

M

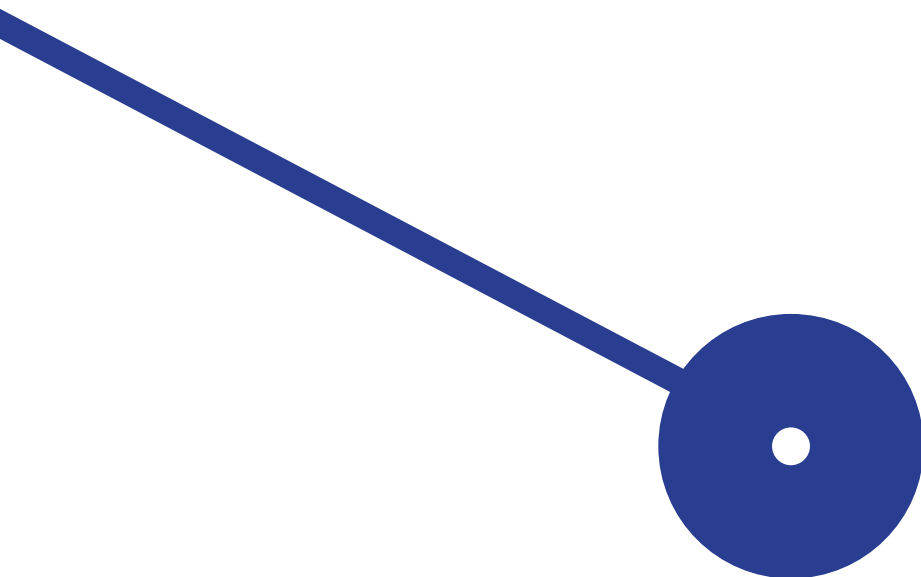
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Ana Isabel Azevedo Vilas

SETEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Azevedo Vilas

## **Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, setembro de 2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Azevedo Vilas

## **Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, setembro de 2023

“Vocês dizem: é cansativo estar com crianças. E não há dúvida que têm razão. Depois acrescentam: porque temos de nos pôr ao nível delas, porque temos de nos baixar, inclinar, curvar, tornar pequenos. Mas aí vocês estão enganados. O que mais cansa não é isso, o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos até à altura dos seus sentimentos. A esticarmo-nos, a alongarmo-nos, a ficar nos bicos dos pés. Para não as magoar.” (Janusz Korczak, citado por Filliozat, 2000, p.11)

## AGRADECIMENTOS

Passados 5 anos, avizinha-se o término de uma etapa desafiante, bonita e que irá culminar num sonho de infância. Decidi ser educadora/professora desde que vibro quando vejo crianças e desde que queria ajudar os meus primos nos seus trabalhos de casa e a estudar. Sinto que cada um traça o seu percurso e este será o meu. Independentemente das voltas que a vida poderá dar, sei que é isto que eu quero fazer para o resto da vida e é com as pessoas luz que se cruzaram no meu caminho. Agradeço do fundo do coração a todos que sempre estiveram presentes, que fizeram questão de me lembrar vezes sem conta o quão estão orgulhosos de mim e que sempre me apoiaram.

Agradeço à minha família, por me fazer acreditar que tudo é possível, que sou capaz e por não me deixar baixar os braços, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada a todos vocês, a família é e sempre será a minha base, o meu aconchego e para onde volto. Destaco a minha avó, a mulher mais forte que já conheci, a verdadeira força da natureza, humilde, resiliente e verdadeiramente inspiradora. Obrigada por teres lá estado e por me teres dado a força que eu muitas vezes não tive! Obrigada por seres positiva e por dizeres com tanto orgulho “a minha neta está a estudar para professora”. Escolhi-te para minha madrinha de curso e escolher-te-ia mil vezes mais. És o exemplo que eu irei seguir, sempre.

Ao meu irmão, agradeço a preocupação, a motivação, a alegria contagiante e a felicidade que sempre demonstrou em cada etapa da minha vida. Desafias-me todos os dias a ser melhor pessoa e a melhor irmã para e por ti. Nunca quis ter um irmão, mas tu fizeste-me mudar de ideias e perceber que dividir e partilhar é bom, se for contigo.

Aos meus pais pela paciência, pelo apoio e pelo amor incondicional. Por nunca me deixarem desistir, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades e por permitirem que este sonho de infância se tornasse real. Peço desculpa pela minha ausência e indisponibilidade em determinados momentos familiares, mas acredito que todo este (nosso) esforço irá valer a pena.

Ao meu afilhado, por ser a primeira pessoa de quem assumi a responsabilidade de cuidar e de amar eternamente. És o meu orgulho e obrigada por teres estado presente em todos os momentos especiais nesta caminhada. Estaremos para sempre ligados.

