a condição de ser “uma abordagem e reflexão multidisciplinar, participada e abrangente sobre os saberes nucleares que todos os jovens devem adquirir no final da escolaridade obrigatória”.

Este perfil, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho e caracteriza-se como uma matriz comum e obrigatória para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória do país, orientando assim as práticas pedagógicas concretizadas pelos/as profissionais de educação. Este documento apresenta conceitos orientadores sobre a gestão curricular, o planeamento, o processo de ensino, a aprendizagem e a avaliação, sendo que se encontra estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, centrando-se no olhar dos/as alunos/as à saída da escolaridade obrigatória. Para além disso, o PASEO é um documento que “assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva”, em que “todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos” (Martins et al., 2017, p.8).

Os princípios orientadores do PASEO interligam-se aos das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), sendo que em ambos é referida a importância de construir uma sociedade mais justa e coesa, onde a diferença é respeitada. O desenvolvimento de experiências diversificadas, nas quais são tidas em consideração as especificidades da criança, promove a construção de diversas competências, transversais a todas as áreas do conhecimento, enriquecendo a sua aprendizagem. Ressalva-se ainda que, em ambos os documentos, é referida a importância da participação democrática das

crianças no seu processo educativo, sendo que estas são consideradas “como agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Ao referenciarem a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, e ao reconhecerem cada criança como única, ambos os documentos promovem a igualdade de oportunidades, um dos direitos defendidos pela Convenção dos Direitos das Crianças (Assembleia Geral das Nações, 1959). O desenvolvimento de aprendizagens significativas, atitudes e comportamentos, face à sustentabilidade social, cultural económica e ambiental do ambiente próximo e do mundo, compreendem outros dos aspetos mencionados em ambos os documentos. A promoção destes valores, atitudes e competências de forma integrada, permitem o desenvolvimento de cidadãos/ãs reflexivos, conscientes e capazes de responder aos desafios da sociedade atual (Câmara et al., 2018).

Por fim, evidencia-se a perspetiva humanista presente em ambos os documentos, centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais e sustentada em valores democráticos. Esta formação promove uma participação ativa e democrática, da criança, no seu processo de aprendizagem, na qual são tidos em consideração os conhecimentos prévios das crianças e respeitados os diferentes ritmos de desenvolvimento, é realizada uma exploração do mundo, atribuindo-lhe significado (Tavares et al., 2007). Desta forma, o PASEO não se restringe somente às competências, ou seja, conhecimentos, capacidades e atitudes, mas também envolve o desenvolvimento de valores fundamentais para que o/a docente realize uma gestão flexível do currículo priorizando o trabalho cooperativo, a participação da comunidade e uma reconstrução identitária (Teixeira & Diogo, 2021).

Como forma de promover o desenvolvimento das áreas de competências presentes no PASEO, visando uma gestão curricular flexível, foram elaboradas as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho 6944-A/2018, de 19 de julho, que estão articuladas com o PASEO. As AE encontram-se organizadas por anos de escolaridade e pelas diferentes áreas disciplinares, nas quais são apresentadas as atitudes, capacidades e domínios, que devem ser desenvolvidas por todos/as. De acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, as AE “constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular”. As AE reforçam a necessidade de as aprendizagens terem como base uma contextualização da sua importância para a vida, ou seja, estas devem

compreender conteúdos que sejam indispensáveis, relevantes e significativos. Os diferentes conteúdos devem ser abordados de forma articulada e ser do interesse das crianças. No que se refere à avaliação, esta deve adaptar-se ao currículo. Neste sentido, o PASEO, as OCEPE, as AE e o Programa e Metas Curriculares, referentes a cada uma das áreas do saber, constituem documentos orientadores da prática pedagógica (Martins et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 2018e; & Buescu et al., 2015).

Tendo em consideração Luís e Casado (2019), a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é essencial, uma vez que esta poderá proporcionar “uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa” (p.99), influenciando o nível de desenvolvimento de algumas crianças. Os diversos processos de adaptação a um novo nível educativo, pelos quais cada criança passa, dependem de múltiplos fatores, como a valorização dos seus conhecimentos prévios e a sua “familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Luís & Casado, 2019, p.99).

Para a construção de aprendizagens significativas e efetivas é essencial que haja docentes eficazes, que possuam uma formação de qualidade, tornando-se fundamental o investimento na mesma. Apesar de pertencerem ao mesmo grupo profissional, cada docente possui a sua própria identidade profissional, uma vez que todos/as os/as indivíduos/as detêm diferentes sentimentos, formas de se relacionar e de comunicar, representações do mundo e experiências. A identidade profissional constrói-se, progressivamente, através das interações que se estabelecem com vários/as intervenientes, contextos educativos e de adaptações sociais, proporcionando a “formação das pessoas” e a “transformação dos contextos” (Marta & Lopes, 2008, p.3).

Conforme é afirmado por Marta & Lopes (2008), “a formação inicial resulta, a maior parte das vezes, na configuração de uma primeira identidade profissional que é simultaneamente uma nova identidade psicossocial” (p.4). A formação inicial, apesar de ser essencial, não é suficiente, uma vez que o/a docente deve responder às necessidades do sistema educativo, que está numa constante atualização, ocorrendo múltiplas mudanças tanto a nível social como cultural. Tendo em consideração o Despacho n.º 779/2019, de 19 de janeiro, a formação de docentes ao longo da vida é essencial, uma vez que esta deve responder às necessidades de formação individual, providenciando a concretização e o melhoramento do seu desempenho nas funções pedagógicas que realiza diariamente e uma “melhoria da qualidade do ensino”. Desta forma, a formação contínua

de profissionais de educação contribui para que as crianças “desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 779/2019, 2019). Tendo em consideração a importância da formação inicial e ao longo da vida, os/as docentes devem demonstrar compromisso e entusiasmo pelo seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação contínua dos/as profissionais de educação “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais” (artigo 39, al.2). Desta forma, é fundamental que a aprendizagem do/a docente não se restrinja às experiências que vivencia no seu dia-a-dia. O seu conhecimento pode ser adquirido de diversas formas, entre as quais: ofertas formativas de curta duração, como por exemplo em conferências e *ateliers*; na instituição educativa, através de processos de reflexão e avaliação; da investigação-ação; do trabalho colaborativo e fora da instituição educativa, através de redes de trabalho com o intuito de promover a mudança. Dentro da instituição educativa, a sala é um espaço onde é proporcionado um grande desenvolvimento do/a docente, essencialmente pela organização deste ambiente, pelas práticas pedagógicas neste praticadas e da sua análise e reflexão (Day, 2001). No decorrer da PES, foram desenvolvidas várias aprendizagens, através das múltiplas formas de instrução apresentadas, principalmente através da reflexão acerca da ação e do trabalho colaborativo. Como será explicitado no capítulo II, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) esteve presente no decorrer da PES, sendo que foi concretizada regularmente uma análise, reanálise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a forma como foram desenvolvidos os princípios de diferenciação. Destes princípios, consta: a diversificação e a flexibilidade das práticas e opções pedagógicas realizadas; uma avaliação e reflexão constante sobre as necessidades e interesses das crianças, promovendo momentos pedagógicos que possam contribuir para o desenvolvimento do grupo; a organização do grupo com diferentes números de elementos (grande grupo, pequenos grupos, pares, individualmente) e com diferentes idades; a adequação e diversificação das propostas de atividades pedagógicas, tendo em consideração o seu desafio, o sucesso na sua concretização e o bem-estar da criança; e a colaboração entre os/as diferentes intervenientes, no processo de aprendizagem da criança (Tomlinson & Allan, 2002). Tomando em consideração os princípios referidos,

evidencia-se que, em simultâneo, coexistiram várias atividades pedagógicas, que desenvolveram os vários conteúdos de forma articulada, tendo sido gerado um ambiente de colaboração, onde foram partilhados saberes.

Conforme é afirmado por Lopes da Silva et al. (2016), “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (p.11), promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo. Um/a docente que avalia e reflete sobre a sua prática educativa melhora a sua resposta às necessidades, dificuldades e características de cada criança. Desta forma, a avaliação das práticas educativas realizadas, articulada com um quadro referencial teórico, promove o desenvolvimento de ações educativas, onde o currículo é adequado e regulado consoante as os objetivos a alcançar. Esta reflexão deve ser feita, em colaboração, com outros/as profissionais de educação, onde devem ser partilhadas, articuladas e discutidas diferentes análises, proporcionando “uma coerência no processo educativo vivido pelas crianças” (Cardona et al., 2021, p.73). Os/as docentes, que efetuam trabalhos em grupo e cooperam entre si, em torno de diversos projetos, são mais ativos/as e conseguem gerar mudanças nas instituições educativas. Tendo em consideração Formosinho & Machado (2009), quando colaboram, os/as docentes partilham ideias sobre práticas, experiências, problemas e dificuldades, que:

ajuda para a superação da insegurança individual; o aumento dos níveis de auto-eficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos (...); a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional por parte dos professores através da constituição de equipas de trabalho (p.30).

Através destas partilhas, os/as profissionais de educação aprendem uns/umas com os/as outros/as, constroem a sua identidade e desenvolvem relações de confiança e de compromisso com os diferentes intervenientes educativos e realizam uma melhor gestão profissional (Cardona et al., 2021).

Conforme é afirmado por Formosinho e Machado (2008), os agrupamentos educativos constituem unidades básicas de organização e estrutura intermédia da escola, proporcionando a colaboração entre os/as docentes e uma “gestão integrada do currículo através da organização do processo de ensino segundo o modelo de “Equipas Educativas”” (p.12). A integração curricular tem como objetivo facultar a interação pessoal e social, articulando os vários conteúdos. A organização por Equipas Educativas tem como finalidade potencializar o desenvolvimento de diversos projetos curriculares flexíveis e adaptados às necessidades e especificidades de cada criança, onde são aplicados

princípios de equidade e é promovido o desenvolvimento de uma escola inclusiva e de maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Desta forma, a organização da escola, num modelo por Equipas Educativas, proporciona “o desenvolvimento da escola como um todo” e a realização de práticas docentes propícias à inovação, mais articuladas e promotoras de aprendizagens mais integradas e significativas (Formosino & Machado, 2009, p.14).

O modelo organizacional anteriormente referido é adotado pelas instituições educativas de diferentes formas, abrangendo uma grande multiplicidade de programas e projetos com diferentes objetivos, métodos e fundamentos, não sendo linear. A forma como este modelo é implementado depende de vários fatores entre os quais o número de crianças que constituem o grupo, a instituição educativa, as características do espaço, as competências dos/as docentes que constituem as equipas educativas, as atividades a desenvolver e o tempo necessário à sua concretização. Desta forma, o modelo de Equipas Educativas apresenta três dimensões organizacionais, sendo elas o agrupamento das crianças, a integração curricular e as equipas multidisciplinares (Cabral & Alves, 2016).

Quanto às atividades propostas, estas devem ser planificadas de forma cuidada, tendo em consideração as várias características do grupo (Clérigo et al., 2017). Conforme foi referido anteriormente e concretizado ao longo da PES, as atividades realizadas devem integrar diferentes formas de organização do grupo dado que cada uma possui “objetivos distintos, adequa-se melhor a certas atividades, põe em jogo poderes de acção muito concretos, desenvolve atitudes e habilidades específicas e exige procedimentos pedagógicos idóneos” (Formosinho & Machado, 2009, pp.41-42). As diferentes formas de organização do grupo proporcionam o desenvolvimento de experiências, aprendizagens e do pensamento crítico das crianças, em que estas descobrem, partilham e cooperam entre si (Clérigo et al., 2017).

No que se refere à integração curricular, os/as familiares participam ativamente no processo educativo, colaborando com o/a docente na organização do currículo. Neste processo de desenvolvimento curricular, são tidos em consideração os problemas existentes, as questões significativas, as necessidades, os gostos e as dificuldades das crianças. Estas dimensões, identificadas pelo/a docente e pelos/as encarregados/as de educação, constituem estratégias educativas comuns que criam experiências pedagógicas, onde as crianças podem desenvolver as suas potencialidades (Formosinho & Machado,

2009). O envolvimento dos/as familiares, na aprendizagem da criança, promove a partilha das suas conceções, a aquisição de uma maior perceção sobre as aprendizagens e experiências pedagógicas desenvolvidas e a compreensão da importância da sua participação no processo educativo da criança. Desta forma, o/a docente adquire um maior conhecimento das famílias, dispõe de uma maior diversidade de recursos e em maior quantidade, possui uma maior facilidade em comunicar com as famílias e adquire um maior conhecimento sobre as crianças e as interações que estas estabelecem com os/as familiares (Mata & Pedro, 2021). A participação da família promove a “construção de expectativas positivas sobre o percurso escolar” (p.10), sendo que as crianças ficam mais propícias e motivadas para a construção do conhecimento. O direito e necessidade do envolvimento dos/as encarregados/as, na vida das crianças, é também estabelecido no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, no qual é referido que “de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro”, a participação e organização dos/das familiares na vida escolar promove a “melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola” (artigo 41, alínea 1).

No que diz respeito à pedagogia diferenciada, para que todas as crianças possam alcançar as aprendizagens essenciais, é necessário diferenciar os métodos pedagógicos e as atividades, de forma a corresponder às diferentes formas de desenvolvimento e tendo em consideração as aprendizagens prévias de cada um/a (Roldão & Almeida, 2018). Assim, “a pedagogia diferenciada é adequada à aprendizagem significativa, aquela em que o novo conhecimento «ancora» a conceitos e preposições previamente existentes na estrutura cognitiva” (Grave-Resendes, 2004, p.101). Através da cooperação entre docentes, crianças, famílias e comunidade envolvente, são concretizados os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática, na qual as crianças detêm um papel ativo na busca de soluções para o seu processo de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002). Tomando em consideração o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão propostas proporcionam uma adequação das aprendizagens às necessidades e potencialidades de cada criança, promovendo a equidade e igualdade de oportunidades.

As medidas propostas estão enquadradas numa abordagem multinível, adequadas a cada criança, e organizadas em três níveis: medidas universais, seletivas e adicionais.

Tabela 1: Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Pereira et al., 2019).

Adicionais	Intervenções de recursos especializados frequentes e intensivas, que pretendem atenuar dificuldades acentuadas ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem.
Seletivas	Destina-se a crianças que demonstram ter necessidades de aprendizagem, que não foram solucionadas pela aplicação das medidas universais. São recursos materiais e humanos, disponíveis, que fornecem apoio pedagógico.
Universais	Respostas educativas generalizadas para todas as crianças, disponibilizadas pela escola, com o objetivo de promover a participação, o sucesso e a melhoria das aprendizagens.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que são mais adequadas a cada criança, são identificadas e concretizadas pela equipa multidisciplinar, sendo que as famílias e as crianças são envolvidas em todo este processo (Pereira et al, 2019).

Ao envolver a criança, no seu processo de desenvolvimento e ao serem criados momentos em que esta pode ser ouvida e ouvir, é proporcionado o desenvolvimento de uma Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Numa Pedagogia-em-Participação é proporcionado o desenvolvimento da motivação, interesse e prazer pela exploração, investigação, realização de atividades e construção do conhecimento, através da concretização de momentos pedagógicos diversificados, didáticos e desafiantes, aos quais devem ser atribuídos significados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

De acordo com Vasconcelos et al., (2012), a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é “comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (p.7). Nesta metodologia as crianças participam colaborativa e ativamente, sendo incentivadas a colocar questões e a resolver situações problemáticas, atribuindo significado ao mundo que as rodeia. Esta metodologia envolve processos de pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação entre as crianças e o/a docente e estimula, nas crianças, o questionamento constante sobre o mundo (Vasconcelos et al., 2012). O desenvolvimento de um trabalho colaborativo

promove uma vida em democracia, na qual os/as diferentes intervenientes deverão criar “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade” (Niza, 2007, p.127). Assim, através das diferentes interações comunicativas e das relações estabelecidas com o meio, as crianças constroem a sua identidade (Folque, 2014).

Em colaboração com o/a docente, os/as familiares, a comunidade envolvente e os órgãos de gestão, as crianças devem participar ativamente na construção da sua aprendizagem, descobrindo conceitos, ideias e gostos pessoais, enquanto colmatam as suas dificuldades (Oliveira-Formosinho et al., 2013b). As interações que se estabelecem entre adultos(as) e crianças devem ser valorizadas e promover um ambiente de qualidade, no qual cada criança está profundamente envolvida. Nestes diálogos, a partilha de interpretações, opiniões e desejos, a negociação de significados promove o desenvolvimento da conceção de si como aprendente, fazendo com que esta esteja mais recetiva para a aprendizagem. Por sua vez, o trabalho cooperativo proporciona o desenvolvimento profissional e organizacional dos/as docentes, melhorando as suas práticas educacionais (Marta, 2015).

Ao ser implementada nos vários níveis educativos, a MTP facilita a articulação de conhecimentos, ou seja, uma continuidade de aprendizagens e a transição da criança pelas várias fases da educação e escolaridade obrigatória, sendo que possui uma acrescida eficácia na valência de EPE e no 1.º CEB (Vasconcelos et al., 2012). A utilização desta abordagem proporciona a vivência de “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo”, permitindo-lhe responder às suas questões e reconhecer a importância da escola e da aprendizagem (Lopes da Silva, 2016, p.97). Apesar desta metodologia providenciar a concretização de aprendizagens ricas, não dá resposta a todos os objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem, sendo necessário articular a MTP com outras abordagens e metodologias (Rangel & Gonçalves, 2011). Tendo em consideração as potencialidades apresentadas, esta metodologia foi privilegiada no decorrer da PES em ambos os níveis educativos.

O curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual são desenvolvidos saberes científicos e de formação pedagógica e didática,

contempla em todo o processo de formação académica a especialização de futuros/as docentes com um perfil duplo. Um/a docente com perfil duplo deve ser capaz de “realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.” (Pereira et al., 2019, p.602). Tomando em consideração o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde são delineados os perfis de desempenho do/a educador/a e do/a professor/a, é pretendido que os/as docentes desenvolvam o currículo, através de uma planificação adequada às singularidades de cada criança; da organização e avaliação do ambiente educativo, em que é perspectivada uma gestão flexível, que respeite a diversidade, estimule o desejo por aprender a aprender e privilegie a exploração de recursos educativos didáticos, principalmente os tecnológicos, e a segurança; atividades e de projetos curriculares integradores, que visem a construção de aprendizagens.

Para que os projetos sejam promotores da aprendizagem, devem surgir dos interesses e curiosidades das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A sua escolha recai sobre uma ativação dos saberes, uma potencialização do desenvolvimento da criança e um trabalho da sensibilidade estética, moral, emocional e social (Vasconcelos et al., 2012). Tendo em consideração que cada criança possui as suas próprias especificidades, nem sempre os projetos desenvolvidos serão atrativos para todos os elementos do grupo, dado que o número de crianças que participa na concretização do projeto é flexível.

No desenvolvimento de projetos, cada criança “desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa” (Lino, 2013b, p.113), dado que cada uma possui diferentes vivências, competências e conhecimentos. As múltiplas interações que se estabelecem, através do Trabalho Cooperativo, nas quais as crianças participam ativa, cooperativa e colaborativamente, impulsiona a exploração do mundo que as rodeia e a descoberta de respostas aos desafios, questões e problemas que surgem (Martins, 2020). Os diferentes pontos de vista e formas de pensar promovem um confronto de ideias, que promovem a negociação partilhada (Lino, 2013b). Os desafios propostos carecem de uma planificação cuidada, devendo ser claros, concisos, interessantes, desafiantes e adequados às competências das crianças, possibilitando a sua compreensão e os objetivos a alcançar. Ressalva-se ainda que estes

podem estar divididos em vários momentos pedagógicos, desde que articulados, sequenciais e com sentido (Dourado, 2018).

Na execução dos diversos momentos pedagógicos, o/a docente deve acompanhar os vários grupos na concretização dos desafios, intervindo no caso de verificar que as crianças não compreenderam as indicações dadas ou de estes não estarem focados nas atividades (Cunha & Uva, 2016). Ressalva-se ainda que se torna essencial que, não só no final como no processo de concretização dos desafios, haja uma interação do/a docente com as crianças, na qual sejam reconhecidos, valorizados, analisados e avaliados os vários processos e estratégias realizadas, o esforço, empenho e a evolução de cada criança e do próprio grupo. Esta avaliação, na qual as crianças participam de forma democrática, tem com objetivos compreender os elementos do grupo que necessitam de ajuda ou incentivo para realizar as tarefas, melhorando a sua eficácia, promover a participação ativa das crianças no seu processo educativo e desenvolver aprendizagens, atitudes e valores (Lopes da Silva et al. 2016). As negociações desenvolvidas através de interações sociais e democráticas, numa perspetiva socio-construtivista, na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, promovem a formação de futuros/as cidadãos/ãs ativos/as e instruídos/as, que participam de forma crítica na sociedade. Deste modo, é valorizada a integração de critérios de relevância cultural, social, ética e estética nos projetos, sendo igualmente contemplada a importância de reciclar e a perceção de uma boa gestão de recursos limitados, bem como do que engloba serem “cidadãos intervenientes e responsáveis, numa linha de desenvolvimento sustentável” (Vasconcelos et al., 2012, p.18). De acordo com Vasconcelos et al., 2012, a MTP é constituída por quatro fases distintas sequenciais, que devem ser cuidadosamente planificadas, sendo elas a fase I onde são estabelecidas as questões a investigar, através das partilhas de saberes e do seu registo; a fase II que diz respeito à planificação, na qual é estabelecida a organização do grupo, do tempo, dos recursos e das estratégias e é concretizado o desenvolvimento flexível das tarefas; a fase III na qual é executado o que se planeou, através de um processo

investigativo e crítico e a fase IV, em que é efetuada uma divulgação, do projeto, à comunidade e sua avaliação, analisando a diversas competências desenvolvidas.

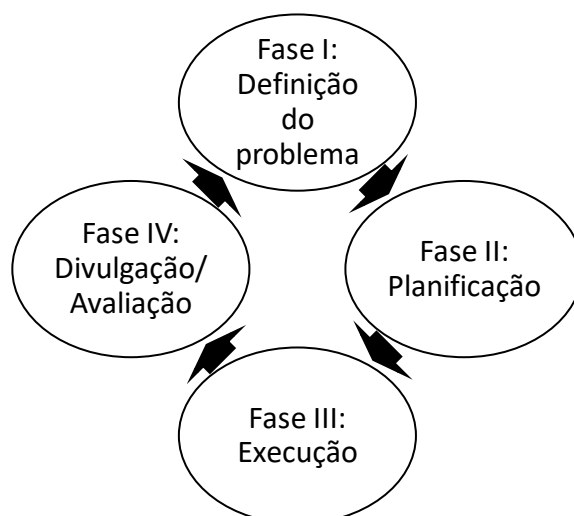


Figura 1: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Adaptado de Vasconcelos et al. (2012).

O desenvolvimento de um projeto, no qual a criança assume o papel de investigadora, explora, cria as suas próprias concepções, explora-as e testa-as, passa por cada uma das fases anteriormente referidas, sendo que estas se articulam sistematicamente. Conforme o projeto progride, vai sofrendo reformulações que promovem a construção de conhecimento, tornando o projeto mais dinâmico e promovendo novas descobertas. (Vasconcelos et al., 2012).