Ao [meu] Hugo por me acalmar, por me ouvir e por me apoiar em todos os momentos deste processo. Obrigada por acreditares mais em mim que eu própria e por estares presente em todos os momentos importantes da minha vida! Agradeço o teu apoio, motivação, dedicação, companheirismo,

amor incondicional e por torceres por todas as minhas conquistas. Como é bom partilhar a vida contigo, caminharemos sempre juntos.

À minha avó, que no decorrer deste percurso partiu, mas que, de algum modo, sei que me acompanha.

À minha estrelinha, o meu Sol que fez parte deste percurso e agora ver-me-á a terminá-lo por entre as nuvens.

Nuno, obrigada pela amizade incrível que temos vindo a criar ao longo destes 3 anos, pelo apoio, por estares sempre à distância de uma mensagem ou chamada e por ficares feliz por cada conquista minha como se fosse tua. És humilde, forte, lutador e trabalhador e ensinaste-me que às vezes dos locais onde menos esperamos, podemos conhecer pessoas que queremos levar para a vida.

Marta, ser de luz, amiga verdadeira, talentosa e bonita tanto por fora como por dentro. Quem me dera que toda a gente tivesse a oportunidade de conhecer e de ter um ser tão especial na sua vida.

Sandra, Carol, Bruna e Susana, obrigada por darem cor aos meus dias e por criarmos momentos tão bonitos juntas.

À minha melhor amiga Lara, que esteve comigo desde o primeiro dia e me motivou a nunca desistir e a seguir os meus sonhos. Obrigada!

À minha amiga/madrinha Diana, pelo incentivo – “vais conseguir”, pelo apoio e por toda a ajuda. Sei que fiz a escolha certa e aos poucos a vida tem me mostrado que somos mais parecidas do que eu pensava. Gosto de ti!

Às amigas que fiz durante esta caminhada, obrigada por sermos a motivação umas das outras e por juntas, termos realizado o nosso sonho. Agradeço pela amizade, pelas gargalhadas e pela paciência. Que bonita viagem! À Inês, pelos áudios intermináveis, por todo o companheirismo, pela compreensão e por toda a ajuda. Espero que esta amizade continue para além da faculdade.

A todos os meus amigos, agradeço o apoio, a motivação, os conselhos e por torcerem pela minha felicidade como eu torço pela deles.

Ao meu par pedagógico, que nunca me deixou ir abaixo ao longo deste percurso, agradeço o apoio, a ajuda e a compreensão.

Agradeço agora, às supervisoras institucionais, Professora Doutora Cândida Mota e a Professora Mestre Ana Rita Moutinho Férias, por toda a ajuda, por terem a palavra certa, por me desafiarem constantemente e pelas aprendizagens construídas ao longo deste ano. Foi um caminho longo, repleto de receios, angústias e muitos medos, mas sempre me fizeram acreditar que conseguia e que poderia ser melhor – “A Ana consegue fazer melhor!”. Agradecer também à Professora Doutora Paula Flores por toda a ajuda dada e por todas as aprendizagens proporcionadas ao longo deste percurso académico.

Aos docentes cooperantes, agradeço por nos abrirem a porta das suas salas para podermos crescer e pelas aprendizagens que nos proporcionaram.

A todas as crianças, por me lembrarem o quão bom é ser criança, inocente e por verem um mundo tão bonito repleto de cores. Aprendi tanto convosco, fui feliz e serei eternamente grata pelos vossos sorrisos, pelas lembranças que me deram, os abraços apertadinhos, as brincadeiras e por estarem constantemente a dizer – “Podias ser nossa professora! Vamos ter tantas saudades tuas”. Tal como vos disse, o que mais desejo é que sejam sempre felizes, que voem bem alto, que nunca deixem de sonhar e de ser exatamente como são – felizes, cheios de energia, de sonhos, de questões e de muita criatividade.

## RESUMO

O presente Relatório descreve, analisa e reflete todo o percurso formativo da mestranda vivenciado ao longo da Prática Educativa Supervisionada, presente no 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, com vista à obtenção do grau Mestre, de acordo com o DL n.º 79/2014.

Espelha a construção de uma identidade profissional de perfil duplo, habilitada para uma ação educativa em contexto de EPE e do 1.º CEB, através da mobilização de referenciais teóricos e normativos que levaram ao desenvolvimento de práticas inclusivas, inovadoras e fundamentadas. A par disso, salienta-se a importância das etapas da metodologia de Investigação-Ação que, ao longo deste percurso, permitiram aferir os interesses e necessidades das crianças, numa perspetiva de fomentar e aperfeiçoar a ação educativa, promovendo práticas significativas e o desenvolvimento holístico da criança.

Neste sentido, a prática foi desenvolvida sob o paradigma socio-construtivista, no qual a criança foi o construtor da sua própria aprendizagem, recorrendo-se, sempre que possível, ao envolvimento da família e da comunidade educativa. Por outro lado, com uma postura crítica, indagadora e reflexiva, a docente em formação assumiu a função de mediadora, planificando ações educativas que valorizem o currículo atual, os desafios da sociedade e a formação ativa de cidadãos.

O percurso formativo explanado neste documento constituiu um elemento basilar no crescimento pessoal e profissional, fruto de reflexões constantes, de uma postura investigativa e do trabalho colaborativo, fundamentais para a construção da identidade profissional, permitindo partilha e articulação de saberes.

**Palavras-chave:** Perfil duplo de docência; Metodologia de Investigação-Ação; Paradigma socioconstrutivista; Identidade Profissional.

## ABSTRACT

This Report describes, analyzes and reflects the entire training path of the master's student experienced throughout the Supervised Educational Practice, present in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the School of Education of Porto, with a view to obtaining the Master's Degree, according to DL no. 79/2014.

It mirrors the construction of a professional identity of double profile, enabled for an educational action in the context of EPE and the 1st CEB, through the mobilization of theoretical and normative references that led to the development of inclusive, innovative and grounded practices. In addition, the importance of the stages of the Research-Action methodology is highlighted, which, along this path, allowed to assess the interests and needs of children, in a perspective of fostering and improving educational action, promoting meaningful practices and the holistic development of the child.

In this sense, the practice was developed under the socio-constructivist paradigm, in which the child was the builder of his own learning, resorting, whenever possible, to the involvement of the family and the educational community. On the other hand, with a critical, inquiring and reflective posture, the teacher in training assumed the role of mediator, planning educational actions that value the current curriculum, the challenges of society and the active training of citizens.

The formative path explained in this document was a basic element in personal and professional growth, the result of constant reflections, an investigative stance and collaborative work, fundamental for the construction of professional identity, allowing the sharing and articulation of knowledge.

**Keywords:** Dual Profile; Action-Research Methodology; Socioconstructivism Paradigm; Professional identity.

# ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	X
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.    UMA VISÃO DO PASSADO DA EDUCAÇÃO COM OS OLHOS POSTOS NO PRESENTE E O PAPEL DO DOCENTE DE PERFIL DUPLO .....	3
2.    ESPECIFICIDADES DA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	9
3.    IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR .....	14
4.    1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O INÍCIO DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	17
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO .....	29
1.    CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE E A SUA MISSÃO .....	29
2.    CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	31
3.    CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	38
4.    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	43
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	47
1.    PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
2.    PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	65
METARREFLEXÃO .....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Elaboração própria. ....	6
Figura 2: Principais características dos modelos pedagógicos da EPE: MEM, HighScope, Montessori e Reggio Emilia (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Montessori, 1972; Lino, 2011; Niza, 2013). Elaboração própria. ....	11
Figura 3: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Elaboração própria.....	14
Figura 4: Etapas da Metodologia de Investigação-Ação (adaptado de Máximo-Esteves, 2008).....	45
Figura 5: Mapa conceitual das ações a realizar.....	50
Figura 6: Registo fotográfico das etapas de elaboração da realização do Jogo da Memória.....	55
Figura 7: Registo fotográfico da construção do Cantinho da Calma.....	59
Figura 8: Registo fotográfico dos circuitos realizados no Espaço Exterior.....	62
Figura 9: Registo fotográfico da construção do Painel alusivo ao mar.....	65
Figura 10: Registo fotográfico da Divulgação do Projeto às famílias.....	66
Figura 11: Registo das ideias dos alunos para o Projeto.....	67
Figura 12: Visita ao Centro Social da vila.....	74
Figura 13: Distribuição dos episódios do Podcast "História de Portoegaia" .....	76
Figura 14: Divulgação do Projeto às famílias.....	80

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Interesses e dificuldades das crianças do grupo de EPE.....	33
Tabela 2: Áreas existentes na sala.....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular
- APA – Normas APA 7ª Edição
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CSMP – *Comprehensive School Mathematic Program*
- DGE – Direção Geral de Educação
- DL – Decreto-lei
- EE – Encarregados de Educação
- EI – Educador de Infância
- ELA – Estação Litoral da Aguda
- EPE – Educação Pré-Escolar
- I-A – Investigação-Ação
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- MEM – Movimento Escola Moderna
- MI-A – Metodologia de Investigação-Ação
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- STEAM – *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC – Unidade Curricular
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), referente ao plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Neste documento destaca-se a evolução a nível pessoal e profissional, incluindo os receios e as conquistas, bem como todo o processo de formação desenvolvido.