Conforme pode ser evidenciado no capítulo III, a MTP é promotora da integração de conteúdos e competências de forma articulada e transversal, facilitando a interpretação e compreensão do mundo. De acordo com Leite (2012), é essencial “recorrer a processos de construção do conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas de saber, conhecimentos esses que ganham novos sentidos quando se envolvem na leitura e na interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação” (p.89). O desenvolvimento de projetos articulados organizacional, curricular e pedagogicamente, através dos quais é promovido o envolvimento dos diferentes conteúdos, a aquisição de conhecimentos sobre o contexto educativo e comunidade envolvente, a cooperação e colaboração entre os/as diferentes intervenientes, a participação ativa da família e o desenvolvimento de momentos que valorizam as experiências pessoais, de forma democrática, onde é estimulado o pensamento crítico, faculta o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas.

1. 2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que se rege pelos princípios que foram definidos no documento Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a EPE é descrita como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo n.º 2).

Sendo o acesso à educação um direito de todas as crianças e, de modo, a proporcionar uma igualdade de oportunidades, a EPE é dotada de um carácter gratuito (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O período da EPE revela-se crucial para cada criança, uma vez que promove a aprendizagem ao longo da vida, favorecendo o sucesso escolar e uma melhor qualidade de vida a nível social, intelectual e emocional. A importância e complexidade da educação na sociedade atual, exige que o/a educador/a de infância seja capaz de articular, de forma harmoniosa e equilibrada, a ética do cuidado e do educar. Através desta articulação, o/a profissional de educação organiza um ambiente seguro, em que cada criança se sente respeitada, valorizada e bem, emocional e fisicamente, capacitando-a para o desenvolvimento de atitudes, competências, capacidades e valores, promotores da aprendizagem (Marta, 2015).

Com base neste quadro legal e nos seus objetivos globais pedagógicos, em 1997, surgem as OCEPE, o primeiro documento curricular da EPE publicado em Portugal, reformuladas em 2016, que promovem “a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”, com o intuito de promover a concretização de práticas pedagógicas de qualidade (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Este documento adota uma abordagem socio-construtivista da aprendizagem, na qual é dada uma grande importância ao contexto onde a criança se desenvolve (Folque, 2014). Sendo que, na EPE, não existe um currículo prescrito, as OCEPE constituem-se como um documento orientador da prática educativa, ou seja, auxiliam o/a educador/a a planear, avaliar, a estabelecer uma relação de qualidade com os/as diferentes intervenientes da comunidade educativa (crianças, familiares, equipa educativa e

comunidade envolvente) e a desenvolver momentos pedagógicos de forma coerente, reflexiva e investigativa, articulando as várias áreas de conteúdo. Neste sentido, as OCEPE apoiam os/as educadores/as de infância na construção e na gestão de um currículo flexível, no qual as dimensões “cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11), promovendo o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, através de experiências dinâmicas e inovadoras.

No que diz respeito ao processo educativo, as OCEPE apresentam uma clara conceção da criança, dado que esta é reconhecida como sujeito/a e agente do seu processo educativo, sendo a sua participação ativa “no desenvolvimento do currículo, isto é, no planeamento e avaliação do ambiente educativo e do seu processo de aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p.108), promove o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Envolver a criança no planeamento e na avaliação do seu processo de aprendizagem proporciona o aparecimento de novos problemas e novas formas de fazer, onde esta estabelece interações sociais, nas quais, através de um processo de co-construção, são negociadas soluções para esses problemas (Folque, 2014). Ao ser estabelecida uma relação entre o ensinar e o aprender, é promovida a capacidade de a criança compreender o que “aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.37), sendo, de forma progressiva, capaz de autorregular a sua aprendizagem. Desta forma, deve ser dada a oportunidade de a criança intervir e expressar, promovendo o desenvolvimento de competências, destrezas, normas e valores fundamentais para se relacionar com os/as outros/as (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013b).

Ao organizar o ambiente educativo, observar e escutar cada criança, , promovendo uma relação de horizontalidade, na qual não só a criança como o/a próprio/a adulto/a desenvolvem aprendizagens, o/a educador/a reconhece as crianças como sujeitos competentes e que o seu envolvimento é importante para o seu processo educativo, construindo um ambiente inclusivo, democrático e participativo (Lopes da Silva et al., 2016). Estes momentos de partilha e de diálogo, em que o/a educador/a escuta as crianças, promovem o conhecimento sobre estas, o seu contexto social e cultural que, por sua vez, promove a tomada de decisões pedagógicas, com base nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando o desenvolvimento de momentos pedagógicos contextualizados e significativos (Cardona et al., 2021). Para além da escuta e do diálogo,

numa pedagogia participada é necessário existirem, também, momentos de negociação de significados e de reflexão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b).

A construção de um currículo de natureza estruturada e flexível, em que o/a educador/a reflete sobre a prática em colaboração com os/as restantes intervenientes do processo educativo, não se deve orientar apenas pelas OCEPE. Conforme é afirmado por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013b), “um modelo pedagógico não existe, por si, nos escritos teóricos” (p.39), sendo que este deve ser complementado com um modelo formativo e ser alvo de uma constante reflexão, para que as práticas pedagógicas possam, progressivamente, ser melhoradas e inovadas. Os principais modelos socioconstrutivistas, que aboliam práticas transmissivas são o *HighScope*, *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança (Oliveira-Formosinho, 2013b). O conhecimento que a mestranda detém e aprofundou, no desenvolvimento da PES, proporcionou que, através de reflexões constantes, não só individuais como colaborativas, fossem articulados os vários modelos referidos no desenvolvimento das práticas pedagógicas, indo ao encontro das especificidades das crianças, familiares, da comunidade e do meio envolvente e promovendo a aprendizagem.

No que se refere ao modelo *HighScope*, foi privilegiada a aprendizagem pela ação, na qual a criança vivencia experiências de forma ativa e participativa, interagindo, questionando e investigando o mundo que a rodeia e atribuindo-lhe sentido. Outro aspeto fundamental, salientado tanto pela abordagem *HighScope* como *Reggio Emilia*, que influenciou as práticas educativas concretizadas trata-se da aprendizagem mútua, através das múltiplas interações estabelecidas entre o grupo, da criança com educadores/as, familiares e comunidade envolvente. Ambos os modelos defendem que as relações estabelecidas devem desenvolver na criança um sentimento de segurança e bem-estar, encorajando-a a participar no planeamento de momentos pedagógicos, na resolução de problemas, na tomada de decisões e na gestão do espaço (Epstein e Hohmann, 2019).

Em relação aos múltiplos espaços que constituem a instituição, todos se constituem como fundamentais e foram organizados com o apoio da criança e dos familiares, de acordo com os interesses demonstrados pelo grupo. Este envolvimento, dos intervenientes, na organização do contexto educativo, defendido pelo *Reggio Emilia*, teve como objetivo providenciar uma maior riqueza e diversidade de materiais, e por sua vez,

de aprendizagens. Seguindo ainda os referenciais do modelo referido e do MEM, nos espaços, foi atribuída uma grande preocupação às paredes, aos elementos expostos e à sua função pedagógica, sendo exibidas as produções das crianças, os projetos e as aprendizagens realizadas (Edwards et al., 1999; Niza, 2012). De acordo com Lino (2013b), “No modelo *Reggio Emilia* as crianças são incentivadas a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão” (p.125), definido como o princípio das cem linguagens. Neste sentido, na praxis foi priorizada a utilização das diversas formas de linguagem, nomeadamente “palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música” (p.125) permitindo à criança explorar e interpretar o mundo e a expressar-se de diversas formas, ultrapassando dificuldades e partilhando as suas experiências, descobertas, pensamentos e opiniões. Neste contexto, a arte e as diferentes formas de expressão artística assumem uma grande relevância na abordagem *Reggio Emilia*, principalmente devido ao atelier, um espaço dedicado à experimentação, exploração e investigação das artes visuais. Ressalva-se ainda a inexistência de um currículo prescrito, sendo este contextualizado pelas propostas das crianças e dos restantes intervenientes, dos quais muitas vezes emergem projetos (Lino, 2013b).

No que ao MEM diz respeito, a sua influência encontra-se na construção de uma democracia compartilhada, num sistema de cooperação e de solidariedade, numa educação inclusiva e acolhedora onde todos/as detêm um papel essencial no alcance de metas e objetivos (Niza, 2012). No decorrer da PES, apesar de, semanalmente, serem projetados diversos momentos pedagógicos, organizados de forma sequencial e articulada com o objetivo de promover o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, pertinentes e significativas, nem sempre estes se concretizaram no tempo e dia estipulados. Este facto pode ser justificado pelo surgimento de novas curiosidades e/ou pela necessidade de proporcionar mais tempo à criança, tanto pelo prazer e satisfação demonstrada como pelo ritmo de desenvolvimento das várias experiências pedagógicas, sendo concretizada uma gestão do tempo flexível. Ressalva-se ainda que o grupo foi sistematicamente estimulado a elaborar, confrontar, analisar e verificar as suas ideias e hipóteses, sendo que é possível afirmar que, através das várias estratégias adotadas, nas quais a criança foi reconhecida como agente e sujeito do seu processo de aprendizagem, participando ativamente na construção do seu conhecimento

e na planificação das várias experiências pedagógicas desenvolvidas, foram abolidas as práticas transmissivas.

Um dos espaços mais ricos em recursos e materiais da instituição cooperante onde se desenvolveu a PES foi o exterior, sendo que este constituiu um lugar privilegiado para a exploração livre da criança e a concretização de brincadeiras. Através da exploração deste espaço surgiu o projeto desenvolvido sobre o sistema solar, da qual o grupo, através de processos de investigação e exploração, desenvolveu diversas aprendizagens integradas. Tomando em consideração Lopes da Silva et al. (2016), o espaço exterior deve constituir um espaço permissor à realização de diversas atividades educativas, pelo que deve ser cuidadosamente estruturado, apelativo, estar repleto de oportunidades, de desafios e de potencialidades que promovam o desenvolvimento da criança.

O brincar é uma atividade que está no centro da primeira infância, promotora do bem-estar físico e mental, onde a criança pode ser espontânea, sendo que é ela quem controla a brincadeira, através das suas escolhas. Ao brincar, a criança imagina, cria, representa e expressa situações reais ou imaginárias, desejos e sentimentos. Conforme é afirmado por Neto e Lopes (2018), “brincar significa procurar capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia dos limites do corpo em situações de conforto com o espaço físico e nas relações sociais” (p.23). É nas suas brincadeiras, que a criança vai atribuindo, progressivamente, significado ao mundo que a rodeia e construindo o seu carácter e personalidade, aprendendo, compreendendo e aceitando as várias culturas e características próprias de cada indivíduo/a. Atualmente, as crianças dispõem de cada vez menos tempo para brincar, sendo que o tempo em que estas exploram o mundo que as rodeia, livremente, através de brincadeiras, é essencial (Neto & Lopes, 2018). No decorrer da PES, foi evidenciada a importância que a equipa educativa e os familiares atribuem ao brincar, sendo proporcionados, à criança, vários períodos de brincadeira e jogo livre, não só no espaço exterior como no interior.

Dado que a socialização, a educação e a aprendizagem estão intimamente articuladas, através das interações que a criança estabelece com o meio, as brincadeiras, que as crianças concretizam no seu dia-a-dia, possuem imensas potencialidades educativas, nas quais a estas desenvolvem o seu pensamento crítico, as suas capacidades e saberes. Conforme as aprendizagens da criança progridem, proporcionam o aumento do

nível de complexidade das suas brincadeiras e o rigor com que esta as concretiza (Sarmiento et al., 2017).

Sendo que o espaço exterior é dotado de elementos naturais (areia, terra, folhas, ramos, vários tipos de vegetação e alguns insetos), e que no interior da instituição cooperante existem vários recursos digitais (projektor interativo, *Bee-bot*, computador e projetor de chão), dois espaços nos quais os momentos de brincadeira são privilegiados as crianças contactam diariamente com a ciência e a tecnologia. A Ciência e a Tecnologia promovem o desenvolvimento de novas formas de comunicar e de compreender o mundo, possibilitando a construção de uma sociedade cientificamente letrada. Uma vez que, atualmente, o conhecimento científico-tecnológico se desenvolve de forma acelerada, e que as crianças têm contacto com a tecnologia no seu dia-a-dia, esta deve constituir um recurso privilegiado na educação. A tecnologia para além de proporcionar um avanço nas ciências físicas e naturais, permite ter um acesso rápido à informação e ao conhecimento. Sendo que nem todas as crianças têm as mesmas possibilidades e acessos, os recursos tecnológicos, nas instituições educativas, tornam-se essenciais para diminuir desigualdades existentes. Assim, através de situações contextualizadas, reais e com sentido, abolindo práticas tradicionais e privilegiando o desenvolvimento da criança, a utilização de recursos tecnológicos permite a apropriação da cultura científica (Martins, 2003). Conforme é evidenciado no capítulo III, é fundamental que todos os materiais e recursos disponíveis sejam explorados, usufruindo de todas as suas potencialidades educativas.

No decorrer da PES as várias experiências que as crianças vivenciaram, nas quais contatam com elementos e recursos naturais, impulsionaram o desenvolvimento da curiosidade por investigar explicações para os fenómenos observados. Nas pesquisas concretizadas, os recursos digitais foram essenciais, dado que através destes as crianças puderam desenvolver e aprofundar novos conceitos e aprendizagens, com o auxílio de um/a adulto/a, nos quais os recursos audiovisuais foram os recursos mais privilegiados. O contacto das crianças com as ciências desde cedo faculta a que estas se tornem cidadãs capazes de estabelecer relações entre os diferentes saberes e os conhecimentos globais, informadas, críticas, ativas e responsáveis (Veiga, 2003).

A curiosidade natural que as crianças detêm deve ser alargada pelo/a educador/a, “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem

como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Estas explicações, que as crianças encontram para os fenómenos que observam, nem sempre são cientificamente verdadeiras, sendo que cabe ao/à educador/a fazer com que a criança confronte estas ideias e as (des)construa, valorizando os seus conhecimentos prévios, permitindo que esta atribua significado ao mundo que a rodeia (Martins, et al., 2009). Tendo em consideração Martins, et al. (2009), a educação em ciências desde cedo, promove “uma melhor compreensão dos conceitos apresentados” (p.13), contribuindo para a construção de uma imagem positiva das ciências. Para que seja desenvolvido o interesse pela exploração, é preciso que as crianças contactem com as coisas, ou seja, as vejam, toquem, cheirem e brinquem. Assim, é através da sua interação com os objetos, que a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, logo, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (Martins et al., 2009, p. 12). A construção de práticas pedagógicas onde a aprendizagem das ciências seja orientada pelas CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), promove “a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2005, p.193). Estes conhecimentos e capacidades não são apenas de carácter cognitivo, sendo aplicados no dia-a-dia, pela criança, na sua exploração do mundo, conferindo-lhe assim a sua utilidade. Situações reais nas quais as crianças fazem uso da ciência em processos de investigação, discussão, debate e argumentação, promove a compreensão da importância da ciência (Fernandes & Pires, 2018).

Podemos então concluir que a aprendizagem das ciências, por todas as crianças, desde cedo tem importância a nível pessoal, em que cada indivíduo/a interpreta e compreende o mundo que o/a rodeia e a nível social, sendo que o desenvolvimento do conhecimento científico e técnico promove a resolução de problemas com os quais a sociedade atual se confronta, de forma crítica, responsável e consciente (Martins, 2003).

1. 3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB

Para que a transição da EPE para o 1.º CEB ocorra de forma articulada e adequada, é fundamental que no 1.º CEB se concretizem momentos pedagógicos, nos quais o/a aluno/a poderá desenvolver a sua aprendizagem de forma progressiva. Por sua vez, a concretização de práticas promotoras de um ensino construtivista, centrado no/a

aluno/a, faculta a sua participação ativa na planificação e a realização dos diversos momentos pedagógicos (Dourado, 2018). A adoção de práticas, que respeitam o processo de evolução natural da criança, promove não só o estabelecimento de uma articulação curricular, a atribuição de uma continuidade e sentido à ação educativa entre a EPE e o 1.º CEB (Serra, 2004).

Tomando em consideração o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o 1.º CEB assume-se como uma etapa universal, onde é promovido o sucesso educativo de todas as crianças, através da igualdade de oportunidades. Este nível educativo visa preparar futuros/as cidadãos/ãs para um futuro incerto, devido ao rápido desenvolvimento tecnológico, para que sejam capazes de questionar e integrar conhecimentos e saberes, participar colaborativa, cooperativa e ativamente na sociedade e solucionar problemas complexos.

Para corresponder ao rápido desenvolvimento científico e tecnológico e aos desafios da sociedade atual, torna-se necessário recorrer e combinar metodologias inovadoras e recursos que permitam romper com práticas tradicionais, formando cidadãos/ãs criativos/as, pró-ativos/as, críticos/as, reflexivos/as, transformadores/as, humanizados/as, capazes de resolver problemas, de comunicar ideias eficazmente e de trabalhar colaborativa e cooperativamente (Gemignani, 2012). A educação, que é proporcionada a estes/as jovens, deve promover oportunidades para estes/as desenvolvam capacidades e competências, que facultem a concretização de aprendizagens ao longo da vida. Desta forma, a educação deve abandonar pedagogias tradicionais, de caráter transmissivo, nas quais o/a aluno/a adquire um conjunto de conhecimentos transmitidos pelo/a professor/a através da escuta passiva, da leitura dos manuais escolares, da realização de trabalho individual e da escrita dos conhecimentos ouvidos e lidos em testes de avaliação. Pretendem-se práticas educativas que assentem em teorias construtivistas, em que o/a aluno/a ocupa, um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, onde aprende, a aprender, ou seja, a sua aprendizagem é construída de forma ativa através das várias experiências que este vai vivenciando (Dourado, 2018). Na linha de pensamento do autor, o/a aluno/a, em colaboração com o/a professor/a, desenvolve experiências pedagógicas investigativas e desafiantes, nas quais é promovida a interação e a partilha de ideias, opiniões, interpretações e pensamentos, proporcionando o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, respeito pelo outro

e a capacidade de tomar decisões (Dourado, 2018). Para tal, o/a docente deve utilizar metodologias ativas de aprendizagem, articuladas com as tecnologias digitais, adotando estratégias de ensino centradas no/a aluno/a, assumindo o papel de facilitador/a das aprendizagens, baseadas em problemas reais e contextualizados.

Tomando em consideração Moran (2015), as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18), através das quais se reorganiza o ambiente educativo, procurando a inovação pedagógica, e por sua vez, o desenvolvimento de um ambiente estimulante e facilitador de aprendizagens. Desta forma, as metodologias ativas “exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (p.16), em que a aprendizagem é promovida em diversos contextos, nos quais é valorizada a integração e exploração das tecnologias digitais (Moran, 2015). De acordo Moran (2018), as tecnologias “propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos” (citado em Valente, 2012, p.52), sendo que através destas é possível conectar pessoas e espaços, que se encontram separados pela distância física; partilhar experiências, através da comunicação e promover o trabalho cooperativo. No que concerne às diversas sessões desenvolvidas, numa metodologia ativa de aprendizagem, estas devem estar articuladas, ser sequenciais, “partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.” (Moran, 2015, p.19). Assim, através do desenvolvimento de experiências pedagógicas que envolvam a exploração de recursos digitais, jogos, desafios e projetos contextualizados e interessantes, que tenham um nível de complexidade cada vez maior, é promovido o envolvimento dos/as alunos/as e a construção de aprendizagens efetivas.

Ao desenvolver metodologias ativas, o/a professor/a “torna-se mais reflexivo, dialógico, multiprofissional e competente para atuar nos processos de gestão e planeamento educacional em cenários de aprendizagens significativos e na intervenção em problemas demandados pelos ambientes de aprendizagem.” (Gemignani, 2012, p.24), no qual o conhecimento é construído de forma flexível e articulada, e em que “o professor torna-se cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, promovendo a construção de conhecimento mais aberto, criativo e empreendedor.” (Graça et al., 2020, p. 597). Através do desenvolvimento de um currículo flexível, o/a

docente reflete sobre as suas práticas e promove o desenvolvimento do/a aluno/a, através de partilhas regulares do *feedback* sobre o seu trabalho e aprendizagens desenvolvidas. Desta forma, a avaliação não se restringe apenas a um momento ou a um teste, mas sim a um processo contínuo, no qual são desenvolvidos os saberes e as competências descritas no PASEO (Dourado, 2018).

Ao longo da PES, procurou-se construir unidades de aprendizagem utilizando metodologias ativas, nomeadamente as metodologias de Rotação por Estações e a Gamificação, que foram utilizadas pontualmente, aliadas a diversos recursos tecnológicos (como por exemplo tablets, computador, *Bee-Bot* e dispositivos audiovisuais) e aplicações (como por exemplo *Mentimeter*, *Excel*, *Padlet*, *Book Creator*, *Geoguessr*, *Kahoot*, *Google Sites*, *Learnings.app*, *PowerPoint*, *PhET*, *Google Forms*, *Touchcast*, *Genially*, entre outras). Estas duas metodologias, centradas no/a aluno/a, têm algumas características comuns, entre elas o incentivo do estabelecimento de interações comunicativas e colaborativas entre o/a aluno/s e o/a professor/a e entre alunos/as; o estímulo à exploração e investigação de aprendizagens, através da análise, interpretação, pesquisa e seleção de informações em diversos recursos, incluindo os digitais; a resolução de problemas reais e contextualizados; e a partilha, comunicação e discussão de ideias (Dourado, 2018).

No que diz respeito à Gamificação, esta é definida por Lee e Hammer (2011) como “the use of game mechanics, dynamics, and frameworks to promote desired behaviors” (p.1), sendo que esta possui imensas potencialidades, entre as quais o desenvolvimento de competências e saberes através da resolução de problemas, em situação de jogo, desafiantes e contextualizadas. A aprendizagem baseada em jogos envolve, assim, o desenvolvimento de competências de nível afetivo, cognitivo, comportamental, social e cultural, através da oferta de experiências lúdicas e motivadoras (Vidergor, 2021). A Gamificação aplicada à educação, pressupõe a utilização de regras, idênticas às dos jogos comerciais, nas quais o/a aluno/a é envolvido/a em situações de experimentação e investigação ativa, desenvolvendo novas aprendizagens e apropriando-se destas. Huang e Soman (2013) defendem que a Gamificação “can be a powerful strategy when implemented properly, as it can enhance an education program, and achieve learning objectives by influencing the behaviour of students” (p.24). Desta forma, a utilização desta metodologia permite motivar e envolver os/as alunos/as para a aprendizagem, através

da seleção e adaptação de múltiplos elementos constituintes dos jogos, para o contexto da aprendizagem.

Um jogo digital que seja utilizado como recurso para a aprendizagem deve: proporcionar que existam múltiplos caminhos para a sua concretização; envolver um acompanhamento e *feedback* regular por parte do/a docente, acerca do desempenho; permitir ao/à aluno/a a oportunidade de repetir o desafio até o conseguir concluir e que os desafios estejam adaptados às suas capacidades. Algumas das características essenciais de um jogo, promotor do desenvolvimento de aprendizagens, são: a realização de desafios contextualizados e reais, que solicitem informações pertinentes; o desenvolvimento de competências das múltiplas áreas de conhecimento, necessárias à concretização de cada etapa; a oferta de uma recompensa final que estimule o envolvimento e a motivação do/a aluno/a; que sejam desenvolvidos em plataformas que se adaptem às características da criança e promovam o desenvolvimento das suas competências; e a utilização de tecnologias adequadas (Moran, 2015, p.18). Ressalva-se que, a estimulação da cooperação e colaboração e a competição, são aspetos igualmente importantes no jogo.

Ao longo da PES, tal como será explanado no capítulo III, a díade procurou explorar a referida metodologia realizando uma aproximação à abordagem pedagógica *Escape Room*. O *Escape Room* “é uma experiência de jogo que desafia os participantes a sair de uma sala onde se encontram fechados”, num tempo pré-definido. Para saírem da sala, os/as participantes, devem solucionar e decifrar múltiplos desafios e enigmas e/ou seguir instruções, que fornecem pistas ou objetos para encontrar a chave que dá acesso à saída (Moura, 2019). No que concerne à *Escape Room* Educativa, nesta é apresentada ao/à aluno/a uma história contextualizada, relacionada com um tema e os objetivos de aprendizagem, com diversos desafios que deverão ser resolvidos, num certo tempo limitado. Numa situação problemática o/a aluno/a, em colaboração, irá tentar descobrir vários códigos, que darão acesso ao próximo desafio ou ao final do *escape room* (Vidergor, 2021). A *Escape Room* Educativa deve ser concretizada de forma colaborativa e cooperativa, sendo que através das interações estabelecidas é proporcionado o desenvolvimento de aprendizagens de todas as áreas de conhecimento de forma articulada e transversal, da criatividade, do raciocínio lógico, da capacidade de comunicar, do sentido crítico e do respeito pelo outro (Moura, 2019). Tomando em consideração

Moura e Santos (2020), a *Escape Room* “segue os princípios da Gamificação, baseados nas mecânicas, estética e pensamento lúdico para envolver as pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e resolver problemas com dinâmicas e mecanismos próprios dos jogos” (p.117), sendo que se torna fundamental que o/a aluno/a partilhe e discuta ideias, coloque hipóteses e tome decisões.

Conforme foi experienciado na PES, o *Escape Room* pode ser concretizado de diversas formas, com o auxílio das mais variadas aplicações, apesar de ser uma estratégia inovadora que promove um maior envolvimento do grupo, no que concerne à sua criação, esta constitui um processo demorado. A concretização de um *Escape Room*, para além de envolver algum tempo, que, muitas das vezes, os/as professores/as não dispõem, envolve alguns conhecimentos sobre as tecnologias digitais, que nem todos os/as profissionais de educação possuem (Rodrigues, 2018). Dado que as tecnologias fazem parte da sociedade atual e que possuem imensas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, torna-se essencial que os/as docentes desenvolvam a sua literacia digital, procurando formação específica que os ajudem na utilização pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sua sala de aula, analisando, compreendendo e refletindo sobre as suas implicações.

No decorrer das PES, aliada ao *Escape Room* e ao projeto desenvolvido nas diversas unidades de aprendizagem, foi criado um recurso tecnológico e didático, mais concretamente um avatar (Valeiros) representativo de uma personagem fictícia. Conforme é afirmado por Fernandes-Marcos et al. (2019), este recurso detém um “um grande potencial de transmissão em tempo real de recomendações para resolver problemas sofisticados com forte apelo visual” (p.23), orientando os/as alunos/as no processo de resolução dessas situações problemáticas e proporcionando o desenvolvimento da motivação, empenho e interesse dos/as alunos/as por aprender a aprender. A forma como o avatar é utilizado e os diferentes papéis que este ocupa na educação variam consoante os objetivos a serem alcançados. Neste sentido, no 1.ºCEB, o avatar promove a articulação de saberes em situações reais, permite a exploração de recursos digitais e físicos,

“lança desafios para desenvolver competências de reflexão e resolução de problemas e de atitudes de escuta e de participação; explica as regras ou tarefas; introduz o tema da aula; orienta a compreensão; estimula a mobilização de conhecimentos; reconhece o trabalho realizado pelas crianças.” (Quadros-Flores et al., 2018, p.69).

Tendo em conta os conceitos teóricos referenciados, no capítulo seguinte proceder-se-á à descrição do contexto educativo onde decorreu a PES, destacando as particularidades inerentes a cada um dos níveis educativos e a importância de conhecer o ambiente educacional para a concretização de práticas educativas mais adequadas, relevantes e pertinentes.

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

“Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.28).

O presente capítulo é constituído por quatro subcapítulos e destina-se à reflexão acerca da importância do contexto educativo, tendo em vista o reconhecimento e valorização das características do grupo e de cada criança, encarando a diversidade como “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Primeiramente, será concretizada uma caracterização do Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a PES, baseada numa observação direta participante, na qual são referidos os estabelecimentos e projetos educativos que o constituem. A pertinência da sua caracterização, segundo o Despacho-Normativo n.º 27/97 de 2 de junho, justifica-se pelo facto de estes favorecerem o desenvolvimento de um “percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica” (ponto 2.2, alínea a). No que concerne ao segundo e terceiro subcapítulo, são caracterizados os contextos educativos, nas valências de EPE e de 1.ºCEB, evidenciando as especificidades das diversas dimensões que os constituem, entre as quais o espaço, o tempo pedagógico, as relações que os/as diferentes intervenientes estabelecem entre si e os materiais, dado que estes constituem fatores que influam a qualidade das experiências que a criança vivencia. Posteriormente, no quarto subcapítulo será realizada uma caracterização da MIA utilizada.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Nas valências de EPE e 1.º CEB, a PES desenvolveu-se numa instituição pública de educação e formação, localizada na periferia urbana do grande Porto. Este agrupamento resultou da união de dois agrupamentos, tendo sido construído no ano de 2012.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este contexto educativo é constituído por nove estabelecimentos de ensino, dos quais quatro Jardins de Infância (JI), duas escolas básicas com EPE e 1.º CEB, uma escola com 1.º CEB, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica secundária, que é a escola sede, sendo frequentado por 3040 alunos/as, que constituem um total de 121 turmas. Tendo em consideração este documento, “Falar deste agrupamento é falar de uma realidade heterogénea que pretende favorecer e respeitar a diferença” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.4). Desta forma, um dos objetivos deste agrupamento prende-se com a resposta às necessidades específicas de cada aluno/a, respeitando a diferença e singularidade de cada indivíduo, oferecendo estratégias diversificadas e adequando o currículo aos desafios da sociedade atual. Nesta sequência, o agrupamento qualifica os/as seus/suas alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as na sociedade, que adotem estilos de vida saudáveis, capazes de responder aos desafios diários e que “desenvolvam a capacidade de pensar, questionar, projetar e agir” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.7).

No que se refere aos projetos do agrupamento, estes enquadram-se em vários níveis: o local (Lipor Geração + e Justiça para Tod@s), nacional (Clube Europeu/ Parlamento dos Jovens/ Europa Vem à Escola – 1.º Ciclo, Plano Nacional do Cinema – PNC e Ler+ Jovem) e internacional (EURASMUS + e Etwinning). Dos vários projetos mencionados, foi experienciado o projeto “Lipor Geração +”, no qual é objetivado que as crianças reflitam sobre os vários comportamentos que adotam diariamente e de que forma estes influenciam o ambiente como por exemplo a reutilização de materiais reciclados; a reciclagem dos vários materiais e resíduos alimentares, colocados num compostor e utilizados na fertilização da horta pedagógica; o desperdício alimentar, a preservação e tratamento das espécies a gestão dos vários recursos naturais.

No documento do Plano Anual de Atividades (2021) são apresentadas as atividades, que se desenvolvem ao longo do ano na EPE, sendo que, dos vários projetos descritos, foram experienciados o “Educação para a Saúde” e “Amigos da Ciência/Ciência Viva”, nos quais profissionais da área da saúde e das ciências deslocam-se à instituição educativa. Evidenciou-se que estes projetos proporcionam o desenvolvimento, aprofundamento e consolidação de diversas aprendizagens, relacionadas com a higiene oral, hábitos de alimentação saudável, o ciclo da água, os estados físicos da água e as suas

propriedades; da criatividade; do pensamento lógico e crítico; da autonomia e da capacidade de resolução de problemas.

Neste sentido, torna-se evidente que é essencial que exista uma boa relação entre a instituição educativa, os/as profissionais, as crianças, as famílias e a comunidade envolvente, de forma a enriquecer o processo educativo com experiências inovadoras e integradoras, em que é promovida a participação ativa da criança. Estas dinâmicas sequenciais e articuladas com as aprendizagens e conhecimentos das crianças, promove a que esta aprenda a aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto educativo em questão é composto por um único edifício, que está capacitado para acolher dois grupos de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O interior do edifício é constituído por uma entrada, um corredor, duas salas de atividades, uma sala para a equipa educativa com acesso a computadores, fotocopiadoras, ao projetor interativo e a documentos institucionais; uma dispensa; duas casas de banho, uma destinada às crianças e outra aos adultos; um refeitório, um espaço polivalente e uma cozinha.

No que concerne às instalações sanitárias, estas são mistas e possuem todas as condições para que cada criança seja capaz de realizar, de forma autónoma, a sua higienização. Todos os espaços da instituição, são higienizados e desinfetados várias vezes ao dia. Na dispensa, estão armazenados diversos materiais, entre os quais pincéis, tintas, esponjas, cartolinas, papeis coloridos, papel celofane, lápis de cor, plasticina, giz, barro, entre outros. A mestrandia evidenciou que os diferentes espaços no interior do edifício, com exceção da dispensa, possuem muita luminosidade natural; estão equipados com materiais diversificados, organizados de acordo com a sua funcionalidade; e nas paredes estão expostas as várias atividades e projetos realizados pelas crianças, tornando este ambiente significativo e acolhedor. A exposição das produções das crianças nas paredes é essencial, uma vez que estas relatam os diversos momentos pedagógicos e aprendizagens desenvolvidas (o que foi feito, como foi feito e o que foi utilizado), constituindo parte do ambiente educativo. Desta forma, estas devem ser alvo de uma

análise crítica e rigorosa por parte do/a educador/a e das próprias crianças, na qual estas partilham as suas opiniões críticas, pensamentos e ideias. A partilha dos diversos trabalhos e processos nas paredes da sala permite às crianças refletirem, analisarem e avaliarem o seu trabalho e o dos/as outros/as, colaborativamente, sendo que todos/as contribuem para a construção de conhecimentos (Lopes da Silva et al., 2016).

O espaço exterior é constituído por um pequeno jardim; uma horta pedagógica; uma grande área cimentada, que possui alguns jogos desenhados no chão (jogo da macaca e dois percursos motores), um cesto de basquete, pneus, uma caixa de areia e uma casinha; uma zona coberta, composta por uma pequena arrecadação, onde são armazenados vários materiais (trotinetes, pneus, triciclos, pé de lata, bolas, etc.) e um parque infantil (com escorregas, uma ponte de equilíbrio, zonas de escalar, etc.). A diversidade de elementos deste espaço potencializa diversas oportunidades educativas, o desenvolvimento de múltiplas formas de interação social e de exploração de múltiplos elementos naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia e terra).

No que se refere à organização da sala de atividades, esta é ampla e possui sete distintas áreas de interesse, sendo estas a área de acolhimento, a área da casinha, área das ciências experimentais, área da biblioteca, área da educação artística, área dos jogos e das construções e a área dos computadores, que se encontram acessíveis a todas as crianças. Dado que a educadora cooperante concretizava uma educação híbrida, na qual eram valorizadas características de diversos modelos pedagógicos, não é possível mencionar em concreto o modelo no qual se baseou a organização da sala. Apesar disso, a organização da sala por áreas poderá ser justificada pelo modelo pedagógico *HighScope*, sendo que esta é definida de acordo com a sua função, finalidade e utilização, proporcionando às crianças “explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular, e sobre os quais podem falar com colegas e adultos” (Epstein e Hohmann, 2019, p.190). Evidenciou-se que cada uma das áreas referidas integrava materiais e recursos específicos, que caracterizavam cada uma das áreas e promoviam o desenvolvimento de competências através da ação, de forma articulada e transversal.

Neste sentido, a área de acolhimento era composta por um quadro, um projetor e um tapete de grande dimensão. No quadro, eram regularmente desenvolvidos diversos momentos, nos quais a criança concretizava desenhos e pinturas, através da exploração

de gizes de várias cores, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade, sentido estético, a expressividade, a apreciação e a comunicação, sendo que grande parte das produções realizadas eram partilhadas oralmente, constituindo muitas das vezes histórias fantasiadas. Para além disso, eram ainda realizados registos diários, como por exemplo a representação escrita de quantidades, entre as quais o número de crianças presentes no JI e em casa, o dia do mês, comparações, soma e subtração de quantidades, e a escrita das ideias partilhadas, da organização das crianças por grupos, dos seus nomes, entre outros. No tapete eram, diariamente, promovidas partilhas orais sobre diversas experiências, nas quais as crianças refletiam sobre as mesmas e proponham a realização de novos momentos, expressando os seus sentimentos, as suas facilidades, dificuldades e opiniões, de forma democrática, onde era promovido o desenvolvimento do respeito pelo outro e pela sua opinião (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à área da casinha, podem ser encontrados vários elementos alusivos ao dia-a-dia das crianças, adaptados ao seu tamanho, entre os quais materiais do espaço da cozinha (lava-loiça, fogão, armário, utensílios de plástico, panelas, panos, avental, mesa, cadeiras, entre outros) e do quarto (telefone fixo, armário, mesa de cabeceira, cama, lençóis, entre outros), num ambiente organizado, confortável e seguro. Esta área, promove essencialmente o jogo simbólico, onde as crianças representam situações do quotidiano em momentos de jogo dramático, promotores do desenvolvimento da cooperação, da partilha, da expressão verbal e não verbal, corporal e facial, da criatividade da comunicação oral e da compreensão do mundo. A área das ciências experimentais, é constituída por um baú (onde é guardada a *Bee-bot*), um globo terrestre, uma maquete do sistema solar, lupas, uma ampulheta, um Fasoscópio (material construído pelas estagiárias para a observação das diferentes fases da lua), um vulcão (construído pelo grupo numa atividade experimental) e folhas secas. A exploração dos vários elementos presentes nesta área facultam a construção e desenvolvimento do pensamento computacional, através de “processos e procedimentos de pensamentos” (p.7) que proporcionam a resolução de problemas; de conceitos espaciais (frente, atrás, direita e esquerda); da compreensão, distinção e identificação dos oceanos e dos continentes; do conceito de número e de quantidades; a compreensão sobre as fases da Lua e da sua posição em relação à Terra e ao Sol; a compreensão, identificação, localização dos vários planetas e das suas características (cor, forma, temperatura); a exploração das

características das folhas; a cooperação na exploração dos diversos materiais e recursos; o respeito pelo outro e pelos materiais, manuseando-os de forma adequada e da linguagem oral, exprimindo as suas concessões (Ramos et al., 2022).

Em relação à área da biblioteca, esta é composta por uma mesa, cadeiras e uma estante com livros infantis e revistas, que são alterados consoante os interesses do grupo. A leitura de livros, para além de proporcionar uma consciencialização progressiva fonológica, do código escrito e da funcionalidade do texto, faculta o desenvolvimento da sensibilidade estética. A área da educação artística é constituída por uma grande diversidade de materiais como por exemplo plasticina, tintas acrílicas, lápis de cera, canetas e lápis de cor (finos e grossos), tesouras, cola, pincéis, um cavalete, esponjas e folhas de papel de várias cores e tamanhos, promovendo a exploração de diferentes técnicas de expressão artística entre as quais o desenho, a pintura, a gravura, a colagem e o recorte, através das quais é desenvolvida a motricidade fina, a expressividade e a capacidade de apreciar (Lopes da Silva et al., 2016).

No decorrer da PES evidenciou-se que a área mais frequentada pelo grupo, e por sua vez aquela pelo qual este possui mais interesse, é a área dos jogos e das construções. Como forma de promover uma maior diversidade de aprendizagens, quando a criança escolhia por diversas vezes a área dos jogos e das construções, era desenvolvido um processo de reflexão e negociação, incentivando-a a explorar outras áreas e materiais. A área dos jogos e das construções dispõe de legos, *polydron*, carros, comboios, encaixes, puzzles, jogos (memória, contagem, classificação, seriação e ordenação) que promovem o desenvolvimento lógico-matemático, ábaco vertical e horizontal, blocos lógicos, um sapato com atacadores (que proporciona o desenvolvimento do ato de apertar os sapatos) e um jogo de pesca. Quanto aos jogos disponíveis, ao longo do ano, estes vão sendo selecionados pela educadora de acordo com o desenvolvimento do grupo.

Por último, na área dos computadores, as crianças dispõem de um computador com acesso à internet, que é utilizado para pesquisas, audição de músicas e visualização de filmes e vídeos, adaptados à sua faixa etária e especificidades. Tendo em consideração Epstein e Hohmann (2019), “a utilização de computadores tem o potencial de envolver todos os ingredientes da aprendizagem pela acção-materiais, manipulação, tomada de decisão, linguagem e pensamento da criança, e apoio do adulto” (p.214). A área dos computadores, possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, através da qual as

crianças partilham as suas descobertas, experiências e desejos (o que gostariam de pesquisar), e da linguagem escrita, através do contacto com o código escrito, proporcionando a sua apropriação gradual e compreensão das suas finalidades. Importa ainda referir que, a organização das mesas da sala é adaptada de acordo com as atividades e projetos. Através da observação realizada, é possível afirmar que os materiais e recursos da sala estão em locais de fácil acesso pelas crianças, como é defendido pelos modelos curriculares MEM, *HighScope*, *Reggio Emilia*, proporcionando “que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções” (Epstein e Hohmann, 2019, p.190), encorajando-as a aprender a aprender de forma independente e responsável.

No que diz respeito à organização do grupo, este é constituído por 24 crianças, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. No que concerne aos interesses do grupo, estes relacionam-se principalmente com o meio ambiente e exploração da natureza (seres vivos, preservação do ambiente e dos recursos naturais e realização de compostagem com restos de comida), atividades e jogos de carácter motor (jogo do lencinho, futebol, apanhada, macaquinho do chinês, manipulação de arcos e construções de areia), pelas ciências experimentais (flutuação de materiais e objetos, construção de um vulcão, criação de *slime*, atividades experimentais com a luz e misturas de cores), pelas artes visuais (pintura e desenho), pelo jogo dramático/teatro (faz de conta, visualização de espetáculos e criação de histórias), pela música (cantar) e pela dança. Estes interesses foram valorizados ao longo da PES, através de propostas de atividades semanais que incidissem nos mesmos. Relativamente às necessidades do grupo, foi evidenciado que algumas crianças sentem dificuldades em comunicar oralmente, maioritariamente devido ao uso de processos de redução de grupos consonânticos e de substituição nas suas produções orais. Outras dificuldades sentidas, prendem-se com o recorte, sendo que muitas crianças consideram não serem capazes de o realizar, e com a comparação de quantidades (grupo com mais ou menos elementos).

No que concerne à dimensão educativa da organização do tempo, este encontrava-se organizado por rotinas diárias de carácter flexível, promotor do bem-estar e do desenvolvimento de experiências de aprendizagem. Tendo em consideração Cardona et al. (2021), o papel “do/a educador/a é fundamental na dinamização do ambiente educativo” (p.83), sendo essencial que este/a planifique os vários momentos, através de processos reflexivos, adequando-os às características do grupo. Para além do/a docente,

a criança também possui um papel essencial na organização do tempo, sendo que as suas propostas devem ser escutadas e integradas no dia-a-dia.

A abertura do JI iniciava-se às 7h00 e encerrava às 19h00, sendo que o acolhimento do grupo era realizado por volta das 9h00 com a marcação das presenças, a canção dos bons-dias e partilhas, por parte das crianças, de vivências. De seguida, eram desenvolvidas atividades orientadas, livres e espontâneas, nas quais a criança escolhia a área da sala e as atividades que pretendia desenvolver. Posteriormente, as crianças realizavam a sua higiene, para poderem ir lanchar e posteriormente irem brincar no exterior, ou interior se não estiverem reunidas as condições climáticas favoráveis. Pelas 11h00, após uma nova higienização, as crianças, na sala, praticavam atividades livres e posteriormente iam almoçar no refeitório da instituição ou com os familiares, em casa. Após o almoço, as crianças desenvolviam atividades livres e espontâneas no espaço exterior até por volta das 13h30 ou das 14h00, dependendo das suas necessidades. Durante o resto da tarde, eram promovidas atividades orientadas e livres, sendo regularmente reforçada a necessidade e importância da higiene pessoal. O término das atividades ocorria às 15h30, sendo que algumas das crianças ficam em Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Ressalva-se que, à quarta-feira, as atividades terminavam às 16h00, devido à sessão de Yoga. Desta forma, a organização do tempo pedagógico incluía diferentes momentos que proporcionam experiências de carácter cognitivo, emocional, de linguagem e de contacto com diferentes culturas, promotoras do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do respeito pelo outro e do sentido crítico.

No que concerne à relação dos profissionais educativos com a família, foram observados vários momentos de contacto informal, através de uma comunicação regular da educadora cooperante com as famílias nos momentos de saída das crianças do JI, por chamadas telefónicas, mensagens escritas, em eventos para toda a família na escola e em reuniões periódicas. Nas várias comunicações, evidenciou-se que a educadora cooperante utilizou uma linguagem clara apresentou as informações e preocupações de forma objetiva, promovendo a consciencialização dos familiares sobre o processo educativo. A participação das famílias, nas situações anteriormente descritas, promove o estabelecimento de interações, sendo que “o envolvimento parental pode ser conceptualizado também como expressão de um capital social, uma vez que se processa de um modo estruturado e gera redes de interação social.” (Mata & Pedro, 2021, p.13).

O envolvimento e contribuição das famílias, proporciona o desenvolvimento e enriquecimento do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Tendo em consideração Mata e Pedro (2021),

Existem formas diversas de promover o seu envolvimento, sendo este um processo que está sempre em desenvolvimento, pois são as vivências do dia a dia das crianças, as aprendizagens feitas e a fazer, e as características e necessidades das famílias que vão orientando os objetivos, estratégias e ações prioritárias em cada momento (p.83).

Desta forma, no decorrer da PES, foi privilegiado o contacto e envolvimento dos familiares em vários momentos pedagógicos, principalmente no projeto “Parede Sensorial”, conforme será explicitado no capítulo III. Estes, para além de contribuírem para a aprendizagem da criança, promoveram melhorias: no estabelecimento educativo, dado que foi desenvolvido um material que enriqueceu o espaço exterior; nas relações entre os diferentes intervenientes, em que foi desenvolvido um trabalho cooperativo entre todos/as, de modo a alcançar os objetivos comuns e do projeto educativo e o desenvolvimento de valores, competências e atitudes.