Deste modo, a PES procurou mobilizar saberes científicos, pedagógicos e didáticos, assim como desenvolver um perfil de docente com capacidades reflexivas, indagadoras, críticas e investigativas, facilitador de tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática. Assim, todo este progresso emergiu da articulação constante entre a ação educativa e a prática, evidenciando a “reflexão crítica sistemática individual e colaborativa sobre as situações educativas, como modo de indagação sobre práticas” (Ribeiro, 2022).

Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, esta formação permite uma habilitação profissional da docência de perfil em ambos os contextos: EPE e 1.º CEB, permitindo à formanda assumir, assim, um perfil duplo de docência. Encontra-se dividida em dois ciclos de estudos, Licenciatura e Mestrado, sendo que a licenciatura serve para assegurar a formação base da docência e o mestrado, serve para complementar essa formação, aprofundando-a.

Evidencia-se, portanto, a formação desenvolvida pela mestranda, que só seria possível através do trabalho colaborativo e da coadjuvação entre o par pedagógico e os restantes intervenientes como os docentes cooperantes e as supervisoras institucionais no contexto de estágio. Desta forma, foi possível atribuir uma maior importância à prática colaborativa, à tomada de decisões e reflexão conjunta e à coadjuvação, pois assumiram-se fundamentais para aprender a profissão docente e para conectá-la com a formação inicial (Nóvoa, 2019), através da troca de saberes e experiências. Construir uma atitude profissional reflexiva e crítica permite desenvolver ações construtivas e inovadoras, adequadas aos interesses e necessidades das crianças, através da observação e da reflexão na e para a ação e na utilização de recursos diferenciados e metodologias ativas.

No que concerne à estrutura do Relatório, este é composto por três capítulos principais que, por sua vez, se encontram divididos em subcapítulos culminando numa metarreflexão acerca de todas as experiências e aprendizagens vividas e adquiridas.

O primeiro capítulo integra os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as ações desenvolvidas pelo par pedagógico. Assim sendo, num primeiro momento reflete-se sobre o papel do docente e do educador apresentando uma perspetiva histórica acerca da evolução do conceito de

educação e, posteriormente, as particularidades e mudanças que existiram em cada uma delas. Este capítulo integra ainda um subcapítulo sobre as potencialidades do ato de brincar no espaço exterior.

O segundo capítulo aborda a caracterização do contexto educativo onde ocorreu o estágio, bem como as especificidades de cada valência - 1º CEB e EPE. Assim sendo, o mesmo, refere a caracterização do grupo de crianças (interesses, necessidades, dificuldades, desenvolvimento, ...), a organização do ambiente educativo no que se refere ao espaço, ao tempo, aos materiais, aos recursos didáticos existentes bem como as interações entre os intervenientes envolvidos no processo educativo. No final, ainda neste capítulo reflete-se acerca da metodologia utilizada no decorrer da prática educativa e que orientou as ações desenvolvidas no contexto - a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), uma vez que promove a formação de um docente reflexivo e de uma prática holística, com base na observação e na reflexão constante.

O terceiro e último capítulo descreve e reflete sobre todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, em ambas as valências, assumindo uma postura descritiva, analítica e reflexiva. Nesta descrição encontram-se inseridas as ações pedagógicas desenvolvidas durante a PES sustentadas através dos referenciais teóricos e legais, da caracterização dos contextos, dos interesses e necessidades das crianças e de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), elencada no Capítulo II.

Posteriormente, é apresentada uma metarreflexão, na qual é realizada uma análise reflexiva acerca de todo o percurso formativo vivenciado, no que diz respeito não só às aprendizagens e às experiências vividas, como desafios que se procuraram contornar no decorrer da prática educativa, bem como na aquisição de competências ao nível pessoal e profissional que contribuíram para a evolução da mestranda. Neste sentido, considera-se que as aulas em formato de seminários contribuíram para a construção de conhecimentos didáticos, investigativos e científicos, nomeadamente nas reflexões e nas ações educativas partilhadas por todos os pares pedagógicos. Por fim, surgem as referências bibliográficas utilizadas na construção do corrente relatório, atendendo à 7.ª edição das normas APA.

## **CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O desenvolvimento de uma educação de qualidade, exige que o docente ancore a sua prática nos pressupostos teóricos e os mobilize, de forma que a criança conquiste aprendizagens significativas. Neste sentido, serão explanadas as âncoras pedagógicas que sustentaram e nortearam (quadro teórico legal; modelos pedagógicos; entre outros) a Prática Educativa Supervisionada (PES). Estes documentos possibilitaram a fundamentação das ações desenvolvidas em ambas as valências e a análise e reflexão acerca do papel que um docente deve adquirir para ser um profissional consciente e capaz de proporcionar um ambiente educativo motivador, potenciador e estimulante.