No que concerne à interação adulto/a-criança, verificou-se que esta assenta no respeito e individualidade, promovendo, à criança, o bem-estar, a autoestima e o desenvolvimento de um sentimento de pertença, onde são sistematicamente promovidas atitudes de cooperação e colaboração, em que a esta é escutada, valorizando os seus interesses, descobertas, necessidades, pensamentos e emoções. Desta forma, é possível afirmar que regularmente, o/a adulto/a, procura dialogar com a criança, questionando-a sobre as partilhas realizadas e promovendo o desenvolvimento de respostas com frases maiores, fazendo com que esta se expressasse de modo a ser compreendida. No que se refere às interações da educadora cooperante com as mestrandas, estas assentaram no respeito, na partilha de experiências, na cooperação e comodidade, sendo promovida a integração das mestrandas na equipa pedagógica.

2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No ambiente educativo do 1.º CEB, a instituição cooperante comporta seis turmas, uma do 1.º ano de escolaridade, uma do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano. Esta é composta por um edifício central, com dois pisos, o rés-do-chão e o 1.º piso. No rés-do-

chão situa-se a refeitório, a cozinha, duas salas de aula e três casas de banho, duas para as crianças e uma para os/as adultos/as. O refeitório, por ser um espaço amplo, é utilizado para a concretização de dinâmicas que envolvem a participação de todas as turmas da escola. No que concerne à cozinha, esta apesar de estar equipada, não é utilizada para a confeição das refeições, uma vez que estas são preparadas por uma empresa contratada.

No primeiro andar, situam-se a biblioteca escolar e quatro salas de aula. A biblioteca escolar, um espaço acolhedor e estimulador, possui uma grande diversidade de recursos, entre os quais livros com uma grande multiplicidade de temáticas e géneros, tablets, uma *Bee-bot*, jogos didáticos, computadores, um projetor e cartas corográficas. Todos os recursos presentes na biblioteca estão disponíveis para o uso dos/as alunos/as, sendo que, quando disponíveis, poderão ser requisitados a qualquer momento e utilizados na sala de aula. Conforme é afirmado por Cardoso (2019), os recursos digitais possuem imensas potencialidades que muitas das vezes não são exploradas pela escola. Na biblioteca escolar, são regularmente dinamizados momentos pedagógicos desafiadores, motivadores e apelativos, organizados colaborativamente pela equipa educativa, onde são utilizados e explorados vários recursos digitais disponíveis. Estas experiências pedagógicas desenvolvidas na biblioteca têm como objetivo apoiar as atividades letivas, promovendo a apropriação e a consolidação de várias aprendizagens. Neste sentido, a biblioteca assume um papel importante na resposta às necessidades dos/as alunos/as, onde os recursos são regularmente renovados e as atividades propostas são criativas e articuladas com as aprendizagens e o mundo atual. No que se refere à infraestrutura deste edifício, esta possui bastante humidade, promovendo a necessidade da existência de um desumidificador na sala de aula. Tanto na entrada do edifício como no seu interior, existem algumas escadas que são de difícil acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, uma vez que não existem rampas nem elevadores.

No que concerne ao espaço exterior, este organiza-se em duas zonas localizadas na parte da frente e de trás do edifício. O espaço exterior caracteriza-se como pouco apelativo e atrativo, uma vez que não possui zonas com elementos naturais nem materiais que possam ser utilizados nas brincadeiras e exploração do mundo. O exterior apenas possui um campo de futebol e de basquete, e alguns jogos marcados no chão (jogo da macaca e jogo do gato e do rato). Apesar de haver campos desportivos na escola, estes apenas podem ser utilizados em certos dias da semana por cada turma, devido a anteriores

situações problemáticas relacionadas com o uso de bolas na escola. Sendo a escola um dos espaços onde a criança passa mais tempo, e tendo em consideração o extenso horário letivo, torna-se fundamental que este espaço seja reformulado para que ofereça “oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior”, que proporcionem o desenvolvimento de “competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p.130).

No que concerne à caracterização da turma, a PES foi desenvolvida num grupo do 4.º ano de escolaridade, composto por 26 crianças, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com a faixa etária compreendida entre os nove e os dez anos. As crianças que constituem a turma vivem na zona circundante da escola, sendo que todas frequentaram os JI do agrupamento. Uma das crianças da turma possuía um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, apresentando algum desconforto quando a sua rotina ou meio é alterado. Esta característica faz com que, esta criança, não queira a ir à escola, não comparecendo, por vezes, na instituição educativa. Esta criança consegue realizar todas as atividades propostas, sendo apenas necessário motivá-la e promover o desenvolvimento da autoconfiança, não existindo necessidade de haver diferenciação das práticas educativas. Além disso, duas crianças foram diagnosticadas com dislexia, apresentando algumas dificuldades a nível da leitura e escrita, e uma apresentava défice de atenção, sendo que o ritmo com que concretizava os diferentes momentos pedagógicos é diferente dos/as restantes alunos/as, existindo, por vezes, a necessidade de atribuir mais tempo para a concretização dos mesmos. Constata-se ainda, a existência de duas crianças com algumas dificuldades de aprendizagem, sendo mobilizado um relatório técnico-pedagógico pela professora, em colaboração com a equipa multidisciplinar.

Em relação à pontualidade e assiduidade da turma, existem cinco alunos/as que chegam regularmente atrasados, principalmente por motivos familiares, relacionados com a separação dos pais e, ao nível da assiduidade, pelo menos dois alunos/as faltam, por vezes, por motivos familiares ou injustificados. Relativamente ao ambiente da sala de aula, mais concretamente ao trabalho em grupo e em pares, existem regularmente alguns conflitos relacionados com a partilha dos recursos e com a capacidade de ouvir e respeitar diferentes opiniões. Apesar destes conflitos serem regulares, quando existe um momento de conversa e de negociação com o/a aluno/as, é possível chegar a uma resolução. No geral, a turma, apesar de ser conversadora, consegue adequar o seu comportamento

quando necessário. Assim, trata-se de um grupo com um bom comportamento e era muito participativo em todas as atividades propostas. No que se refere à aprendizagem, grande parte dos/as alunos/as possuem uma grande facilidade em desenvolver aprendizagens e competências das várias áreas de conhecimento. Os maiores interesses da turma passam pela exploração de questões relacionadas com a descoberta do mundo, mais concretamente o sistema solar, outras culturas e a história de Portugal; o desporto, mais concretamente o futebol; a exploração das Expressões, como por exemplo o desenho, a dança, o teatro, a música e a modelagem; e a exploração de recursos digitais, especialmente jogos interativos (Apêndice A1 e A2). Conhecer os interesses e preferências dos/as alunos/as é essencial para a adoção de uma prática pedagógica e estratégias adequadas, contextualizadas e significativas, promotoras da motivação pela aprendizagem (Carvalho, 2018, citado em Heacox, 2016). Desta forma, conforme apresentado no capítulo III, foi desenvolvido o projeto “Reclatreinumboquipas”, subordinado à temática do futebol. Para além de grande parte da turma ter descrito este desporto como um dos seus maiores interesses, foram evidenciados múltiplos momentos em que esta partilhava acontecimentos ou notícias sobre esta temática. A díade, tendo em consideração o desentusiasmo pela área da Matemática, demonstrado pela turma, concretizou momentos que combinassem os seus maiores interesses com as áreas ou conteúdos com os quais esta tem menos afinidade ou dificuldade, utilizando recursos digitais e analógicos, que motivaram e envolveram os/as alunos/as.

No decorrer da PES, foram observadas as várias interações que a orientadora cooperante estabelecia com a turma, os/as familiares, a equipa educativa e a comunidade envolvente. No que confere às interações aluno/a-professora, estas podem ser caracterizadas como muito boas, uma vez que esta acompanha a turma desde o 1.º ano de escolaridade e procura desenvolver uma prática profissional interativa, promotora da autonomia e do pensamento crítico, sendo que o/a aluno/a é estimulado/a e encorajado/a a participar ativamente na construção da sua aprendizagem. Desta forma, a turma é incentivada a concretizar trabalhos de pesquisa, investigação e partilha do trabalho desenvolvido. Ressalva-se ainda, que sempre que necessário, a docente demonstrava-se disponível para esclarecer dúvidas, procurando criar momentos em que o/a aluno/a era elogiado/a e as suas conquistas eram valorizadas.

A relação que a professora estabelece com a família centra-se no/a aluno/a e no seu desenvolvimento, sendo que esta é definida por múltiplos momentos de comunicação. A comunicação com os/as familiares é concretizada informalmente, tanto oralmente (momentos de conversa à entrada e saída da escola) como por escrito, (troca de e-mails e telefonemas), ou em momentos planeados (reuniões). A qualidade da relação que a professora estabelece com os/as familiares, faculta conhecimentos sobre as necessidades, opiniões e preocupações do/a aluno/a, permitindo que os/as encarregados/as de educação se envolvam e compreendam as intenções e processos educativos. Estas informações são fulcrais para o desenvolvimento de estratégias que permitam resolver situações problemáticas, proporcionando uma melhor aprendizagem. O desenvolvimento de estratégias colaborativas e cooperativas, nas quais são articulados momentos de debate, reflexão, planeamento e avaliação, proporcionaram aos/às profissionais do estabelecimento educativo a concretização de práticas mais adequadas, especialmente para as duas crianças que possuíam algumas dificuldades de aprendizagem e que recebem apoio semanal de outra docente. A comunidade envolvente é também contributiva para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores do/a aluno/a, sendo que dois profissionais da Câmara Municipal que desenvolvem um projeto denominado de “Pavilhão da Água Sobre Rodas” faziam recorrentemente visitas à instituição, onde realizavam atividades experimentais denominadas de “H2Out”, sobre os temas abordados em aula, permitindo a compreensão e consolidação dos conteúdos. Este projeto funciona em parceria entre a Câmara Municipal e a empresa Águas e Energia do Porto, E.M e tem como objetivo proporcionar, aos/às alunos/as, o desenvolvimento de novas aprendizagens, o envolvimento e participação ativa nas várias experiências pedagógicas, a melhoria de competências sociais e pessoais, contribuindo para o aprofundamento de aprendizagens, o desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico, responsabilidade e capacidade de resolução de problemas.

Relativamente à organização da sala de aula, esta é acolhedora, asseada, com muita luminosidade e com tamanho suficiente para dar resposta à dimensão da turma, estando as mesas dispostas em três filas, com curta distância de separação. Apesar da proximidade das mesas, é possível chegar facilmente perto dos/as alunos/as, devido aos dois corredores que separam as filas. Para além das mesas, este espaço é preenchido por três armários, com alguns recursos como folhas de papel de várias cores, cartolinas, um globo

terrestre, um cortador de papel, um projetor, um rádio e colunas. A organização do espaço dos armários e da sala era debilitada, uma vez que em cima das mesas os/as alunos/as colocavam todos os manuais, cadernos e estojos que tinham, acabando por muitas vezes não ter o espaço necessário para trabalhar. Para além disso, no fundo da sala, encontravam-se no chão várias caixas de cartão que dificultavam a deslocação pela sala. Apesar de a sala de aula não possuir computador, sempre que este recurso digital era necessário, a docente cooperante utilizava o seu computador pessoal ou recorria aos tablets e computadores existentes na biblioteca. Nem sempre a utilização destes recursos digitais é fácil, uma vez que a internet da instituição era escassa, sendo que quando muitos equipamentos se encontram conectados, o seu funcionamento é ineficaz face às necessidades. A sala dispõe ainda, nas paredes, de um quadro de giz e três telas de cortiça, de grande comprimento, onde são expostos alguns dos trabalhos desenvolvidos pela turma. A exposição das produções potencia o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em que o/a aluno/a analisa e reflete criticamente sobre o seu trabalho e dos outros, argumentando e justificando a sua opinião. De acordo com Cabral e Alves (2018), a exposição dos trabalhos “contribuiu para o desenvolvimento do sentido de pertença e de identidade, permitindo a monitorização de todo o projeto, de forma a possibilitar eventuais reajustes e melhorias” (p.118) e proporciona o envolvimento ativo da família, estando esta convidada “a conhecer mais de perto, e não apenas nas reuniões de pais, os produtos e os processos levados a cabo pelos alunos” (Cabral et al., 2018, p.89).

No que concerne ao horário escolar, este tem início com a abertura da instituição educativa, por volta das 7h30, sendo que as atividades escolares se iniciam às 9h e terminam às 17h, devido às atividades extracurriculares. O horário é constituído por horas destinadas à área do Português, da Matemática, Inglês, Música, Dança, Atividades Lúdicas Experimentais (ALE), Estudo do Meio, Iniciação à Programação (IP) e Educação Física. Tanto na parte da manhã (9h00-13h) como da parte da tarde (14h30-17h), as crianças possuíam um intervalo de 30 minutos, e a hora do almoço ocorre entre as 13h e as 14h30. Denotou-se que, ao transitar entre o espaço da sala de aula e o recreio, o/a aluno/a desinfetava as mãos, devido ao plano de contingência no âmbito da pandemia Coronavirus Disease (COVID-19). Dado o extenso horário e o conhecimento da situação familiar de cada aluno/a, a professora cooperante raramente pede para que estes/as concretizem tarefas e pesquisas em casa, sendo que quando solicitado, é dado um período

para a sua concretização, respeitando o tempo livre para o lazer e outras atividades. Por norma, as atividades pedagógicas realizadas em casa são partilhadas, analisadas, corrigidas e discutidas na sala de aula. No decorrer da PES, foi privilegiada a partilha dos vários momentos e processos desenvolvidos, não só entre os elementos da turma, como também com os/as familiares, principalmente através do *padlet* de turma, e o envolvimento em diversas experiências pedagógicas. Desta forma, para além do foco no desenvolvimento da capacidade do/a aluno/a se expressar através da comunicação oral e da escrita, foi promovido o desenvolvimento do pensamento crítico e do respeito pelo outro.

No que se refere à articulação curricular, esta nem sempre acontece, sendo que por vezes as experiências pedagógicas desenvolvidas não eram sequenciais. Na descrição da prática docente, a professora cooperante articulava várias estratégias à metodologia tradicional, privilegiando a discussão/debate dos conteúdos, a participação e o envolvimento de todos/as na construção de um espaço democrático, moral e eticamente justo, promotor de aprendizagens. As aprendizagens surgem maioritariamente de casos concretos e reais e práticas em torno da escola e do quotidiano do/a aluno/a, levando-o/a a questionar, refletir e a desenvolver conhecimentos com os quais pode estabelecer relações e construir respostas face ao mundo que o rodeia. No que diz respeito aos recursos normalmente utilizados pela professora titular, verificou-se o uso recorrente dos manuais escolares e respetivos cadernos de atividades, fichas de trabalho, registos dos conceitos mais importantes nos cadernos diários, projetor, computador pessoal, colunas e o quadro. Os recursos digitais eram utilizados apenas para a visualização de vídeos da plataforma “auladigital”, da editora Leya, e por vezes do *Youtube*.

A escola onde se concretizou a PES, possui um Plano Anual de Atividades (PAA) denominado de “Reconhecer o meu país”, que incorpora o desenvolvimento de aprendizagens sobre Portugal. Nas várias unidades de aprendizagem planificadas, este PAA foi respeitado, sendo que os momentos pedagógicos desenvolvidos privilegiaram sempre o conhecimento sobre Portugal, a sua cultura, as suas regiões, a sua gastronomia, as suas tradições, os seus monumentos e o seu património. De acordo com Clérigo et al. (2017), através do conhecimento das dificuldades do aluno, o docente é capaz de providenciar o apoio que este necessita fazendo com que “a criança/aluno, seja reconhecida como cidadão com direitos, princípio essencial no desenvolvimento de uma

pedagogia diferenciada desde a infância.” (p.108). Para além disso, é fundamental implementar “estratégias que vão ao encontro dos interesses das crianças de modo a motivá-las mais para as diversas aprendizagens” (p.110).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação qualitativa em educação, um processo sistemático e estruturado que deve seguir um conjunto de regras e especificações, diferencia-se de investigações em outras áreas sociais, “devido à especificidade, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber” (Amado, 2013, p.19-20). Através do desenvolvimento de uma investigação, o/a investigador/a perspetiva compreender o significado, os sentidos e interpretações, que os/as participantes da pesquisa atribuem às suas experiências, ou seja, à sua realidade.

Numa investigação qualitativa em educação, são regularmente realizadas reflexões sobre as práticas, que constituem um elemento fundamental do processo de ensino/aprendizagem, dado que é através desta que é possível concretizar uma construção e gestão do currículo com qualidade, favorecendo a inovação de práticas pedagógicas e dos modos de organização da ação, respondendo aos desafios da sociedade atual e do futuro incerto (Amado, 2013). Através das reflexões constantes, o/a docente é capaz de “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no artigo 4.º (princípios orientadores), no ponto 1, alínea d, “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos”, promovem o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade. Desta forma, ao longo da sua prática, os/as docentes devem explorar e refletir constantemente sobre a sua prática, envolvendo a investigação, de modo responder às situações problemáticas com que se deparam. Um/a docente que investiga sobre a sua prática, desenvolve não só a construção do seu conhecimento como dos restantes profissionais presentes no ambiente educativo (Ponte & Boavida, 2004).

Neste contexto, surge a MIA, afirmando-se como uma metodologia que se centra numa prática reflexiva e favorece mudanças nos/as profissionais, valorizando o/a docente capaz de “planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do

ato educativo” (Coutinho et al., 2009, p.358). No decorrer da PES, foi desenvolvida uma aproximação à MIA, de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo, sendo que os dados foram recolhidos diretamente dos/as diferentes intervenientes do contexto educativo. Foram ainda adotadas atitudes investigativas e reflexivas, individuais e cooperativas e mobilizados conhecimentos teórico-práticos, através dos quais os dados descritivos recolhidos foram alvo de análise crítica, objetivando a melhoria das práticas educativas, adequando-as às características de cada criança e do contexto social envolvente e promover o desenvolvimento pessoal e profissional (Bogdan & Biklen, 1994).

Tomando em consideração Bogdan e Biklen (1994), a MIA assume um conjunto de etapas que se relacionam numa “espiral dialética em que acção e reflexão se integram e complementam”, “que se desenvolvem de forma contínua e que se resumem na seguinte sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (p.369). No decorrer da PES, a mestranda, concretizou, de forma cíclica, as diversas etapas.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) e com Estrela (1990), o tipo de observação concretizada foi participante e sistemática, na qual a mestranda integrou nos vários momentos pedagógicos do grupo e recolheu informação sobre este e o contexto em que se inseria. Para a realização das observações, foram utilizadas diversificadas técnicas de recolha e análise de dados, seleccionadas consoante os objetivos previamente estabelecidos. Desta forma, durante as observações, foram concretizados registos, através de instrumentos metodológicos, entre os quais notas de campo, diário de formação, guiões de observação, narrativas individuais e colaborativas, registos fotográficos e gravações áudio, realizadas num dispositivo digital. Ressalva-se que, nas várias observações realizadas ao longo do processo, é possível evidenciar um progresso evolutivo, no qual a mestranda, através de *feedbacks* partilhados pelas supervisoras e pelas docentes cooperantes, de reuniões de reflexão após ação, de orientações tutoriais, de reuniões com as docentes cooperantes e de diálogos estabelecidos entre o par pedagógico, concretizou, de forma progressiva, uma caracterização e reflexão sobre as observações, cada vez mais descritiva, pormenorizada e articulada com os conhecimentos científicos. Estes instrumentos foram utilizados para que a informação recolhida fosse registada de forma retratar os factos como eles realmente aconteceram, de forma objetiva, para que, posteriormente, fossem consultados (Máximo-Esteves, 2008). Nos registos

concretizados, foram descritos os saberes, os interesses e as necessidades de cada criança; alguns dos diálogos e conversas informais que possibilitaram conhecer e compreender as crianças e os seus contextos familiares; as atividades desenvolvidas; os projetos; pequenas reflexões e questões relativas à organização do ambiente educativo.

No que diz respeito à etapa da planificação, esta foi concretizada através de duas matrizes distintas de grelhas de planificação, da EPE e do 1.ºCEB, nas quais eram descritos os diversos momentos pedagógicos planificados, de forma sequencial e contextualizada, com base nas especificidades das crianças e os objetivos estabelecidos, envolvendo, articuladamente, as diversas áreas, competências e conteúdos. As planificações foram elaboradas através de uma prática reflexiva constante sobre as intenções educativas, o material e recursos necessários, a gestão do grupo, a gestão do tempo e a previsão de situações que poderiam surgir. Nas várias planificações elaboradas, foram respeitados os vários momentos da rotina da vida em grupo, os interesses, as necessidades e as dificuldades das crianças. A adoção de estratégias diferenciadas, a definição de percursos e opções curriculares diferentes revelou-se essencial, uma vez que proporcionam variadas formas de abordar e apresentar conteúdos constituindo um desenvolvimento significativo para todas as crianças (Resendes & Soares, 2002).

Em relação ao momento de ação, foram implementadas as atividades e projetos propostos na planificação. De acordo com Coutinho et al. (2009), a integração destes diferentes momentos do desenvolvimento da PES exige, “simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (p.368). Deste modo, os vários momentos da MIA formam vários ciclos, sendo que existem repetições de fases ao longo do tempo, consoante a necessidade do/a docente explorar, analisar e refletir sobre a sua prática (Coutinho et al., 2009). Assim, após o momento de ação, torna-se essencial refletir sobre a mesma.

Ao longo da PES, a avaliação qualitativa foi privilegiada, uma vez que através desta foi possível compreender as necessidades de cada criança; definir objetivos educativos e estratégias de aprendizagem apropriadas; concretizar uma avaliação adequada desses e desenvolver processos educativos promotores da aprendizagem. A avaliação possui assim um papel essencialmente formativo, uma vez que permite concretizar uma constante adaptação das formas de ensino às características das crianças, proporcionando a sua participação ativa no processo de aprendizagem (Abreu, 2006).

3. CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

[...] assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível (Katz, 2006, p.21)

O presente capítulo compreende a exposição e, descrição das práticas educativas desenvolvidas, na PES, na EPE e posteriormente no 1.ºCEB. Os vários momentos pedagógicos foram descritos com base nos quadros legais e concetuais apresentados no capítulo I e nas especificidades do contexto educativo evidenciadas no capítulo II.

As práticas educativas foram desenvolvidas com o objetivo de corresponder às características das crianças, evidenciadas no capítulo II, recolhidas através de uma observação participante direta e de uma reflexão sistemática. Os vários momentos pedagógicos possuem diferentes descrições, sendo algumas mais extensas e detalhadas devido à sua relevância no desenvolvimento das crianças.

3. 1. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em consideração o marco teórico apresentado no capítulo I, a EPE em Portugal possui um papel primordial na educação de cada cidadão/ã, sendo fundamental promover uma educação de qualidade, através do desenvolvimento e melhoramento das práticas pedagógicas. Neste sentido, a PES possuiu um papel essencial na construção da identidade pessoal e profissional investigativa, reflexiva e crítica da mestrandia.

No decorrer da PES, a colaboração entre a diáde e os/as diferentes intervenientes da ação educativa, na qual foram partilhadas interpretações, opiniões, saberes e experiências, constituiu um elemento contributivo para o desenvolvimento do conhecimento sobre o contexto e a adoção de práticas educativas. A conceção de cada criança como um ser único, sendo esta sujeito e agente do seu processo de aprendizagem

foi norteadora das práticas e decisões pedagógicas realizadas em tríade educativa. Neste sentido, foi construído um conhecimento sobre cada criança, principalmente dos seus interesses, necessidades e aprendizagens, descritas ao longo das planificações semanais elaboradas em tríade (Anexo A), no diário de formação e no capítulo II.

A gestão e organização colaborativa do ambiente educativo, onde a criança é ativamente envolvida e escutada no desenvolvimento do seu processo educativo, promove um ambiente inclusivo, democrático e participativo, que favorece o seu bem-estar (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo da PES, foram realizadas várias experiências pedagógicas e dois projetos, nos quais a criança assumiu um papel de sujeito e agente ativo e colaborativo do seu desenvolvimento. Nas ações pedagógicas adotadas foram articulados os vários conteúdos, privilegiando a MTP, e promovida a inclusão de todas as crianças e uma igualdade de oportunidades, proporcionando o desenvolvimento da motivação pela aprendizagem.

Apesar de, no decorrer da PES, terem sido desenvolvidos colaborativamente vários momentos pedagógicos, devido à impossibilidade de os apresentar a todos de forma descritiva, cada elemento da díade irá abordar diferentes práticas educativas desenvolvidas. Alguns dos interesses das crianças observados ao longo da PES, relacionavam-se com a exploração e compreensão de conteúdos relacionados com o sol, o planeta Terra, a lua, as estrelas, os foguetões e os/as astronautas. O primeiro momento no qual foram evidenciados estes interesses ocorreu numa partilha, em grande grupo, sobre informações que este tinha investigado sobre o Egito. Quando questionadas acerca da distância a que o Egito se situa de Portugal, as crianças mencionaram que este ficava longe. Tendo em consideração os vários pensamentos, ideias e opiniões, a díade questionou o grupo sobre qual seriam os meios de transporte que poderiam ser utilizados para chegar ao Egito. Os meios de transporte, apresentados pelas crianças, foram a caminhada, o carro, o avião, o barco, a bicicleta, a mota de água e o foguetão. Após as respostas partilhadas, a mestrandia considerou pertinente questionar o grupo sobre a localização do Egito, dado que, o foguetão foi mencionado como meio de transporte. As crianças D., C., R., A., L. e G. referiram que o Egito ficava noutra planeta que fosse muito quente, justificando que no Egito faz muito calor. Quando questionadas sobre o planeta em que situava o Egito, as crianças referiram Marte e Vénus. Para além disso a criança L. referenciou “os outros planetas são outras casas de outras pessoas, que não vivem na Terra”.

Ainda neste momento de partilha, foi mencionada, pela educadora cooperante, a influência do sol na Terra, principalmente no que se refere à noite e ao dia, referindo “... quando Portugal está virado para o sol está iluminado, e quando é de noite... o planeta Terra já rodou sobre ele mesmo e está do outro lado. O sol já não deixa passar a luz para Portugal, porque está noutros países”. Após esta partilha, a criança L. afirmou “É por isso que quando está de dia no planeta Terra, está de noite para os outros planetas.” Através das informações partilhadas pelas crianças, foi verificado que estas detinham alguns conhecimentos sobre os temas abordados e atribuíam explicações para os fenómenos que observavam, compreendendo-os e concedendo-lhes sentido. Tendo em consideração Martins et al. (2009) “as crianças constroem explicações, que muitas vezes não correspondem ao conhecimento científico actual, mas que têm lógica para si.” (p.12). De acordo com o mesmo autor, estas “ideias permanecem durante muito tempo e tornam-se “verdadeiras explicações” para a criança, mais tarde jovem e adulto”, tornando-se essencial que o/a educador/a promova uma reflexão sobre estas, proporcionando a sua desconstrução e o desenvolvimento de novas ideias (Martins et al., 2009, p.12).

Na partilha das várias intervenções, verificou-se que as crianças comunicavam de forma entusiasmada os seus conhecimentos, interpretações e explicações sobre os acontecimentos que ocorrem no seu quotidiano. Para além disso, foi notória a sua curiosidade e o desejo em explorar mais sobre este tema. Valorizando todas as conceções do grupo, foi desenvolvido o projeto “O sistema solar”. A introdução das ciências desde cedo, promove o desenvolvimento de crianças que são capazes “de observar, de questionar, de comprar e justificar para estabelecer, a partir do vivido, do observado e do experienciado, patamares de conhecimento” (Reis, 2008, p.10). Desta forma, o desenvolvimento deste projeto foi essencial, uma vez que proporcionou a concretização de experiências pedagógicas que permitiram à criança interpretar o mundo.

A primeira fase do projeto (fase I- definição do problema), foi iniciada por um momento de partilha, em grande grupo, no exterior, na qual foi criada uma teia inicial com os saberes e questões que as crianças já possuíam sobre o sistema solar, os planetas, a lua e o sol, de forma esquematizada (Apêndice B1). Este momento, no qual a criança oralmente expressou as suas ideias, saberes, interpretações e perspetivas, proporcionou o desenvolvimento do respeito pela opinião do outro, sendo que a criança para além de se saber expressar deve também saber ouvir, contribuindo para a construção de

aprendizagens do grupo. Os esquemas iniciais elaborados foram sofrendo alterações, consoante o desenvolvimento do projeto, uma vez que no decorrer das pesquisas surgiram novos interesses, entre os quais os/as astronautas e as estrelas.

Após a partilha de saberes e definição das questões a investigar (fase I- definição do problema), procedeu-se à planificação e desenvolvimento da ação (fase II- planificação e desenvolvimento do trabalho). Nesta, as crianças consideraram importante a realização de um registo dos recursos, onde poderiam ser encontradas informações sobre o tema. Os recursos referidos foram a internet (computador, tablet e telemóvel), a televisão, jornais, revistas e livros (Apêndice B2). Tendo em consideração os materiais de recolha de informação referidos pelas crianças e as atividades definidas, realizaram-se vários momentos de pesquisa, tanto em grande grupo, como em pequenos grupos, em pares e individualmente. Realça-se que, a grande maioria dos momentos pedagógicos não foram concretizados por todas as crianças do grupo, sendo que estas envolveram-se de forma diferenciada nas diferentes fases do projeto, participando nos momentos pedagógicos que lhes despertavam mais interesse. Desta forma, enquanto algumas crianças realizavam o projeto sobre o sistema solar, as restantes realizaram uma exploração autónoma do espaço ou atividades que tinham sido planificadas de acordo com os interesses e necessidades evidenciadas, promovendo o seu bem-estar. Salienta-se ainda que, todas as experiências pedagógicas e aprendizagens concretizadas foram regularmente divulgadas e partilhadas com todo o grupo, de forma a incluir todos os elementos.

As descobertas das crianças sobre o sistema solar foram registadas pelas mesmas, através de produções artísticas, elaboradas com a técnica da modelagem de barro, do desenho e da pintura, nas quais foram manipulados e explorados múltiplos materiais (canetas e lápis de cor e de cera, de várias grossuras), promovendo o desenvolvimento de capacidades plásticas e expressivas. Em algumas das produções, como as apresentadas no Apêndice B3, é possível verificar que as crianças analisavam e refletiam as imagens e informações que tinham à sua disposição, sendo que foi constatado que através da exploração dos vários recursos, as crianças, nas suas produções, integraram pormenores relacionados com a cor, o tamanho e a forma. Ao longo do desenvolvimento do projeto, principalmente nos momentos de registo de informação, foi constatado que a criança A. possuía muito interesse pela escrita das letras do alfabeto, sendo que, regularmente, solicitava o apoio do/a adulto/a para realizar a escrita de palavras e/ou representava

grafemas atribuindo-lhes significados. O interesse demonstrado por esta criança, ao longo de todo o processo educativo, promoveu que outras crianças desenvolvessem interesse pela escrita. O interesse demonstrado pela aprendizagem da escrita de palavras permite reconhecer o projeto concretizado como potencializador do desenvolvimento de capacidades relacionadas com a abordagem à iniciação da escrita. De acordo com Fernandes (2004), “O interesse e o sentido que a criança dá à linguagem escrita, ou seja, o projecto pessoal de leitora/escritora que constrói, depende das práticas culturais a que a criança tem acesso e aos seus utilizadores” (p.7). Desta forma, as interações que a criança estabelece com o meio são fundamentais para uma apropriação progressiva da escrita, sendo que a sua aprendizagem deve ser concebida através de situações reais, diversificadas e contextualizadas, fomentando o seu desejo pela aprendizagem e a compreensão da sua utilidade (Lopes da Silva et al., 2016, p.6).

Após os momentos de pesquisa e de registo de descobertas e saberes, foi evidenciado que as crianças D., B., C., G., L., L., M., E., M., G. e R. identificaram que o aspeto da lua está sempre a mudar, afirmando que existem várias luas. Tendo em consideração algumas das explicações, que estas atribuíram para alguns dos fenómenos, foi sugerida a realização de quatro atividades experimentais: “A luz colorida”; “Planeta quente ou frio?”; “Qual o aspeto da lua?” e “Portugal na Terra” (fase III- execução), conforme apresentado na planificação semanal (Apêndice B4). Destas quatro atividades apenas serão descritas duas, sendo elas “A luz colorida” e “Planeta quente ou frio?”, enquanto as outras serão apresentadas no relatório do par pedagógico. Estas situações de exploração, foram elaboradas com a colaboração do grupo, sendo que este participou de forma ativa na construção dos materiais necessários à sua concretização. Antes da iniciação da exploração das situações didáticas e pedagógicas, foi desenvolvido um diálogo, onde cada atividade e os seus materiais foram apresentados e explicitados. Para além disso, no decorrer das atividades experimentais, foram realizadas algumas questões, ao grupo, de forma a compreender as suas ideias, concepções e opiniões, proporcionando o desenvolvimento e a apropriação de capacidades da linguagem oral. Ressalva-se ainda que todas as atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos, promovendo a participação ativa de todas as crianças.

Na atividade experimental “A luz colorida”, foram utilizadas caixas de cartão pretas, molduras (opacas, transparentes e translúcidas) e dois candeeiros ligados à

eletricidade. O objetivo desta experiência pedagógica centrava-se na verificação da propagação da luz, em linha reta, pelos vários materiais. Importa ainda referir que as molduras translúcidas foram criadas com papel celofane, possuindo uma de três cores (amarelo, vermelho e azul). Através da diversidade de cores existentes nas molduras, foram exploradas as mesmas, que quando juntas, geraram novas cores (magenta, verde, laranja e castanho) (figura 2). Este momento pedagógico proporcionou o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens, de forma articulada e transversal como: a motricidade fina, através da manipulação das várias molduras, encaixando-as nos respetivos suportes da caixa; da linguagem oral, através das múltiplas interações estabelecidas nas quais, a criança pôde identificar e compreender as diferentes cores, expressar os seus pensamentos e emoções; da cooperação e colaboração, através de processos de entre ajuda; do respeito pelo outro e das suas opiniões; do seu pensamento crítico e raciocínio lógico, procurando explicações para os resultados obtidos da junção das cores; e o desenvolvimento de noções matemáticas relacionadas com a soma de dois elementos, como por exemplo a junção de cores (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 2: Momento de experimentação da atividade “A luz colorida” e registo das cores obtidas, feitos com guache.

No que concerne ao momento pedagógico “Planeta quente ou frio”, o seu objetivo era a observação e identificação da reação do planeta (representado por um termómetro), quando colocado a diferentes distâncias (mais perto ou mais longe) do sol (representado por uma fonte de luz). Desta forma, os materiais utilizados nesta atividade experimental foram um termómetro de laboratório, um candeeiro ligado à eletricidade, folhas e material de desenho, para efetuar os registos das diferentes temperaturas. Foi necessário recorrer a um termómetro de laboratório, uma vez que este possui uma rápida reação à alteração de temperaturas, possibilitando um maior dinamismo e compreensão dos resultados. Neste sentido, por questões de segurança, as crianças não puderam manipular

o termómetro, porém puderam participar na restante experiência (registro, definição das distâncias, identificação e comparação das quantidades representadas no termómetro).

Os vários momentos de negociação da distância a que seria colocado o termómetro, tendo em consideração a condição de que este deveria estar distante ou perto do candeeiro; de medições da distância do termómetro ao candeeiro, realizadas com o auxílio de um instrumento de medida não padronizado (legos); de contagem do número de legos através da reprodução oral da sequência numérica; de concretização da correspondência termo a termo; e de registro da temperatura do termómetro a diferentes distâncias da fonte de luz (longe e perto), em que as crianças transcreveram os números e a barra de temperatura que estava representada no termómetro, proporcionaram o desenvolvimento de capacidades expressivas, a nível da pintura e do desenho, e do raciocínio lógico-matemático. A seleção dos legos, enquanto instrumento de medida não padronizado, é justificada pela familiaridade que as crianças detêm com este recurso, uma vez que é recorrentemente utilizado em várias atividades de contagem e na resolução de problemas. Para além dos legos, foi ainda mostrada e apresentada, ao grupo, a escala termométrica, um instrumento de medida convencional, onde foi explicitado que os vários valores correspondiam à temperatura medida pelo termómetro. Importa ressaltar que a mestrandia evidenciou que o trabalho colaborativo e cooperativo, incentivado durante os vários processos referidos, proporcionou, à criança, ultrapassar algumas dificuldades relacionadas com a contagem de elementos.

Em colaboração, o grupo, realizou uma reflexão sobre as diferentes temperaturas obtidas (resultados), sendo concretizada uma classificação de qual a temperatura maior e menor, representada pelos números presentes no termómetro. As várias interpretações concretizadas, foram comunicadas e justificadas oralmente, proporcionando o desenvolvimento das capacidades orais. Os resultados obtidos promoveram a compreensão de conceitos relacionados com algumas das características dos planetas, entre as quais a sua temperatura e distância ao sol, promovendo a identificação do planeta Marte como um dos mais quentes do sistema solar, por ser o planeta mais perto do sol, e Neptuno como um dos planetas mais frios, por ser o planeta mais distante do sol.

Outro dos grandes interesses do grupo é referente à manipulação e exploração de ferramentas tecnológicas digitais. Neste sentido, foram realizados vários momentos pedagógicos com os instrumentos tecnológicos disponíveis, sendo um deles “As formas

das estrelas”. Nesta experiência pedagógica, foi utilizado o projetor interativo, um recurso que compreende duas canetas que dispõem de múltiplas funcionalidades, entre as quais desenhar (com diversas cores e espessuras) e interagir diretamente com a imagem apresentada pelo computador. Na escolha das imagens, foi tida em consideração a diversidade de imagens apresentadas, sendo compreendidas figuras com menos pontos para unir, tendo uma sequência numérica mais pequena, e figuras com mais pontos. Esta diversidade permitiu a integração de várias dificuldades no jogo, desafiando-as e proporcionando o sucesso de todas as crianças na sua concretização. As opções pedagógicas tomadas favoreceram a diferenciação, sendo que, consoante as especificidades de cada criança, foi diversificada a gestão do grupo e do tempo. No que concerne à gestão do grupo, a integração de crianças com diferentes faixas etárias e da formação de grupos com diferentes números de elementos promoveu a interação, a cooperação e a entre ajuda das crianças. No que se refere à gestão do tempo, foi preconizada uma gestão flexível, respeitando os diferentes ritmos, proporcionado que, cada criança, tivesse o tempo necessário para se apropriar do recurso e concluir a atividade, promovendo um sentimento de realização e satisfação (Carvalho, 2018).

Por meio deste recurso, foram inicialmente projetadas imagens de estrelas e de foguetões, através das quais foi realizado o jogo de unir pontos (Apêndice B5). O desenvolvimento deste momento pedagógico, onde as crianças foram organizadas em pequenos grupos, favoreceu o seu envolvimento e participação ativa, proporcionando a atribuição de significados às experiências realizadas e promovendo a construção de novos conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e competências, de forma articulada e transversal. Destes constam o desenvolvimento da criatividade, da expressividade, do sentido estético e do espírito crítico, em que a criança pode selecionar as cores e decidir se o desenho resultante da união dos pontos iria ser pintado ou não, de que forma iria ser pintado e que outros elementos iriam ser incluídos, partilhando e justificando as suas escolhas oralmente; sobre si própria e dos movimentos produzidos pelo seu corpo, manipulando objetos de forma mais precisa e consciente; da linguagem oral, através das interações comunicativas estabelecidas, construindo frases simples (interrogativas, afirmativas, negativas, exclamativas, etc.) que favoreceram a partilha, compreensão e apropriação de informações; da capacidade da identificação, compreensão e ordenação de numerais; da compreensão e identificação de formas geométricas (círculo, estrela,

crescente); de comportamentos adequados ao manuseamento de recursos digitais; do potencial das tecnologias, sendo esta reconhecida como um instrumento pelo qual se adquire conhecimento sobre o mundo, se comunica e se expressa; do respeito pelo outro e pela sua opinião; da identidade pessoal, autonomia, responsabilidade, participando no seu processo de aprendizagem de forma ativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Verificou-se que, este recurso despertou um grande entusiasmo das crianças pela concretização do jogo, sendo que estas demonstraram-se empenhadas na união os vários pontos, para descobrirem as diferentes formas por estes formadas. Durante o processo de união dos pontos, as crianças tiveram os ligar seguindo a ordem da sequência numérica, iniciando-a pelo número um. No decorrer deste momento pedagógico, foi também constatada uma grande colaboração entre crianças, apoiando-se mutuamente na descoberta das formas e da própria sequência numérica. Nesta colaboração, as crianças explicavam oralmente como se jogava o jogo, respeitando as dificuldades umas das outras e os pontos de vista de cada uma. Para além do apoio entre as crianças, a mestranda promoveu o desenvolvimento de diálogos individuais e em pequenos grupos, incentivando as crianças a explorar o recurso e as suas potencialidades, a representar, aperfeiçoar e melhorar as representações feitas através do desenho e da pintura e a refletir sobre o trabalho desenvolvido. A manipulação e experimentação do projetor interativo e das canetas, implicou uma consciencialização, relativa à fragilidade destes materiais, sendo que estas foram muito cuidadosas durante a sua exploração.

A diversidade de cores e espessuras do traço, que este material pode produzir, promoveram uma exploração destas opções, pelas crianças, possibilitando o descobrimento de novas técnicas de pintura digital. A manipulação da caneta envolveu o desenvolvimento motor, a coordenação oculomotora, através do controlo na produção dos traços realizados. A pedido das crianças, este momento pedagógico foi repetido, proporcionando um aprofundamento e desenvolvimento de conteúdos e a realização do jogo de novas formas e com um maior rigor. Para além disso, o conhecimento que as crianças detêm sobre este recurso, permite a exploração de novos jogos e aplicações, promovendo a curiosidade por explorar novas situações (Lopes da Silva et al., 2016). Estes momentos pedagógicos proporcionaram a exploração da forma simplificada e das características de alguns dos elementos, sobre os quais o grupo já tinha pesquisado no desenvolvimento do projeto (lua, o foguetão e estrela).

Num segundo momento, foi projetada uma imagem do céu estrelado (Apêndice B6), com o objetivo de desafiar as crianças a criarem desenhos, através da união de diferentes estrelas. Nesta experiência pedagógica, o grupo constatou que as estrelas possuem diferentes tamanhos e a criação de desenhos com grupos de estrelas promoveu a apresentação do conceito constelação. Uma vez que o projetor interativo apenas possuía duas canetas e que foi evidenciado um grande interesse do grupo pela sua exploração, foram utilizados materiais de desenho (canetas, lápis de cera, lápis de cor), selecionados pelas crianças, e papel de cenário, proporcionando a participação ativa de todas as crianças e a concretização de um registo físico, da atividade desenvolvida.

Verificou-se que, no decorrer da PES, houve um aumento no envolvimento das crianças na participação no projeto, sendo que, gradualmente, mais elementos do grupo demonstraram interesse por desenvolver os diferentes momentos pedagógicos, partilhando cada vez mais, com entusiasmo, sugestões sobre experiências pedagógicas que gostariam de concretizar e de conteúdos a explorar. Como forma de divulgar o projeto desenvolvido, as crianças sugeriram reorganizar o espaço da sala de atividades, criando um “museu”, na qual seriam expostos os registos dos vários momentos experienciados ao longo do projeto (fase IV- avaliação/divulgação). Desta forma, o grupo, convidou as crianças da sala 2 para assistirem à exposição, apreciando, analisando e questionando as várias produções observadas. As crianças da sala 1, no decorrer da exposição, foram explicitando e partilhando oralmente, com grande entusiasmo, cada uma das experiências pedagógicas, demonstrando satisfação pelas aprendizagens desenvolvidas. As partilhas realizadas, proporcionaram uma revisão de todo o processo investigativo sobre o sistema solar por todos/as. Tendo em consideração Oliveira (2010), “A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social.” (p.5), sendo fundamental promover um ambiente de socialização, propício à partilha de saberes e produções, facultando a construção de conhecimentos, que contribuem para a compreensão do mundo.

No que concerne à avaliação, esta ocorreu ao longo de todo o projeto, tendo existido vários momentos nos quais as crianças desenvolveram e registaram os novos conhecimentos (Apêndice B7), compararam as ideias iniciais com as novas descobertas, e explicitaram como e onde procuraram informação. Todas estas fases promoveram uma constante avaliação das experiências pedagógicas desenvolvidas, ao longo de todo o

processo. Diariamente, procurou-se valorizar a criança como protagonista do seu processo educativo, sendo que todas as partilhas concretizadas constituíram um dos vários elementos essenciais no desenvolvimento de aprendizagens, competências, valores e atitudes. A futura docente considera que a realização de momentos pedagógicos estimuladores, promotores do gosto pela aprendizagem e do bem-estar da criança, foi desafiante, principalmente no desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras, nas quais as diferentes áreas de conhecimento são articuladas de forma transversal, num ambiente educativo inclusivo.

Simultaneamente com o desenvolvimento do projeto “O sistema solar” foram realizadas diversificadas atividades, entre as quais o momento pedagógico “Uma imagem com música”, no qual foram projetadas duas imagens, com o objetivo de as crianças explorarem os múltiplos elementos nelas presentes. Uma das imagens retratava uma tempestade, em alto mar (mar agitado, relâmpagos, céu cinzento, tons escuros), enquanto a outra apresentava o fundo do mar calmo, repleto de vida e de biodiversidade (cardumes, diversas espécies de peixes e corais com diferentes formas, padrões, cores e tamanhos, tons claros). A identificação, interpretação, apreciação e partilha oral dos vários elementos existentes nas imagens promoveu o desenvolvimento do sentido estético e criativo da criança e a aquisição de novos conhecimentos sobre corais e a diversidade de espécies marinhas.

Após este momento de partilha, as crianças foram desafiadas a criar duas sinfonias, uma para cada imagem, em pequenos grupos, com instrumentos musicais não convencionais, construídos por estas com materiais reciclados, e musicais (reco-reco, claves de madeira, maracas e tamborim). Para além do uso dos vários instrumentos, foi ainda incentivada a produção de sons com a voz e o corpo (bater palmas, estalar os dedos, etc.). A exploração dos vários instrumentos e do corpo, na qual foram produzidos sons com diferentes intensidades e ritmos, constituiu um dos vários momentos de desenvolvimento progressivo da expressão musical, em que as crianças exprimiram os seus sentimentos e emoções. Num segundo momento, sucedeu-se a apresentação das diversas sinfonias concretizadas, nas quais foi possível identificar, facilmente, as suas diferenças e semelhanças, representativas de cada uma das imagens. Tanto a partilha inicial de informações em grande grupo, como a criação musical e a sua partilha,

envolveram o desenvolvimento de uma aprendizagem conjunta e colaborativa, com base respeito pelo outro, na capacidade de saber ouvir e de trabalhar em equipa.