O presente capítulo encontra-se subdividido em quatro subcapítulos, sendo que, o primeiro evidencia os marcos centrais da evolução da educação, desocultando as mudanças educativas, o papel do docente e do aluno nestes meandros até à atualidade. Seguido do segundo subcapítulo sobre as especificidades de Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB), onde são analisados documentos teóricos e legais e tudo o que engloba ambas as valências, uma vez que este mestrado é um requisito fundamental para obtenção de grau de mestre, formação que habilita para uma docência profissional de perfil duplo. Ademais, dentro do subcapítulo referente à EPE, faz-se alusão à importância do ato de brincar no espaço exterior.

### **1. UMA VISÃO DO PASSADO DA EDUCAÇÃO COM OS OLHOS POSTOS NO PRESENTE E O PAPEL DO DOCENTE DE PERFIL DUPLO**

A educação é indispensável e fundamental na vida de qualquer ser humano, sendo assim, é um direito que assiste a qualquer um e que contribui para uma sociedade mais justa, interventiva e crítica, com base na igualdade de oportunidades (UNICEF, 2019). Partindo desta igualdade, a escola deverá ser inclusiva, proporcionando aprendizagens e competências significativas que se encontram descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Importa ainda salientar que estas aprendizagens e competências permitem que os alunos mobilizem “valores e competências que lhes permitem 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” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.10). No entanto, o conceito de educação tem sofrido várias alterações a par do desenvolvimento social, tecnológico e económico.

Antes do 25 de abril – a Revolução dos Cravos – a educação era expositiva, na base da transmissão de conhecimentos, o aluno era como uma “esponja”, pois tinha a função de memorizar os conhecimentos transmitidos e posteriormente recitá-los. Posto isto, a criança era vista como um ser incapaz de construir conhecimento, tal como afirma Alarcão (2001), era “uma entidade abstrata,

sem rosto, nem tempo, nem lugar. A relação entre eles era de superioridade e o objetivo era a imitação do mestre” (p.98). O docente transmitia os conhecimentos e era um “cuidador” das crianças, assegurando as necessidades básicas, como a higiene pessoal e a alimentação e tomava conta delas enquanto os pais trabalhavam. A educação não era para todos e exigia-se que as crianças completassem a escolaridade. Ao contrário do que acontece atualmente, o docente não se preocupava com as crianças que não aprendiam e tinham dificuldades, apenas se centrava nas que aprendiam e transitavam de ano.

Segundo Libâneo (1986):

O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição: A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações. (p.24).

Para além disso, a educação servia os princípios da reprodução social, onde a religião católica e os seus ideais estavam profundamente enraizados (Tardif, 2013). As primeiras instituições procuravam dar resposta a necessidades sociais e só posteriormente, é que deram atenção ao seu potencial educativo (Cardona, 2008).

Após o 25 de abril, e face às mudanças que a sociedade e o mundo sofreram, a ciência e a educação traçaram novos caminhos (Camargo & Aparecida, 2008) assumindo-se como educação para todos com igualdade de oportunidades, conforme definido pela Assembleia Geral das Nações Unidas na Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) vem reforçar este princípio, atribuindo a responsabilidade ao Estado de garantir que todos os portugueses têm acesso à educação e à cultura (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1º). Além disso, esclarece que o ensino não se rege por “quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Lei nº46/1986, de 14 de outubro, p.3068) e contribui para a formação pessoal e social dos indivíduos tornando-os “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (p.3068). Assim, a educação passa a ser um direito de qualquer indivíduo e caracteriza-se por “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1998, p.11).

Em Portugal, o sistema educativo organiza-se em três dimensões: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar. A Educação Pré-Escolar de carácter não obrigatório, desenvolve um trabalho colaborativo entre a família e a escola. A Educação Escolar engloba três níveis de ensino – o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. Apenas o ensino básico e o ensino secundário são obrigatórios e não apresentam qualquer custo para frequentar. Já a educação extraescolar inclui todas as atividades extracurriculares que permitem aumentar os conhecimentos das crianças, dando continuidade à ação educativa (Lei nº46/86, de 14 de outubro).