Conforme é descrito no capítulo II, o espaço exterior, da instituição educativa, é composto por uma grande riqueza de elementos que promovem o desenvolvimento de várias aprendizagens. Apesar da diversidade de elementos presentes neste espaço, a mestrandia considera que existem certas áreas nas quais poderiam ser criados recursos, que proporcionassem mais momentos de brincadeira e o desenvolvimento de aprendizagens. Neste sentido, após uma troca de observações, reflexões e interpretações, a tríade em colaboração com o par pedagógico e a educadora do outro grupo presente no contexto propuseram a construção de uma parede sensorial, que foi incentivada pela supervisora institucional. Esta colaboração, entre os/as vários/as intervenientes da instituição educativa, é justificada pelo facto de ambos os grupos possuírem interesse pela exploração das características sensoriais dos objetos e alimentos, e de o exterior ser um espaço de desenvolvimento de interações, brincadeiras e experiências pedagógicas, comum a ambos os grupos.

Tendo em consideração os elementos já existentes no exterior, foi definido que, a base da estrutura da parede sensorial, seria constituída por três paletes de madeira, com o objetivo de promover um ambiente esteticamente agradável, o reaproveitamento de materiais, a segurança de todas as crianças e a durabilidade da mesma. Cada uma das três paletes apresenta um tema dominante, sendo que uma destas dirige-se mais ao desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão musical e os sentidos do tato e da audição, outra com as artes visuais e o sentido do tato e visão, e a última com a preservação do meio ambiente, a consciência ecológica, do cuidado e respeito pelos seres vivos e com os sentidos do olfato, do paladar e visão. Apesar de estes conhecimentos e competências formarem o tema dominante de cada paleta, toda a parede sensorial proporciona o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens e competências, de forma articulada, entre as quais a consciencialização progressiva do corpo e dos movimentos por este produzidos, principalmente através na manipulação e exploração dos diferentes materiais, que envolvem a concretização de movimentos pensados. A concretização de movimentos corporais, é estimulada principalmente através: da produção de sons, nos instrumentos musicais não convencionais, de diversas intensidades, durações e ritmos, promovendo a concretização de sequências rítmicas; da pintura e do desenho, realizados

num quadro preto, com giz de diversas cores; e da exploração dos objetos e das suas características (forma, textura, dureza, tamanho, sonoridade, cor e cheiro). A manipulação de elementos idênticos, que apresentam algumas distinções no tamanho, na espessura e na intensidade do som, faculta a identificação de diferenças e semelhanças do som e o reconhecimento de propriedades de classificação, ordenação e seriação dos objetos. Para além disso, os vários materiais da parede, promovem ainda o desenvolvimento de noções matemáticas, relativas à compreensão e ordenação de numerais, através da contagem de elementos diferentes, semelhantes e iguais, e da compreensão e identificação de figuras geométricas (cilindro e paralelepípedo).

Os múltiplos elementos integrados na parede sensorial, entre os quais o plástico de bolhas de ar; a esponja de lavar a loiça; a garrafa de sumo; a caixa de bolachas: as latas de atum e de salsichas; a embalagem de champô; entre outros, proporcionaram o desenvolvimento da linguagem oral, principalmente através das interações comunicativas estabelecidas, onde foi promovida a colmatação das necessidades de algumas das crianças, descritas no capítulo II, mais concretamente a articulação de alguns dos sons fonéticos da língua. As partilhas das crianças, nas quais as crianças expressaram e justificaram os seus pensamentos, opiniões, análises e escolhas, através de frases simples, são, de igual forma, promotoras do desenvolvimento da linguagem oral. Como pode ser observado no Apêndice C4, foi também facultado o desenvolvimento da linguagem escrita, dado que algumas das crianças concretizaram a escrita do seu nome, no quadro preto, de forma a identificar as suas próprias produções. Ressalva-se que, através da exploração da parede sensorial, é desenvolvida a criatividade, a expressividade, o sentido estético, o espírito crítico, a cooperação, a partilha de conhecimentos e competências, o respeito pelo outro e pela sua opinião, a identidade pessoal, a autonomia, a responsabilidade e a adoção de comportamentos adequados ao manuseamento dos materiais (Lopes da Silva et al., 2016).

Consoante o referido anteriormente, a parede sensorial era construída por três paletes de madeira, porém no presente relatório apenas serão descritos os processos de planificação e construção de duas delas, sendo estas promotoras do desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a expressão musical, dos sentidos do tato, da audição, do olfato, da visão e do paladar, da preservação do meio ambiente, da consciência ecológica e do cuidado e respeito pelos seres vivos. Uma vez que as crianças são regularmente

incentivadas a desenvolver aprendizagens, valores e atitudes relativas à reciclagem e à preservação do ambiente, a tríade sugeriu, ao grupo, que a construção da parede sensorial fosse concretizada com materiais reciclados. A mestranda evidenciou que esta sugestão foi aceite pelas crianças, sendo que estas comunicaram e partilharam com os familiares as informações sobre parede sensorial de forma autónoma, o que pode ser justificado pelo seu interesse pela realização da reciclagem e entusiasmo em desenvolver uma experiência pedagógica que incluía a construção de algo no espaço exterior.

Como forma de garantir que as famílias estavam informadas acerca do projeto e a fim de promover a sua participação no mesmo, foi elaborada uma mensagem escrita pela tríade, solicitando a recolha de alguns materiais em casa, junto com a criança, que pudessem ser integrados na parede sensorial. Após a entrega das mensagens, vários elementos do grupo trouxeram múltiplos materiais recicláveis e algumas plantas. O envolvimento e colaboração das famílias, na disponibilização de materiais, revelou-se fundamental para a concretização da parede, sendo que os elementos por estas trazidos foram utilizados não só na construção da parede sensorial como noutros momentos pedagógicos desenvolvidos. Após a recolha de todos os materiais, estes foram organizados, selecionados e dispostos na paleta, pelas crianças (Apêndice C1). Neste processo foi reforçada a importância da escolha de materiais diversificados, apelando ao desenvolvimento dos vários sentidos (paladar, audição, tato, olfato e visão).

No que diz respeito à escolha da cor da tinta para pintar as paletes, devido à variedade de sugestões, houve a necessidade de realizar uma votação, promovendo a consciencialização sobre a convivência democrática. Esta votação foi realizada com recurso a um pictograma, onde estavam representadas as várias cores sugeridas pelo grupo, com peças de montagem. À vez, cada criança votou na cor que queria, desenvolvendo o respeito pela opinião dos outros e atitudes de cidadania. Concluída a votação, as crianças concretizaram a contagem dos votos de cada cor e compararam-nas, identificando qual a menos e a mais votada e quais tinham o mesmo número de votos. Verificou-se que as crianças, recorrendo à linguagem oral, reproduziram a sequência dos numerais e explicitaram o porquê de a cor azul ser a cor selecionada para pintar a paleta. A justificação da cor selecionada e das cores com menos votos, baseou-se, essencialmente, na relação de ordem que existe entre os números, no tamanho das barras feitas por traços de giz e na utilização da correspondência termo a termo (Apêndice C2).

No que concerne aos materiais da paleta, que se destinavam à afixação das plantas, foram utilizados garrafões de água como vasos, uma caixa de madeira, uma placa de plástico e as plantas trazidas pelos dois grupos. Algumas das plantas trazidas foram tomilho, hortelã, salsa, alecrim, pés de loureiro e cebolinho. No exterior, as crianças colocaram terra nos vasos criados e plantaram as várias plantas (Apêndice C3). Neste momento pedagógico, verificou-se que algumas das crianças não tinham conhecimento sobre os materiais e os processos necessários à plantação, uma vez que não sabiam como se iria colocar a planta no vaso, que era necessário acrescentar terra nos novos vasos, de forma a providenciar um maior espaço para o seu crescimento e que no final da plantação era preciso regar as plantas. Através de um diálogo com ambos os grupos, as crianças partilharam as suas experiências, opiniões e saberes sobre a plantação, descobrindo, colaborativamente, os materiais e processos precisos para a sua concretização.

Nesta experiência pedagógica, constatou-se que as crianças cooperaram no enchimento dos vasos com terra, no processo de retirar a planta do vaso inicial onde se encontrava, na colocação da planta no novo vaso e na rega. Através do uso da linguagem oral, no decorrer deste processo, as crianças conseguiram comunicar eficazmente, existindo um ambiente de respeito por todos/as. Este momento pedagógico desenvolveu, nas crianças, o interesse em adquirir conhecimento sobre algumas das partes constituintes das plantas, principalmente em relação às raízes e às flores. Terminada a plantação, as crianças regaram as plantas cuidadosamente para não colocarem uma quantidade de água excessiva. O grupo demonstrou um grande interesse e responsabilidade no tratamento regular das plantas, mencionando que o sol e a água as iam fazer crescer.

A mestrandia evidenciou que, diariamente, diferentes crianças brincaram na parede sensorial, desenvolvendo progressivamente as suas capacidades e ultrapassando fragilidades (Apêndice C4). Na exploração deste elemento, que agora integra o espaço exterior, são feitas descobertas das múltiplas potencialidades dos materiais que o constituem. Devido ao envolvimento, interesse e curiosidade das crianças pela exploração da parede construída, surgem, por vezes, alguns conflitos relacionados com a partilha dos materiais. Inicialmente, na resolução destes conflitos, foi necessária uma intervenção de um/a adulto/a, onde foram transmitidos valores de partilha. Em momentos posteriores, foi possível observar um maior entendimento das crianças, sendo que estas

compreenderam a necessidade de dar a vez a outra criança, desenvolveram respeito umas pelas outras e compartilharam os vários materiais existentes neste espaço. A participação ativa da criança da realização do projeto promoveu o desenvolvimento da sua motivação e envolvimento no mesmo, sendo que as várias opiniões por estas partilhadas foram sempre valorizadas.

As várias experiências vivenciadas, no decorrer da PES, foram diversificadas, privilegiaram o bem-estar da criança e valorizaram os seus saberes, competências, interesses, opiniões, interpretações, desejos e necessidades. Verificou-se que, o projeto do sistema solar, proporcionou o desenvolvimento de aprendizagens significativas, uma vez que em vários momentos posteriores de exploração autónoma e livre, como por exemplo nas construções com *polydron*, nas brincadeiras realizadas e nos desenhos elaborados, foram representados conteúdos relacionados com este tema. As observações realizadas pela tríade, as reflexões e análise das práticas pedagógicas adotadas e as planificações flexíveis, elaboradas semanalmente, contribuíram para o desenvolvimento da mestranda, enquanto futura docente.

A mestranda considera, que a PES proporcionou a concessão de um perfil, que vai ao encontro do perfil geral do/a educador/a de infância, descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no qual são privilegiadas reflexões sobre: as práticas educativas; o trabalho cooperativo e colaborativo; a formação pessoal e profissional ao longo da vida; a mobilização dos saberes científicos e competências das diversas áreas, de forma articulada e transversal; os instrumentos, avaliando se estes se encontram adequados à criança; a participação da comunidade e dos/as familiares no processo educativo das crianças e as relações estabelecidas com os/as diferentes intervenientes, promovendo a aquisição de aprendizagens integradas e a compreensão do mundo. No desenvolvimento da PES, a supervisão “entendida como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado”, foi essencial para o desenvolvimento da docente estagiária. Através das situações de supervisão e das partilhas reflexivas com a supervisora institucional, em que foi encorajado o desenvolvimento de aprendizagens da mestranda, foi possível concretizar, de forma gradual, práticas educativas mais estruturadas, pertinentes, desafiantes e inovadoras (Maio et al., 2010, p. 38).

Em suma, urge a necessidade do/a profissional de educação procurar reinventar as suas práticas, recorrendo à utilização e elaboração de práticas desafiantes, em que as diferentes áreas de conteúdos devem ser envolvidas com as vivências das crianças, construindo momentos pedagógicos que estimulem a criança a aprender a aprender, tornando-a numa cidadã crítica, participativa, autónoma e responsável.

3. 2. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB, desenhada para uma turma de 4.º ano, assentou num processo reflexivo, crítico e avaliativo do contexto e dos/as seus intervenientes. No decorrer da PES, foi estabelecido, entre a diáde e a docente cooperante, um clima de entreajuda e de partilha de saberes e experiências profissionais, que promoveram a reflexão, e por consequência, a melhoria da prática profissional.

Numa perspetiva transdisciplinar, as unidades de aprendizagem foram construídas, tendo em consideração o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, pertinentes e significativas, subordinadas à temática do futebol, trabalhando as várias áreas articuladamente, através do projeto de intervenção. Neste sentido, foi promovido o desenvolvimento de ações pedagógicas, numa pedagogia construtivista, nas qual o/a aluno/a aprende a aprender, assumindo um papel ativo e participativo (capítulo I). Desta forma, procurou-se combinar metodologias ativas, nomeadamente a metodologia de Rotação por Estações e a Gamificação com a MTP, bem com a integração pedagógica de recursos digitais. Cada uma das unidades de aprendizagem foi constituída por questões-problema, que deveriam ser respondidas pelos/as alunos/as, mediante o percurso didático construído e das várias experiências pedagógicas, através da formulação de hipóteses. As questões- problema favoreciam, assim, o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa e investigação e a realização de partilhas, que posteriormente, eram analisadas criticamente pela turma. Nos vários momentos pedagógicos desenvolvidos, o/a aluno/a teve a possibilidade de trabalhar individualmente, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo, sendo que o trabalho entre pares e em pequenos grupos foram os mais frequentes.

O projeto de intervenção desenvolvido, denominado “Reclatreinumboquipas”, subordinado à temática do futebol, surgiu dos interesses, curiosidades e motivações dos/as alunos/as, apresentadas e descritas no capítulo II, procurando compreender:

como são os treinos dos jogadores de futebol; que estratégias de jogo existem; quais são as regras do futebol; que funções o árbitro pratica; quais são os elementos necessários para se ser o melhor jogador ou equipa de futebol; o que é fair play e o que envolve; quais são as características dos equipamentos de futebol; e como funcionam as claques. Tomando em consideração o PAA, denominado de “Reconhecer o meu país”, descrito no capítulo II, as práticas desenvolvidas ao longo do projeto “Reclatreinumboquipas”, valorizaram a sua integração. Neste sentido, a escolha dos vários clubes de futebol explorados, ao longo das sessões, objetivaram o desenvolvimento de conhecimentos sobre clubes de várias regiões de Portugal (norte, centro e sul), promovendo não só o conhecimento sobre os clubes como também de algumas das culturas, características, regiões e monumentos regionais, promovendo ao/à o/a aluno/a reconhecer e valorizar “o património natural e cultural- local, nacional, etc.- identificando na paisagem elementos naturais (sítios geológicos, espaços da Rede Natura, etc.) e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas, etc.), costumes, tradições, símbolos e efemérides” (Ministério da Educação, 2018c, p. 9).

O nome atribuído ao projeto resultou da partilha desses mesmos interesses e curiosidades, através da aplicação *Mentimeter*, da qual surgiram as expressões/frases apresentadas na figura 3, que foram, posteriormente, organizadas em categorias (regras, treinador, equipas, jogador, bolas e anúncios), definidas em conjunto com a turma, dado que foi obtida uma grande multiplicidade de respostas. Após a definição das diferentes categorias, o/a aluno/a, em grupo turma, organizou e representou os diversos dados num gráfico circular (figura 4), no qual foi constatado que a principal categoria foram as regras. A construção do gráfico circular e a análise dos seus dados qualitativos proporcionou o desenvolvimento de uma tabela de frequências pelo/a aluno/a, na qual foram incluídas e exploradas as categorias; as frequências absolutas, registando o total de elementos pertencente a cada categoria e a frequência relativa, fazendo os registos em fração, uma vez que a turma ainda não sabia como elaborar as percentagens. A organização dos dados no gráfico circular e na tabela de frequências, proporcionou ainda o desenvolvimento do cálculo mental, principalmente através da verificação da soma das frequências absolutas, que diz respeito ao total da dimensão da amostra, e da frequência relativa, que corresponde a uma unidade.

A partir das várias categorias definidas, o/a aluno/a, em pares, foi desafiado/a a selecionar e organizar as sílabas das várias palavras, com o objetivo de criar uma palavra, ou seja, uma pseudopalavra. Para a concretização deste desafio, os/as alunos/as sentiram a necessidade de descobrirem o significado da palavra “pseudopalavra” no dicionário eletrónico (Priberam e Infopédia), recorrendo ao tablet, sendo que os dicionários físicos não continham o seu significado. Após a partilha oral, de vários pares, do significado da palavra procurada, sucedeu-se a apresentação de todas as pseudopalavras elaboradas e das sílabas juntadas para a sua criação. Para a criação das pseudopalavras, os pares, tinham a liberdade de selecionar sílabas de todas as categorias definidas, não sendo definida a quantidade de palavras nem de sílabas a ser utilizada. No caso da pseudopalavra “Reclatreinumboquipas”, foram utilizadas as sílabas: “re”, “cla”, “trei”, “bo”, que constituem a primeira sílaba das palavras regras, claque, treinador e bola; “num”, que constitui a segunda sílaba da palavra anúncios; “qui” e “pas” que constituem, respetivamente a segunda e terceira sílaba da palavra equipas. Ressalva-se ainda que, no que concerne à sílaba da palavra anúncio, o/a aluno/a, sentiu a necessidade de substituir a letra “n” por “m”, respeitando as regras de ortografia, em que a letra “m” antecede sempre a “b”. Atendendo a critérios de originalidade, coesão sequencial de caracteres, pronúncia e criatividade, cada aluno/a votou numa das pseudopalavras criadas, sendo que a mais votada, e por isso elegida, foi “Reclatreinumboquipas” (regras+ claque+ treinador+ anúncios+ bolas+ equipas).



Figura 4: Construção, em grupo turma, de uma nuvem de palavras na aplicação Mentimeter, com a análise categorial dos interesses e curiosidades da turma.



Figura 3: Construção, em grupo turma, do gráfico circular e a tabela de frequências, com as diferentes categorias definidas.

Este momento pedagógico, no qual foram partilhados os vários interesses sobre o futebol e foi definido o nome do projeto, para além de constituir um dos processos fundamentais para o desenvolvimento do projeto, envolveu de forma articulada,

conhecimentos das áreas de Português, da Matemática e de TIC. Através do trabalho cooperativo, o/a aluno/a desenvolveu e consolidou conhecimentos sobre as características e elementos que constituem a entrada de dicionário, o raciocínio e comunicação matemática, a resolução de problemas através do algoritmo da adição, a interpretação e organização de dados num gráfico de barras e a utilização de recursos digitais para a concretização de pesquisas e recolha de informação.

Apesar das várias unidades de aprendizagem desenvolvidas, no presente relatório de estágio apenas serão apresentados alguns dos momentos pedagógicos, desenvolvidos em duas destas sessões, denominadas de “Uma visita a alguns Clubes do distrito do Porto, grandes desafios vamos alcançar” e “Talento e fama não chega, para melhor resultados alcançar, em equipa temos de trabalhar!”. No que diz respeito à unidade de aprendizagem “Uma visita a alguns Clubes do distrito do Porto, grandes desafios vamos alcançar!”, com a questão-problema “Quais são os elementos que constituem um clube de futebol?” (Apêndice D1), num primeiro momento, a turma foi desafiada a realizar a leitura de um excerto do hino do Amarante Futebol Clube (FC), projetado na parede. Tendo em consideração, Ministério da Educação (2018e), a exploração do excerto do hino do Amarante FC permitiu a leitura de um texto do género poético, promotora do desenvolvimento de “uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos, como a distinção deste género textual” (p.7); a distinção das suas características do género poético em relação a outros géneros textuais; a identificação do “tema e o assunto do texto ou de partes do texto”; e a expressão da sua “opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma)” (p.8). Através da sua interpretação, o/a aluno/a, pôde expandir o seu reportório lexical, através de processos de pesquisa no dicionário físico e eletrónico das palavras Alvinegros, ardor, incontida e desmedida e da partilha e discussão, em grande grupo, sobre o seu significado.

Conforme é afirmado por Ministério da Educação (2004), “o contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um reportório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar” (p.67). Desta forma, torna-se essencial que a linguagem musical esteja presente no contexto educativo, em momentos pedagógicos desafiantes e promotores da sua exploração e apropriação. Após a análise e interpretação do excerto do hino, o/a aluno/a, em grupo turma, foi desafiado/a a descobrir a que equipa de futebol pertencia o hino

apresentado, e posteriormente ouviu-o novamente para confirmar a sua resposta. Evidenciou-se que este desafio inicial promoveu um grande envolvimento e motivação por parte da turma, principalmente na audição do hino, sendo que o vídeo apresentado continha a letra do hino, proporcionando que os/as alunos/as o cantassem, apesar de não conhecerem a letra. Para além de ter sido fomentado o gosto pela leitura, foi também incentivado um ambiente de cooperação e de respeito pelo outro e a sua opinião.

No que ao momento de desenvolvimento desta unidade de aprendizagem diz respeito, o/a aluno/a, em pares, foi desafiado a explorar o *website* “Clubes do distrito do Porto”, criado pelas professoras estagiárias, na aplicação Google Sites, composto por diversos desafios. Para aceder e explorar o *website*, cada par dispunha de um tablet, que possuía o navegador aberto. De forma a respeitar os diferentes ritmos, tempos e necessidades, a orientar os pares na exploração do *website* e na concretização das tarefas, foram construídos e integrados guiões, em todas as páginas do *website* (Apêndice D2), que, para além de indicações escritas de todos os passos a seguir, continham imagens representativas dos mesmos. De acordo com Ribeiro e Gil (2016) é essencial a criação de oportunidades de aprendizagem, onde sejam utilizados métodos inovadores, entre os quais os recursos digitais, uma vez que estes fazem parte do quotidiano de todas as crianças, a sua utilização nas escolas promove “ambientes de aprendizagem estimulantes” (p.86) e pode “contribuir para uma oferta diversificada de recursos de aprendizagem, dado que permitem a utilização de materiais educativos organizados e coerentes com os objetivos e com os conteúdos contidos nos mais escolares” (p.87).

No primeiro desafio do *website*, foram apresentados: os objetivos da atividade; os três clubes de futebol que iam ser explorados; a importância do trabalho em equipa; e a situação problemática que justifica a necessidade de conhecer mais sobre os três clubes de futebol, em forma de notícia (Apêndice D3). Após a leitura da notícia, os pares foram desafiados a adivinhar as cores dos três símbolos dos clubes de futebol a serem explorados, entre os quais o FC de Felgueiras, Amarante FC e FC Maia Lidador. Através da pintura, o/a aluno/a pôde manifestar as suas capacidades expressivas e criativas, sendo que, sem saber as cores que constituíam os diferentes símbolos, conseguiu acertar algumas das suas cores, o que gerou entusiasmo e motivação para a concretização dos seguintes desafios. Ressalva-se ainda, que no *padlet* de turma, alguns dos pares, publicaram comentários reflexivos sobre as aprendizagens desenvolvidas, como por

exemplo “Aprendemos que as cores do Futebol Clube Amarante são o preto e o branco, e que tem muito apoio.”; “Aprendemos o hino do Futebol Clube Maia Lidador.”; “Eu aprendi o Hino do Clube Maia Lidador e aprendi a escrever uma notícia.”.