Face à obrigatoriedade decretada tornou-se necessário que as instituições conseguissem dar resposta a todas as crianças, para que aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo. Atualmente na maior parte dos países, existe os princípios de escolaridade obrigatória em virtude de organismos como a OCDE e a UNESCO, em alguns casos até aos 10 anos de idade e noutros, até aos 18 anos de idade, onde todos concordam que a escolarização longa é fundamental para que as crianças possam ser cidadãs ativas para o futuro do país. No entanto, a maior parte dos países enfrenta a dificuldade de garantir que todos os alunos aprendem, com as condições e os recursos necessários para terem uma educação de qualidade (Rodrigues, 2012). Posto isto, o docente adotou o método de ensino, conhecido por tradicional, em que transmitia todos os conhecimentos que possuía de forma rápida e o aluno apenas tinha de os ouvir, memorizar e repetir. Este método tradicional não é defendido atualmente, dado que o aluno é visto como um participante ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

Este método não se centrava nos diferentes ritmos de aprendizagem que as crianças pudessem ter, tal como os seus interesses, dado que acreditava que todos conseguiam obter os mesmos conhecimentos e ao mesmo ritmo (Formosinho,2013). No entanto, este método não acompanhou as exigências da atualidade tornando-se desajustado. Na contemporaneidade, e na ótica de Delors et al. (1996), defende-se que a educação deve ter como alicerce “quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada individuo, os pilares do conhecimento” (p.89). Estes princípios designam-se de “*aprender a conhecer*” (construir conhecimento), “*aprender a fazer*” (ação), “*aprender a viver juntos*” (convivência em sociedade) e “*aprender a ser*” (ter consciência do que se é capaz de fazer). Os pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” visam a tomada de consciência por parte da criança do prazer em aprender e em construir o seu próprio pensamento, beneficiando de educação ao longo da vida. Os pilares “*aprender a viver juntos*” e “*aprender a ser*” visam o autoconhecimento, a autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e a convivência em sociedade (Delors et al., 2010, p.90). A educação, que tem por base estes quatro pilares do conhecimento, proporciona à criança o conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia, desenvolvendo as suas potencialidades tanto a nível cognitivo como a nível social, de modo a desempenhar um papel de cidadão ativo na sociedade.

Assim, tanto o papel do docente como o da criança foram sendo alterados ao longo do tempo dado que, se foi abandonando a ideia de que a criança tem o papel de recetor de conhecimentos, passando a desempenhar um papel ativo no seu percurso educativo (Formosinho, 2013). Em relação ao docente, este abandona o papel de detentor de todo o conhecimento e passa a ter o lugar de mediador, preocupando-se com os interesses, as necessidades e as motivações das crianças. Ao longo da PES, o par pedagógico demonstrou a preocupação de atribuir um papel ativo às crianças e incluir os seus interesses, dificuldades e necessidades em todas as dinâmicas desenvolvidas.

As relações estabelecidas entre a criança e os elementos constituintes do ambiente educativo, como a relação adulto-criança e criança-adulto, são fundamentais para o seu processo educativo nomeadamente na orientação da criança aquando da realização das atividades. Estas relações proporcionam à criança apoio e recursos, de modo a que esta atinja um nível de conhecimento que não alcançaria sem auxílio do docente. O processo de desenvolvimento, na perspetiva de Vygotsky, implica a colaboração de uma pessoa mais experiente que a torna mais produtiva do que uma aprendizagem autónoma (Shaffer, 2005). Além disso, a perspetiva socioconstrutivista defende que a interação social é muito mais do que a comunicação entre aluno e professor, é também o meio onde ocorre, sendo que o aluno é influenciado pelos problemas, informações e valores e o professor assume o papel de mediador entre os “significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51).

Ainda na teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como “a distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p.35) evidencia o poder das interações enquanto patamar de resolução de problemas. Assim, são descritos dois níveis de desenvolvimento – nível atual de desenvolvimento da criança e nível de desenvolvimento potencial, em que se compara aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que é capaz de realizar com o auxílio de alguém mais competente e capaz. Nesta perspetiva, o docente é responsável por auxiliar as crianças, no entanto, é fundamental que tenha conhecimento do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, de forma a planear atividades desafiantes e adequadas e que consequentemente, promovam novas aprendizagens (Boiko & Zamberlan, 2001). Assim, o primeiro nível caracteriza-se pela capacidade atual de a criança resolver problemas autonomamente sem a ajuda de um adulto ou de uma criança mais capaz. O segundo nível, por outro lado, determina o conjunto de ações que a criança consegue realizar com a orientação de adultos ou par mais capaz (Boiko & Zamberlan, 2001). Sendo assim, na ótica do autor, o desenvolvimento da criança ocorre primeiramente a nível social e mais tarde, a nível individual. A distância que medeia os dois níveis de desenvolvimento designa-se Zona de Desenvolvimento Proximal (figura 1).

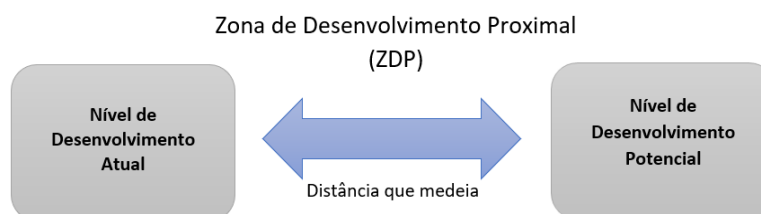


Figura 1: Esquema do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Elaboração própria.

Esta perspectiva sintoniza-se com a teoria Ecológica Brofenbrenner, no sentido em que todas as emoções e formas de pensar são determinadas por vários fatores sociais. Esta teoria defende ainda que existem quatro sistemas, sendo que se movem do sistema mais interno (microsistema) que é formado pelos grupos que têm contacto direto com a criança, como a escola, a família e o docente, para o mais externo. Seguido do sistema mais interno, encontra-se o mesossistema que é formado pelas relações entre os elementos que fazem parte do microsistema. O macrosistema é formado pelos elementos da cultura do indivíduo, como os seus valores e ideais religiosos e, por fim, o cronossistema que não é considerado um sistema, no entanto, refere-se ao momento atual em que a criança se encontra. Portanto, esta perspectiva desenvolve-se a partir das interações do indivíduo, com o meio envolvente, com as pessoas e com os objetos. Estas relações designam-se processos proximais (Benetti et al., 2013).

Partindo da ideia de que as crianças se desenvolvem a partir das interações, o docente deve estar empenhado e partilhar da convicção que todos podem aprender, deve garantir que todos aprendem e deve também planear a sua prática, tendo em conta as necessidades, os interesses e as motivações do grupo. Um docente deve ter sempre em atenção as quatro dimensões refletidas no DL nº 240/2001 (2001), para o perfil geral de desempenho do EI e dos professores do ensino básico, nomeadamente a Dimensão profissional, social e ética, a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (pp.5570-5571). Todas estas dimensões permitem que o docente promova um ambiente inclusivo, respeitando e valorizando todas as diferenças e colaborando com todos os intervenientes do processo.

Destacando apenas o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básicos e secundário, na dimensão profissional, social e ética, é esperado que o professor garanta a inclusão de todos os alunos na comunidade educativa e promova a autonomia dos alunos. O professor deve garantir o bem-estar de todos os alunos, incentivando o respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos mesmos, combatendo a exclusão e discriminação.

No que concerne ao professor/educador, é fundamental compreender que, e segundo Gomez (1992), a formação profissional de um docente é vista como um processo de preparação, que permite entender o funcionamento de regras e técnicas da realidade da sala de aula e desenvolver competências profissionais exigidas pela sua prática. Neste âmbito, a dupla docência permite um conhecimento aprofundado em ambos os níveis de ensino, o que possibilita um aprimoramento do processo de transição das crianças da EPE para o 1.ºCEB. Assim, um docente de perfil duplo deve assumir uma atitude flexível para dar resposta aos desafios impostos pela prática da transição educativa entre ciclos. Este processo é encarado como uma “ação natural, em que é necessário que haja articulação e procedimentos pré-estabelecidos e combinados entre os profissionais de educação,

visando facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto” (Lopes & Ribeiro, 2018, p.758) representando assim, “uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro et al., 2018, p.325). As crianças são, assim, “agentes no processo de transição, pois trazem o que aprenderam em casa e na pré-escola, e devem ser ativas na adaptação e nas respostas à transição” (Fabian, 2010, p. 187).

Segundo Sim-Sim (2010), a passagem para o 1º CEB é uma etapa importante tanto para a criança como para os seus familiares e é vista como a perda de algo familiar, de rotinas, de hábitos, de segurança e do educador e o início de um novo ciclo. Por esse motivo, o EI, a família e o futuro professor devem estar em consonância e preparados para atuar e auxiliar a mesma a sentir-se mais confiante e segura para se adaptar e ultrapassar os desafios com que se irá deparar (Sim-Sim, 2010). Uma transição é vivida e sentida de forma diferente por cada criança, podendo ser vividas diariamente e de acordo com as OCEPE (2016), existem dois tipos de transições – as transições horizontais e as transições verticais. As transições horizontais dizem respeito à transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa, no entanto, esta transição é facilitada pelo acolhimento das crianças. Por outro lado, as transições verticais referem-se à passagem para outro estabelecimento educativo ou para outro ciclo e são estas que mais preocupam os docentes e as famílias podendo influenciar as futuras transições (p.97). Neste sentido, “A transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização” (Roldão, 2008, p.191), sendo a passagem da EPE para o 1º CEB um exemplo desse tipo de transição. Assim, as crianças devem sentir por parte dos docentes e dos familiares, segurança e confiança para que esta decorra de forma positiva. De notar que é essencial o envolvimento das famílias no processo educativo e nas transições dado que as crianças se sentem mais confiantes, seguras, capazes de construir novas aprendizagens e conhecer novas pessoas e contextos (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste âmbito, destaca-se o papel do docente de perfil duplo no processo de articulação curricular tendo em conta a continuidade das aprendizagens desenvolvidas na EPE e a transição entre este nível educativo e o 1.ºCEB, visto que “alguns aspectos programáticos (...) referenciados nas orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.80). Evidencia-se ainda nas OCEPE que, para que seja possível este processo de transição, é essencial a participação e colaboração de todos os intervenientes pois implica a “prontidão”, não apenas das crianças, mas de todos os que nele participam (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Portanto, é necessária articulação e trabalho colaborativo entre todos para partilharem conhecimento e saberes, para que consigam dar continuidade metodológica e para agirem em conformidade com as necessidades e os interesses educativos da criança e de acordo com os contextos nos quais se encontra envolvida.