Após a pintura dos símbolos, o/a aluno/a foi desafiado a aceder à aplicação *AppSorteos*, através da qual é possível realizar sorteios de perguntas, sequências de números, jogos de questões e respostas (Trivia), listas de nomes para formar equipas/grupos, entre outros. A mestranda considera que esta aplicação é muito fácil de utilizar, uma vez que os modelos das diversas funcionalidades já se encontram pré-definidos, sendo apenas necessário inserir os dados. Desta forma, através de uma roleta já programada (Apêndice D4), foi sorteado o clube de futebol sobre qual cada par iria explorar, com o auxílio das indicações apresentadas ao longo do *website*. Apesar de a instituição educativa possuir vários instrumentos tecnológicos, entre os quais tablets, computadores, projetores, colunas e ligação à Internet *Wi-Fi*, nem sempre funcionavam de forma correta, causando alguns imprevistos no decorrer das práticas educativas. Na sessão descrita, houve vários constrangimentos com a ligação à internet via *Wi-Fi*, sendo que o acesso à aplicação *AppSorteos* e a navegação pelo *website* ocorreu de forma muito lenta, interferindo assim no ritmo e tempo de concretização dos desafios. Evidenciou-se que, estas falhas no funcionamento da internet são apenas esporádicas e que podem ser justificadas pelo grande número de dispositivos conectados, simultaneamente. Assim, a estratégia utilizada para ultrapassar as dificuldades do funcionamento da internet, foi a utilização do computador pessoal conectado aos dados móveis do telemóvel pessoal das mestrandas, procedendo à projeção do ecrã do computador, realizando o sorteio para os pares que não conseguiram aceder ao navegador. A seleção da aplicação *AppSorteos* revelou-se adequada ao momento pedagógico desenvolvido, verificando-se que todos os pares se empenharam em explorar o clube de futebol sorteado.

De seguida, os/as alunos/as foram desafiados/a ouvir a canção de apoio ou o hino da equipa e escrever, no *padlet* da turma, uma frase da letra que lhes suscitara maior interesse (Apêndice D5). A docente estagiária evidenciou que, a concretização de um *website*, onde foram incluídos acessos diretos a outras aplicações (*padlet* e *AppSorteos*), através de botões interativos, promoveu o desenvolvimento da autonomia do/a aluno/a verificada, através da capacidade e facilidade da exploração das diferentes aplicações e manuseamento de diferentes navegadores, abertos em simultâneo. O *padlet* de turma, que

possui o mesmo nome do projeto, “Reclatreinumboquipas”, constituiu um recurso digital essencial para comunicar, interagir e envolver as famílias em todo o processo educativo. Através desta aplicação, para além de ter sido possível partilhar regularmente grande parte dos momentos pedagógicos desenvolvidos em vários formatos (vídeo, áudio, escrito e imagens), foi proporcionado a todos/as os/as alunos/as e familiares interagir com as várias publicações feitas (comentar e reagir) e criar publicações. Conforme é afirmado por Mota et al. (2017), “O Padlet é uma ferramenta bastante funcional na prática Híbrida, onde o professor assume o papel de coadjuvante, um facilitador, e o aluno o protagonista do processo Ensino-aprendizagem.” (p.7). Destaca-se ainda que, foi verificado que as crianças tiveram uma grande facilidade na exploração e manipulação desta plataforma, não só na escola como em casa, sendo que por várias vezes estas comentavam, de forma entusiasmada, as novas publicações e revisitavam os diversos momentos pedagógicos.

Após a escrita da frase, os pares foram desafiados a explorar, identificar e reconhecer as características do logótipo do clube sorteado, nomeadamente as cores, as formas geométricas, os padrões, as letras, os símbolos e os ângulos. Através desta atividade, foi possível verificar, no que concerne às formas geométricas, que alguns alunos/as confundiam o número de vértices com o número de lados e que não reconheciam o losango nem as suas características. Desta forma, foi evidenciada a necessidade de explorar algumas das formas geométricas, entre as quais o losango, o quadrado e o retângulo, desenhando-as e analisando as suas propriedades e características. Este momento pedagógico promoveu também o desenvolvimento de conhecimentos sobre a sigla, entre os quais o seu significado e pronúncia. A identificação dos símbolos pertencentes a cada clube de futebol, proporcionou o desenvolvimento de conhecimento sobre cada região, como por exemplo, a cultura, a história, os rios, a gastronomia, entre outros. Desta forma, o símbolo do FC de Felgueiras tem presente uma banda azul, que simboliza o Rio Sousa e dois cachos de uvas, que representam o tradicional vinho verde; o símbolo do Amarante FC tem retratada a Cruz de Malta, que representa os cavaleiros de Malta e as suas aspirações; e o símbolo do FC Maia Lidador é inspirado em Gonçalo Mendes da Maia, um aristocrata e cavaleiro Português apelidado de “O Lidador”, sendo que a forma do símbolo é um capacete de uma armadura.

Outro dos desafios incluídos no *website* relacionava-se com a resolução de um problema matemático relativo à quantidade de bilhetes vendidos e do dinheiro angariado

pela sua venda, trabalhando assim o cálculo, através de frações e dos algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão. Ressalva-se ainda o último desafio, no qual os pares deveriam elaborar uma notícia sobre o clube trabalhado, respeitando as indicações dadas. Nesta ótica, o momento descrito envolveu o desenvolvimento de competências da área de Português, entre as quais a “Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos.” (p.12) e a construção de uma notícia, obedecendo às características do tipo textual e à sua finalidade (Mistério da Educação, 2018b).

Após a conclusão dos desafios, foi essencial a partilha do trabalho desenvolvido e a sua correção, realizadas oralmente e através da sua escrita no quadro, divulgando as descobertas sobre os clubes; as diversas estratégias de resolução de problemas matemáticos; explicitados e revistos conteúdos, como é o caso das figuras geométricas; e analisadas criticamente as notícias, verificando se estas respeitavam as indicações dadas, as características do género textual e as suas finalidades.

A mestranda considera que, através do desenvolvimento dos momentos pedagógicos descritos, foram proporcionadas experiências inovadoras de articulação curricular, trabalhando as várias áreas do saber. Apesar de os/as alunos/as necessitarem de auxílio no manuseamento do tablet, principalmente devido aos problemas relacionados com o funcionamento da internet, evidenciou-se que, ao longo do processo, foi proporcionado o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e literacia digital. Devido aos problemas de ligação à internet, na sessão descrita, a gestão do tempo foi difícil, sendo que para proporcionar o tempo necessário para a concretização dos desafios, não foi possível desenvolver todas as atividades planificadas. No decorrer da PES, as múltiplas experiências vivenciadas proporcionaram à mestranda o aprofundamento de conhecimentos sobre os diferentes ritmos de trabalho, as necessidades e dificuldades específicas de cada criança e as características do contexto, ultrapassando, progressivamente, dificuldades de gestão do tempo. Apesar de, nas diferentes sessões, não ter sido necessário realizar qualquer tipo de diferenciação pedagógica, uma vez que todos/as os/as alunos/as demonstraram ser capazes de concretizar as várias experiências pedagógicas, verificou-se que, algumas crianças, necessitavam de algum acompanhamento individual, que as ajudasse a superar as dificuldades. Neste sentido, regularmente, as professoras estagiárias, circulavam pela sala, auxiliando os/as alunos/as, incentivando-os/as e promovendo a resolução de conflitos.

No que diz respeito à unidade de aprendizagem “Talento e fama não chega, para melhor resultados alcançar, em equipa temos de trabalhar!”, com a questão- problema “Qual é o contributo do trabalho de equipa no futebol?” (Apêndice E1), num primeiro momento, os/as alunos/as foram desafiados/as a deslocarem-se para o espaço exterior. Valorizar o espaço exterior, as suas potencialidades pedagógicas e o brincar torna-se fundamental para proporcionar um bom desenvolvimento e aprendizagem, sendo que cada vez mais, devido ao avanço tecnológico, aos extensos horários escolares e à pandemia, as crianças passam mais tempo em casa e consomem, em maiores quantidades de tempo, equipamentos digitais. Tendo em consideração Bento e Portugal (2016), a diminuição de experiências nas quais a criança pode efetivamente brincar de forma livre e explorar o exterior “conduz à redução dos níveis de autonomia e a um decréscimo de oportunidades para as crianças tomarem decisões, descobrirem e aprenderem de forma significativa através da experimentação, por ensaio e erro” e “ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde” (p.87).

No exterior, foi solicitado, à turma, que se organizasse pelo espaço, formando uma meia-lua, para que todos os elementos conseguissem visualizar as professoras estagiárias, ouvindo atentamente e compreendendo as indicações, regras e objetivos do jogo. Nesta experiência pedagógica, era pretendido que o/a aluno/a, em dois grandes grupos, realizasse passes para os/as seus colegas com a bola nos pés. A definição dos elementos que iam constituir cada um dos dois grupos foi feita anteriormente, de forma aleatória, através da distribuição de papéis com números. Esta estratégia foi fundamental, uma vez que preveniu o desenvolvimento de conflitos relacionados com os elementos que iam integrar cada equipa, proporcionou a construção de dois grupos heterogêneos e permitiu que a atividade se iniciasse de forma fluída e rápida. O principal objetivo do jogo era que a bola passasse por todos os elementos do grupo, apenas uma vez, sendo que quando este critério não era cumprido a equipa recomeçava os passes do início. Para que a concretização dos passes fosse bem-sucedida, o/a aluno/a deveria adaptar a força que aplicava na bola, tendo em consideração as próprias características da bola, a distância a percorrer e velocidade que esta iria atingir (Apêndice E2). Através deste jogo, foi promovido o desenvolvimento de várias competências motoras, habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, através da adaptação dos diferentes passes e receções da bola e dos diversos movimentos produzidos (Ministério da Educação, 2018b).

No decorrer da experiência pedagógica, foi evidente a inclusão de todos os elementos e do trabalho em equipa, sendo que os/as alunos/as compreenderam que para que o grupo cumprisse o desafio com sucesso, era fundamental a colaboração entre todos/as. Observou-se ainda, que a colaboração e cooperação que se desenvolveu ao longo da atividade, foi muito maior do que aquela que normalmente é observável, em diversos momentos na sala de aula e no próprio recreio. A boa comunicação que os grupos estabeleceram entre si permitiu que estes desenvolvessem duas estratégias de jogo, nomeadamente sempre que alguém recebia a bola sentava-se no chão, indicando que já tinha rececionado a bola, e a realização da contagem dos vários passes feitos, que deveria corresponder ao número total dos elementos do grupo. A comunicação estabelecida pode ser justificada pela compreensão do/a aluno/a sobre a importância do trabalho em equipa e da necessidade de que todos os elementos compreendessem o jogo, o seu objetivo e as estratégias definidas pelo grupo. Para além da comunicação, outro aspeto essencial demonstrado foi a atenção do/a aluno/a, sendo que este teria de estar atento a quem lhe passava a bola e a quem ia passar, uma vez que a ordem deveria ser aleatória (uma das indicações dadas pelas professoras estagiárias).

Após a passagem da bola por todos os elementos, entregou-se a cada equipa uma questão de Matemática e, numa segunda ronda de passes, de Português. No que diz respeito à área de Português, foi promovida a mobilização e consolidação de conhecimentos relacionados com a leitura e interpretação de enunciados e a representação e identificação do grau dos adjetivos e do tempo verbal dos verbos (Mistério da Educação, 2018b). Em relação à área da Matemática, foi proporcionada a mobilização e consolidação de conhecimentos relacionados com a resolução de problemas matemáticos reais e contextualizados, envolvendo operações de multiplicação, divisão, adição, subtração e frações (Mistério da Educação, 2018a).

Em todos os momentos da experiência pedagógica, verificou-se que, praticamente todos/as os/as alunos/as foram capazes de trabalhar em grupo, participando colaborativamente na partilha e discussão de ideias, pensamentos e opiniões. Além disso, evidenciou-se que os/as alunos/as não solicitaram qualquer tipo de apoio, contrariamente ao sucedido em momentos pedagógicos desenvolvidos, em grupo, na sala, sendo que, autonomamente, foram capazes de definir estratégias promotoras do sucesso

do grupo. Esta autonomia poderá ser justificada pela competição desenvolvida, sendo que os grupos foram estimulados a realizar a tarefa de forma rápida e eficiente pela díade.

Os materiais utilizados nesta atividade foram duas bolas e quatro cartões com perguntas (duas de Português e duas de Matemática). A seleção destes materiais prende-se com o facto de, na maioria das escolas, não existir uma grande variedade de materiais, sendo que com apenas duas bolas, um material que, normalmente, existe em todas as escolas, é possível desenvolver uma grande diversidade de experiências pedagógicas interessantes. A escolha da bola recai também sobre o facto de o/a aluno/a estar familiarizado/a com este material e de possuir um grande interesse pela sua exploração e manipulação. Os materiais e o espaço onde decorreu a atividade mostraram-se fundamentais para a adoção de pensamentos e atitudes positivas e recetivas, sendo que os/as alunos/as que demonstravam ter alguma dificuldade em participar e interagir com outros/as colegas, participaram ativamente. Desta forma, ao explorar a bola, um material do quotidiano, e ao desenvolver um jogo no exterior, foi promovido o desenvolvimento de um sentimento de bem-estar, integração e pertença no grupo. Através da transdisciplinaridade, onde foram articulados conteúdos da área do Português e da Matemática com a Educação Física, foi possibilitada a consolidação conteúdos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes. No caso de a atividade ser realizada novamente, sendo que o grupo já está contextualizado com o jogo, é pertinente reduzir o número de elementos por grupo, organizando a turma em quatro pequenos grupos de maneira que todos os elementos sejam mais ativos, principalmente no momento da resposta às questões. Este momento pedagógico constituiu um grande desafio, não só para os/as alunos/as, como também para a docente estagiária, sendo que foi necessário concretizar vários momentos de reflexão e partilha de ideias em tríade, de forma a promover experiências pedagógicas pertinentes, contextualizadas e adequadas, em que o/a aluno/a aprendesse a aprender e construísse de forma gradual o seu conhecimento.

Após este momento, a turma regressou à sala de aula, que se encontrava organizada em seis grupos, com o propósito de desafiar os/as alunos/as, em grupos de 4 e 5 elementos, a resolver situações problemáticas sobre as profissões/funções relacionadas com o futebol, através da metodologia de Rotação por Estações pelas inúmeras potencialidades que apresenta (capítulo I). A sua utilização promoveu o desenvolvimento de atividades transdisciplinares, envolvendo as diferentes áreas de

conhecimento, de forma articulada, contextualizada e transversal, dado que todas as estações foram realizadas de forma sequencial e tidos em consideração os saberes previamente construídos pelos/as alunos/as (Sousa et al., 2019). Na organização da sala, foi tida em atenção a disposição das cadeiras, para que todos/as os/as alunos tivessem visibilidade para o quadro, e a criação de várias zonas de movimentação sem obstáculos, permitindo a circulação pela sala. Cada mesa representou a área de um dos desafios, sendo que nestas, para além dos guiões para a concretização dos desafios e dos recursos, foi integrado um papel com o nome da profissão/função correspondente. As profissões/funções exploradas nos vários desafios foram treinador, lojista, futebolista, árbitro, claque e roupeiro, sendo que a sua escolha deriva da temática do futebol e dos interesses e motivações demonstradas pelos/as alunos/as. É de evidenciar que, inicialmente, foi estipulado concretizar a circulação dos grupos pelos diferentes desafios no sentido horário, permitindo que os grupos soubessem qual seria o seguinte desafio, promovendo um ambiente mais ordenado. Porém, devido aos diferentes ritmos de trabalho, alguns dos grupos demoraram mais tempo a realizar os desafios, acabando por não ser possível realizar a estratégia descrita. Apesar disso, foram raros os momentos em que os grupos mais rápidos estiveram parados, sendo que foi possível realizar uma boa gestão da circulação pela sala.

No que concerne ao desafio do lojista, o/a aluno/a foi desafiado/a a resolver problemas matemáticos, envolvendo frações, operações de multiplicação, divisão e adição sobre a quantidade de *stock* existente, de cada produto, na loja do clube e a quantidade de tempo necessário para realizar a estampagem de camisolas. Ainda neste desafio, era pretendido que o/o aluno/a organizasse as diferentes quantidades de *stock*, num gráfico de barras. Na construção do gráfico de barras, apesar de a turma já ter construído este tipo de gráfico, foi verificado esta teve dificuldades na sua construção, sendo que as barras desenhadas tinham diferentes espessuras, a escala não foi dividida com valores uniformes, alguns dos valores não foram corretamente representados, não foram incluídos títulos e, em alguns casos, a escrita das diferentes categorias foi feita dentro das barras (Martins et al., 2007). No que concerne à função do roupeiro, os/as alunos/as tiveram de aceder aos desafios matemáticos, recorrendo à aplicação *Google Docs* através da leitura de um *QRcode*, com o tablet. A resolução dos problemas matemáticos relacionados com a produção de artigos de lã, como por exemplo a quantidade de lã e de

tempo necessários para produzir os artigos encomendados e os artigos que foram produzidos em excesso, envolviam frações e operações de subtração, adição, multiplicação e divisão, nas diferentes unidades de medida do Sistema Internacional de Unidades (SI). Neste momento pedagógico, não foram verificadas dificuldades, por parte dos/as alunos/as, na resolução dos problemas, sendo que o maior apoio dado pela docente estagiária foi no acesso ao guião, através do *QRcode*.

Em relação ao desafio do futebolista, os grupos foram desafiados a resolver problemas matemáticos sobre a quantidade de dinheiro que cada jogador iria receber por promover os artigos da loja do clube e de jogadores que assinaram alguns desses artigos. A resolução destes problemas, envolvia frações e operações de multiplicação, adição e subtração, sendo que todos os grupos conseguiram concluir este desafio com sucesso. No desafio do treinador, o/a aluno/a foi desafiado a solucionar alguns problemas matemáticos sobre a quantidade de tempo que demorou cada exercício do treino a ser concretizado e a quantidade de copos que era possível encher com a quantidade de água disponível. Na resolução do problema, que envolvia a conversão de quantidades (de litro para mililitro) e a divisão da quantidade total de água pelos copos existentes, todos os grupos tiveram muitas dificuldades, sendo que nenhum conseguiu chegar ao resultado correto sem auxílio. Através de estratégias de questionamento, da utilização de materiais reais (garrafas de água), para simbolizar os dados do enunciado, e da realização de desenhos representativos das informações presentes nos enunciados, os/as alunos/as foram motivados/as a refletir sobre as quantidades em diferentes medidas e as possíveis estratégias de resolução das situações problemáticas. Verificou-se que, a turma, tinha muitas dificuldades em compreender o porquê de ser necessário realizar a conversão da unidade de medida litro para mililitro e como se realizava essa conversão.

O desafio da claque foi o favorito dos grupos, uma vez que durante o desenvolvimento das diversas atividades, vários grupos comentaram estar entusiasmados para o realizarem. Esta atividade pedagógica, criada na aplicação *Flipsnack*, uma aplicação que permite a criação de *Flipbooks* interativos, desafiava o/a aluno/a a resolver um problema matemático sobre o tempo de concretização de cada passo de dança da claque, envolvendo frações e operações de divisão, e a criar uma coreografia com as indicações dadas. A utilização das TIC o desenvolvimento de inúmeras competências e conhecimentos, como a colaboração, criando e partilhando um produto

final através da utilização de ferramentas digitais, a adequação de comportamentos à exploração das tecnologias digitais, identificando e compreendendo o impacto e a potencialidade das TIC no quotidiano e na construção de aprendizagens (Ministério da Educação, 2018f). Através da criação da coreografia, o/a aluno/a, pode interpretar as indicações e informações fornecidas, tomar decisões de forma argumentada sobre a forma de concretização da atividade, trabalhar em equipa, consolidar e desenvolver ideias e soluções criativas e inovadoras, a autonomia, a responsabilidade, aprendizagens de orientação espacial (esquerda, direita e para trás), de identificação da amplitude de um ângulo giro e do símbolo que representa os graus, da capacidade de resolver operações de multiplicar e de exploração e combinação de movimentos corporais realizados de forma fluída e harmoniosa (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018d).

Por último, o desafio do árbitro, criado na aplicação *Canva*, desafiava os grupos a visualizar, analisar e a interpretar duas imagens, que descreviam dois momentos de um jogo de futebol, nos quais o árbitro foi obrigado a intervir, numa com a atribuição de um cartão vermelho, a um dos jogadores, e na outra, com a separação de dois jogadores, que aparentam ter uma atitude agressiva. Após a visualização, análise e interpretação das suas imagens, o/a aluno/a foi desafiado/a a selecionar uma delas e a redigir um texto descritivo, com o auxílio de um guião, sobre a situação retratada. Nesta descrição, o grupo, deveria retratar a situação, o comportamento dos jogadores, a atitude do árbitro e a expressão corporal dos vários intervenientes, de forma coesa e coerente, respeitando as características do género textual e utilizando corretamente as formas de escrita, entre as quais a grafia, a pontuação, os processos de translineação, a configuração gráfica e os sinais da escrita (Ministério da Educação, 2018a). Terminada a redação do texto descritivo, o/a aluno/a foi desafiado/a a descrever, através do desenho, como é que, na sua opinião, deveria ter sido o comportamento dos jogadores e do árbitro, perante a situação da imagem selecionada. Neste momento pedagógico, assim como em muitos outros, como é o caso do *Escape Room* realizado na sessão seguinte, foi proporcionado o desenvolvimento de valores e competências que permitam ao/a aluno/a “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Martins et al., 2017, p.10), promovendo a

consciencialização e sensibilização para as questões éticas, valores e fama, inerente a esta profissão, de forma articulada com todas as áreas do saber.

Concluídos os desafios, procedeu-se à visualização e interpretação de uma curta-metragem, em grande grupo, com o objetivo de sensibilizar o/a aluno/a para a importância do trabalho em equipa. Quando questionada sobre a importância de as diferentes profissões trabalharem colaborativamente, averiguou-se que a turma reconhecia a sua importância e que para que todos/as alcançassem o sucesso era essencial trabalhar em equipa. Posteriormente, quando confrontado/a com algumas situações que ocorreram durante a realização dos desafios e em momentos de jogo no recreio, nos quais nem sempre foi realizado um trabalho em equipa, nem houve o devido respeito pelos outros, o/a aluno/a reconheceu que as suas atitudes e comportamentos não foram os melhores. Neste sentido, foi importante desafiar a turma a partilhar alguns dos conceitos que consideravam mais importantes sobre o trabalho em equipa, através da criação de uma chuva de ideias (figura 5). De seguida, o/a aluno/a, individualmente, foi desafiado/a a elaborar uma frase, onde evidenciasse a importância do trabalho em equipa, utilizando, pelo menos, duas das palavras da chuva de ideias. Algumas das frases criadas foram “Temos de respeitar, ajudar, ter união, ser forte e temos que ter igualdade por todos no trabalho de equipa”, “Para fazer um trabalho em equipa é preciso respeito e lealdade” e “Devo dar e ter confiança aos meus colegas e respeitá-los”.

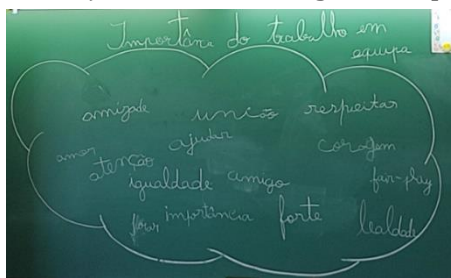


Figura 5: Chuva de ideias sobre a importância do trabalho em equipa

Posteriormente, o/a aluno/a, em grande grupo, realizou a partilha e correção do trabalho realizado nas várias estações, promovendo o desenvolvimento do domínio da oralidade através da solicitação e toma da palavra; produção de discursos orais breves e utilizando um vocabulário variado para exprimir e partilhar ideias de forma coerente e perceptível (Ministério da Educação, 2018e). Para além disso foi ainda proporcionado o desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito pelos outros e o confronto de diversas opiniões. Este momento, no qual o/a aluno/a desempenhou um papel ativo na

construção da sua aprendizagem, proporcionou o esclarecimento de dúvidas, a consolidação e o desenvolvimento de aprendizagens. Constatou-se que a construção do gráfico de barras, em grande grupo, proporcionou a compreensão da forma como este deve ser construído e de como os dados devem ser organizados, sendo que em momentos posteriores, o/a aluno/a, foi capaz construir este tipo de gráfico sem dificuldades.

No que concerne ao desenvolvimento dos desafios sobre diferentes profissões/funções ligadas ao futebol, seguindo a metodologia de rotação por estações, considera-se que estes foram planificados de forma congruente com os objetivos do projeto curricular e do projeto de intervenção da turma. Evidencia-se que, alguns dos desafios revelaram ter um maior nível de dificuldade do que outros, fazendo com que o seu tempo de concretização não fosse idêntico. Para providenciar uma melhor organização e distribuição dos grupos pelos desafios, em futuras práticas, poderá ser revista a dificuldade das atividades e ser estabelecida a quantidade de tempo que os grupos permanecerão em cada estação. No que se refere ao trabalho em equipa desenvolvido pelos/as alunos/as, evidenciou-se que foi necessário realizar um constante acompanhamento dos grupos, uma vez que múltiplas vezes havia conflitos, que faziam com que algumas crianças não tivessem motivação para trabalhar. Apesar destes conflitos, devido à diversidade de atividades e de estratégias, verificou-se que a turma gostou de concretizar os múltiplos momentos pedagógicos. Ressalva-se ainda, que nesta sessão, assim como em todas as outras, houve a preocupação de integrar as TIC.

Ainda na unidade de aprendizagem descrita, é de ressaltar que, na seguinte sessão, através da metodologia de Gamificação, foi desenvolvida a experiência pedagógica “Em busca da chave da ética”, uma aproximação à abordagem pedagógica *Escape Room* (Apêndice E3). A realização deste momento pedagógico, no qual o/a aluno/a, em pares, foi desafiado/a, pela avatar Valeiros, a resolver vários desafios, num determinado tempo, objetivou o desenvolvimento de aprendizagens sobre o futebol, mais concretamente com questões de ética, *fairplay* e fama, inerente à profissão de futebolista. Desta forma, a experiência pedagógica iniciou-se com uma pequena explicação do conceito de *Escape Room* e com a projeção do recurso PowerPoint, mais concretamente do suplemento *EasyTimer*, no qual foi definido o tempo para a realização de cada desafio, promovendo que toda a turma o conseguisse visualizar. Sendo que cada sala virtual continha um código de acesso, ao qual os/as alunos/as não tinham acesso, na eventualidade de alguns dos

pares não concluírem os desafios no tempo estipulado, estes deveriam avançar para a seguinte sala virtual juntamente com os restantes pares. A colocação de códigos de acesso, a cada uma das salas virtuais, revelou ser uma estratégia fundamental, sendo que, quando algum dos pares não terminavam os desafios no tempo definido, não ficava desanimado, dado que era dada a oportunidade de terem sucesso na realização dos restantes desafios. Posteriormente, foi definido que os três pares que terminassem primeiro os desafios receberiam uma chave, que daria acesso a um privilégio num outro momento pedagógico.

Apesar dos múltiplos desafios incluídos no *Escape Room*, no presente relatório apenas serão descritos dois deles. Neste sentido, no primeiro desafio, era objetivado que os pares descobrissem o número de prémios ganhos pelo jogador Cristiano Ronaldo, através do preenchimento de uma malha quadriculada, de acordo com as coordenadas indicadas, como por exemplo no caso da coordenada “C6”, o/a aluno/a deveria pintar, na totalidade, a quadricula correspondente à coordenada, e assim sucessivamente, descobrindo o número formado pelas coordenadas (figura 6). Esta experiência pedagógica proporcionou o desenvolvimento da pintura e das noções de metade e de um quarto. No que ao segundo desafio diz respeito, o/a aluno/a foi desafiado/a a visualizar um vídeo de curta-metragem, a responder a algumas questões de interpretação sobre o mesmo e a procurar no dicionário (físico e/ou eletrónico) o significado das palavras ética e *fairplay*, palavras mencionadas no vídeo visualizado, sobre as quais os/as alunos/as possuíam interesse em saber mais, conforme descrito na fase I de desenvolvimento do projeto. Após se apropriarem do significado das palavras, os pares foram desafiados a elaborar um texto com intencionalidade comunicativa, explicitando como estas se relacionam e a partilhar a sua opinião sobre o acontecimento retratado no vídeo (jogada coletiva da Seleção Portuguesa de Futebol, que originou o golo de Éder).

A mestrandia considera que a abordagem pedagógica *Escape Room* promoveu ao/a aluno/a, de forma colaborativa e cooperativa, descobrir e explorar novos recursos digitais inovadores e interativos, através de desafios contextualizados e sequenciais, que valorizaram os seus conhecimentos prévios, motivando-os/as a criar estratégias e a encontrar resoluções para as diversas situações problemáticas encontradas.

Vamos começar por descobrir o número de prémios ganhos pelo Cristiano Ronaldo. Encontra o lugar certo na grelha e preenche cada caixa, de acordo com a chave dada.

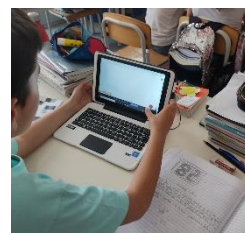
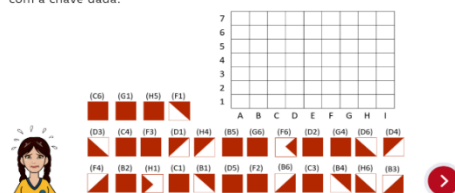


Figura 6: Desafio do preenchimento da malha

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta foi realizada no espaço exterior, onde foram organizados todos os registos físicos realizados ao longo do projeto. Todas as turmas da instituição cooperante assistiram à apresentação do projeto, na qual, a turma, partilhou e explicitou as várias experiências pedagógicas desenvolvidas, através da exposição dos vários elementos construídos, entre os quais estádios de futebol, cartazes sobre as profissões/funções do futebol, malhas da *Bee-bot*, *designs* criados para o equipamento das equipas de futebol da turma e as respetivas *t-shirts* pintadas (Apêndice E4). Esta partilha terminou com danças elaboradas pelas “claques”, em momentos pedagógicos anteriores. Apesar de os familiares não poderem estar presentes na escola, devido às medidas de contingência devido à pandemia COVID-19, foram partilhados múltiplos registos fotográficos e audiovisuais no *padlet* de turma, proporcionando que estes tivessem o acesso a todos os momentos pedagógicos desenvolvidos. Esta partilha promoveu concretizar uma revisão de todo o processo desenvolvido, constatando as múltiplas aprendizagens desenvolvidas, sendo evidenciado o orgulho dos/as alunos/as ao apresentarem os seus trabalhos. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a divulgação do projeto proporciona o desenvolvimento da “consciência da importância de conhecer tópicos específicos e dos modos como estes usam léxico especializado, estabelecendo redes lexicais organizadas segundo princípios semânticos relevantes.” (p.77).

Em jeito de conclusão, o desenvolvimento do projeto “Reclatreinumboquipas” proporcionou ao/a aluno/a o desenvolvimento do seu pensamento crítico e criativo; das suas competências sociais, principalmente através dos processos de negociação e comunicação; do trabalho em equipa; da autoconfiança e do conhecimento, aprendendo a aprender. Uma das estratégias principais utilizadas nas várias unidades de aprendizagem, promotora do desenvolvimento do pensamento crítico foi a pesquisa guiada (Carreira et al. 2019), revelando-se essencial para o desenvolvimento de aprendizagens e da autonomia do/a aluno/a.

METARREFLEXÃO

O presente relatório é o reflexo do percurso de formação, enquanto docente estagiária, nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada foram vivenciadas várias experiências que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, sendo que através destas, a mestranda, desenvolveu e aprofundou saberes científicos, pedagógicos, didáticos e experimentais, construindo assim a sua identidade profissional.

No que concerne à construção de um perfil duplo, os vários momentos experienciados facultaram uma reflexão sobre a importância e a necessidade de proporcionar à criança uma transição natural, efetiva e calma entre as várias etapas do percurso educativo. Promover uma continuidade educativa, em que as aprendizagens são concretizadas sequencial e progressivamente; os saberes e as experiências que a criança possui são reconhecidas e valorizadas e é estabelecido um envolvimento ativo dos familiares e da comunidade envolvente facilita a transição e articulação entre os níveis educativos. Conforme é afirmado por Bolgenhagen et al. (2021) “no processo de transição deve envolver comunicação e articulação entre docentes de ambos os ciclos e familiares, para terem um sentimento de pertença e obterem uma transição bem-sucedida” (p.98). Na transição educativa vivenciada na PES, foi evidenciado que a educadora e professora cooperantes estabeleciam regularmente contacto com os familiares e com diversos profissionais de educação, desenvolvendo estratégias facilitadoras do processo de transição. Desta forma, apesar de as instituições educativas, onde decorreu a PES, estarem fisicamente separadas, o contacto entre os/as profissionais de educação não esteve.

O ambiente de EPE, o primeiro no qual a mestranda realizou a PES, promoveu mudanças no comportamento adotado pela mestranda, sendo que progressivamente foram adequadas as formas como esta interagiu, principalmente no que respeita ao tom de voz utilizado, às relações estabelecidas, nas quais esta se foi demonstrando mais disponível e nos vários momentos pedagógicos desenvolvidos, que foram concretizados cada vez de forma mais confiante. Tendo em consideração as várias vivências e aprendizagens, que a mestranda considera como positivas, concretizadas na EPE, a docente estagiária, na transição para o 1.º CEB, encontrava-se otimista, determinada em suprimir as dificuldades, que até então ainda não tinham sido superadas, perspetivando o desenvolvimento de competências e de valores, promotores de práticas pedagógicas

adequadas aos desafios da sociedade atual e da rápida evolução tecnológica. Para além disso, sentia-se confortável, uma vez que já tinham sido estabelecidas relações com alguns dos/as intervenientes da instituição educativa. A enorme responsabilidade que recai sobre os/as docentes, que por vezes causam alguns receios sobre as práticas concretizadas, promoveu que a mestranda procurasse criar um ambiente no qual a criança se sentisse bem e motivada para construir aprendizagens sobre o mundo, de forma interessante e contextualizada. Considera-se que as interações que a mestranda estabeleceu foram facilitadoras da transição entre as duas valências educativas e da construção da identidade profissional. Destas interações, destacam-se a colaboração com o par pedagógico, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, através das quais foram partilhadas opiniões, pensamentos e ideias que proporcionaram o desenvolvimento de uma reflexão conjunta.

A prática da Metodologia de Investigação-Ação, apesar de desafiante, uma vez que a mestranda, inicialmente, não possuía conhecimentos aprofundados sobre esta, nem sobre a importância de ser respeitada a confidencialidade da criança, foi essencial no decorrer de todo o percurso formativo, sendo que por processos de observação, ação e reflexão sistemática, foram criados múltiplos registos que, para além de providenciarem um crescimento pessoal e profissional, permitiram adequar os vários momentos pedagógicos desenvolvidos. Através do desenvolvimento destes momentos pedagógicos pretendeu-se desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e valores transversais, perspetivando a construção de um perfil humanista, em que a criança seja capaz respeitar o outro, tomar decisões de forma consciente e autónoma, participar na sociedade de forma cívica, democrática, responsável, crítica e ativa. Através de processos investigativos, de análises e reflexões críticas sobre os contextos educativos, os seus intervenientes, as suas características, os seus interesses e as suas necessidades foram planificadas e posteriormente concretizadas, práticas pedagógicas. Apesar das inúmeras dificuldades sentidas na elaboração das planificações, principalmente no início da Prática Educativa Supervisionada, evidenciou-se uma evolução progressiva, sendo que muitas dessas dificuldades foram ultrapassadas, através de *feedbacks* partilhados pelas supervisoras, promotores da reflexão, da mestranda, sobre vários dos aspetos essenciais a uma planificação. Ressalva-se que durante todo o processo foram privilegiadas experiências pedagógicas diversificadas, integrando diversificados recursos tecnológicos,

com o intuito de promover a participação ativa de todas as crianças e de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e pertinentes.

No que concerne à gestão do tempo, apesar de terem existido alguns momentos em que o tempo planificado não foi suficiente para a concretização de certas experiências pedagógicas, no geral, considera-se que este foi bem gerido. A dificuldade de gestão do tempo é possivelmente justificável pela falta de experiência e, em alguns casos, por situações imprevistas relacionadas com o mau funcionamento de alguns dos recursos.

Em ambos os contextos educativos, foi valorizada a MTP, onde, através de uma visão interdisciplinar e transversal, foram envolvidas e articuladas as diferentes áreas do conhecimento. Dos dois projetos desenvolvidos, o “Reclatreinumboquipas”, subordinado à temática do futebol, constituiu um dos grandes desafios da PES. Este projeto, que surgiu dos interesses dos alunos, foi abraçado pela mestrandia de uma forma entusiástica e confiante, pelo facto de este tema, normalmente, não fazer parte da aprendizagem que os alunos desenvolvem. Ressalva-se ainda que, tanto no projeto do “O sistema solar” como no “Reclatreinumboquipas”, nos quais foi objetivado o desenvolvimento das crianças, foi também perspetivada a capacidade, da docente estagiária, reinventar práticas pedagógicas, incluindo recursos tecnológicos, alguns deles, nunca explorados. Chegado o final dos projetos, é possível afirmar que, apesar de algumas das dificuldades sentidas, através da persistência dedicada, foi possível ultrapassar os vários desafios que surgiram e desenvolver dois projetos com grande sucesso, em que os familiares, as crianças, os intervenientes da instituição educativa e outras figuras, estiveram ativamente envolvidos.

Concluída a PES, a mestrandia considera que após ter vivenciado todo este processo, se sente mais preparada para enfrentar novos desafios profissionais e que apesar de ter sido alcançada uma maior segurança e confiança e de terem sido desenvolvidos muitos conhecimentos, ainda existe muito mais para desenvolver e aprender. É com um enorme orgulho que se afirma que ser educadora/professora promove o desenvolvimento de um sentimento de gratificação, compromisso e dedicação. Os vários desafios que constituem o percurso destes profissionais apesar de constituírem muitas dificuldades, também promovem uma aprendizagem constante possibilitando a construção da identidade docente. É de uma enorme responsabilidade saber que esta profissão tem o potencial de provocar mudanças e transformações na sociedade.

Em jeito de conclusão, o processo de formação inicial, no qual são articulados saberes teóricos, práticos e criativos, “de forma a proporcionar ao futuro profissional a possibilidade de agir em contextos instáveis e complexos” (Marta, 2015, p.43), constitui uma das principais etapas do processo de formação da mestranda, na qual foi promovido o desenvolvimento de uma profissional multifacetada, capaz de refletir sobre as suas práticas pedagógicas, enfrentando futuros desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. D. (2006). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Escola Moderna*, 5(27), 38-51. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_in_div/123_d_01_tea_madabreu.pdf
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, II(4), 127-140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, (72), 85-104.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Bolgenhagen, S., Cosme, A., & Pinheiro, A. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Revista Série-Estudos*, 26(56), 95-116.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE)- A Voz dos Alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. (16), 81-113. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3422>
- Cabral, I., Alves, J. M., Lento, A., Guimarães, A., Oliveira, C., Azevedo, D., Pinheiro, D., Maceda, D., Machado, I., Ribeiro, J., Cardoso, J., Freitas, M., Ferreira, M., Lourenço, M., Norton, N., Jesus, P., Cruz, R., Amaral, S., Costa, S., Figueiredo, S., & Lima, T. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa: Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, L. M. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na Voz de Docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 57-88.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS- Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. Perspetivas e olhares sobre problemáticas educativas no âmbito da intervenção precoce e educação especial. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. Escola Superior de Educação de Santarém. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/664>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dourado, L. (2018). *Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem*. Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica da República da Guiné-Bissau.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes-Marcos, A., Carvalho, E., Martinho, C., Cláudio, A., Carmo, M., Rocio, V. (2019). Os Avatares Maria e João: tutores virtuais na plataforma e-learning da Universidade Aberta, *Inovar para a qualidade na educação digital*, 22-42.

- Fernandes, I., & Pires, D. (2018). Educação CTSA em Portugal. Uma análise das Metas Curriculares de Ciências Naturais (5º e 6º anos). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(40), 225-243.
- Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância- Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. *Revista da Escola Moderna*, 5(22), 5-26.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Gemignani, E. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteira das Educação*, 1(2), 1-27. <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/K2t3kZ.pdf>
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. In R. P. Lopes; C. Mesquita; E. Silva, Elisabete (Eds); M. Pires (Eds), Livro de Atas do V Encontro Internacional Formação na Docência (pp. 595-606). Instituto Politécnico de Bragança.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/70246/1/Metodologias%20ativas%20e%20tecnologias%20digitais%20e%20desen.%20consc.%20hist.%20V%C3%A2nia%20Gra%C3%A7a%20e%20Altina%20Ramos%20e%20Gl%C3%B3ria%20Sol%C3%A9.pdf>
- Grave-Resendes, L. (2004). *Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. I Congresso de Pedagogia Diferenciada. Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Huang, W., & Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*. Rotman School of Management- University of Toronto.

- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*, (11), 7-21.
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). *Gamification in Education: What, How, Why Bother?*. Columbia University.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 87-92.
- Luís, L., & Casado, M. (2019). Articulação Entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 99-108.
- Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *Eduser - Revista de Educação*, 2(1), 37-51.
- 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 Acadêmicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2008). *Construção de identidades profissionais e educação de infância: comparação de percursos no sector público e no sector privado*. FPCEUP - Artigo em Livro de Atas de Conferência Internacional. Universidade do Porto.
- Martins, G. (2020). *Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Editora IGM.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M., Loura, L., & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados: texto de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Ministério da Educação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em C. Souza & O. Morales (Orgs.), *Educação e Cidadania: aproximações jovens, Convergências Midiáticas, II*, 15-33.

- Moran, J., & Bacich, L. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Em L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Mota, K., Machado, T., & Crispim, R. (2017). Padlet no Contexto Educacional: Uma experiência de Formação Tecnológica de Professores. *Revista Redin*, 6(1), 1-8.
- Moura, A. (2019). *Escape Room Educativo: os alunos como produtores criativos*. III Encontro de Boas Práticas Educativas Livro de Atas, 117-123.
- Moura, A., & Santos, I. (2020). *Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*, 107-115. Ministério da Educação (DGE).
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Câmara Municipal de Cascais.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Tinta-da-China.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013a). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(37), 5-13
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013b). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2019). *O Professor do Século XXI, Que Competências e Desafios? As Perceções das Alunas de 1.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. O Professor do Século XXI Em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação.
- Ponte, J. P., & Boavida, A. (2004). Investigar a nossa prática profissional: o percurso de um grupo de trabalho colaborativo. *XV Seminário de Investigação em Educação Matemática*, (77), 17-20.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5726/1/Investigar...%20profissio%20nal%20-%20pp.%2017-20.pdf>

- Quadros-Flores, P., Marta, M., Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Ramos, L., Espadeiro, R., Monginho, R. (2022). *Introdução à programação, robótica e ao pensamento computacional na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Necessidades de formação de educadores e professores*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 21-43.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir: Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Rodrigues, A. (2018). Dificuldades e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais na Formação de Professores- Estudos de Caso em Portugal. *Revista Contrapontos*, 19(4), 354-373.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular como o 1.º Ciclo de Ensino Básico. *Sensos-E*, 6(2), 146-159.
- Sousa, F., Melo, I., Coelho, M., & Quadros-Flores, P. (2019). Novo olhar sobre a prática educativa no 1º. Ciclo do Ensino Básico: “Do real ao virtual”. *Sensos-e*, VI(2), 146-159.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Teixeira, I., & Diogo, F. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.

- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2005). Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do ensino básico. *Ciência & Educação*, 11(2), 191-211. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019516004>
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., 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. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, L., Martins, I., Sá, J., Jorge, M., & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Práticas-Conhecimento- Pensamento*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vidergor, H. (2021). Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students. *Computers & Education*, 166, 1-14.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959, 20 de novembro). *Declaração dos Direitos das Crianças* n.º 1386 (XIV).

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação. (2014). Diário da República: I série, n.º 92. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>

Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I-A série, n.º 102. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I- A série, n.º 201. <https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto>

Decreto-Lei n.º 372/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: I- A série, n.º 274. <https://dre.tretas.org/dre/21824/decreto-lei-372-90-de-27-de-novembro>

Despacho- Normativo n.º 27/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I série, n.º 126. <https://educa.cm-amadora.pt/images/contendos/docs/legislacao/dgeste/ae/Despacho%20normativo%2027%201997.pdf>

Despacho- Normativo n.º 779/2019 do Educação- Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República: II série, n.º 13. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/779-2019-117982365>

Despacho- Normativo n.º 6944-A/2018 do Educação- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II série, n.º 138. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

- Despacho- Normativo n.º 6478/2017 do Educação- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho- Normativo n.º 9311/2016 do Presidente da República. (2016). Diário da República: II série, n.º 139. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/139-2016-75010283>
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I-A série, n.º 34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística- Dança, 4.º ano do 1.º CEB*. República portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf
- Mistério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física, 4.º ano do 1.º CEB*. República portuguesa.
- Mistério da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio, 4.º ano do 1.º CEB*. República portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf
- Mistério da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais: Matemática, 4.º ano do 1.º CEB*. República portuguesa.

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

Mistério da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais: Português, 4.º ano do 1.º CEB*. República portuguesa.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais: Tecnologias da Informação e Comunicação, 4.º ano do 1.º CEB*. República portuguesa.

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico- Expressões e Educação: Físico- Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4.ª ed.). Departamento de Educação Básica.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf

Plano Anual de Atividades, 2021.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021.

M

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

Relatório de Estágio
Hélia Raquel dos Santos Martins de Oliveira