## 2. ESPECIFICIDADES DA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º), tendo como principais objetivos: a promoção e o desenvolvimento pessoal e social da criança, baseando-se em experiências democráticas e sociais com o intuito de preparar a criança para o futuro enquanto cidadã deste país; contribuir na igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o seu sucesso de aprendizagem; o incentivo à participação das famílias no processo educativo e estabelecimento de relações de colaboração com a comunidade bem como despertar o interesse, a curiosidade e o espírito crítico das crianças (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º). Apesar da EPE, ser destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e o momento em que dão entrada na escolaridade obrigatória, a sua frequência é opcional e torna-se um complemento à ação da família.

De modo a dar resposta aos objetivos acima elencados, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na qual o EI assume o papel de gestor do currículo, reconhece à criança o papel de protagonista na construção do seu próprio conhecimento e organiza o ambiente educativo e o grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como afirma a autora (2016), as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.13).

A Educação Pré-Escolar é a etapa em que as crianças interagem com os primeiros adultos e crianças e é através destas relações que as crianças vão desenvolvendo competências, habilidades e valores que lhes irão proporcionar saberes da vivência em sociedade, tendo o apoio e o auxílio da comunidade educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Importa ainda salientar que as características individuais de cada criança devem ser estimuladas de modo a favorecer o seu desenvolvimento pessoal, motor, social e cognitivo, na medida em que a criança é um ser singular com um ritmo de desenvolvimento e aprendizagem próprio e distinto de outras crianças.

No contexto da EPE, o desenvolvimento das crianças está diretamente relacionado com a atuação pedagógica do EI dado que o “educar e o cuidar estão intimamente ligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), isto é, a criança possui o direito à educação, mas também necessita de cuidados relativamente às suas necessidades básicas (Marta & Lopes, 2014; Lopes da Silva et al., 2016). Sendo assim, existe uma relação entre o cuidado e a educação uma vez que o EI desempenha uma abrangência de tarefas como o cuidar, o educar e a promoção de momentos recreativos (Oliveira-Formosinho, 2008). O ato de educar caracteriza-se pela “construção de conhecimentos, com a participação da criança, do EI, dos pais e da comunidade, de forma a promover o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p.131) e, por outro lado, o cuidar promove o

“desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e grupo” (DL nº241/2001 de 30 de agosto). No entanto, deve ser disponibilizado um ambiente que transmita segurança e que proporcione relações saudáveis. Este ambiente deve primar pela sua atratividade, organização e familiaridade das crianças e de todos os intervenientes do processo educativo, no sentido de promover a segurança, a confiança e o sentimento de pertença (Lino, 2013). Desta forma, a criança surge como o centro do processo educativo, desempenhando o papel de sujeito e agente capaz de escutar, respeitar, questionar e solucionar os problemas (Marta & Lopes, 2014).

Para além do que foi referido, o EI não se preocupa apenas com a ética do cuidado e da educação, como também apela pela criatividade e pela emoção das crianças, dado que todas as capacidades se desenvolvem de acordo com o conhecimento e a originalidade que este detém (Marta, 2015). Assim, a profissão de EI constrói-se tendo em conta os conhecimentos teóricos já possuídos e aqueles que vão sendo adquiridos ao longo da vida, da formação profissional e do trabalho colaborativo entre os colegas docentes, não docentes, família e também a comunidade (Marta, 2015).

Posto isto, e tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, relativamente ao perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância (EI), cabe a este “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à aquisição de aprendizagens integradas” e mobilizar “conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado”. Concomitantemente, para que o educador construa uma prática centrada na criança, deve observar o grupo e cada criança na sua individualidade percecionando “o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses” (Lopes da Silva et al., 2016 p.14). Após a observação, é fundamental que o EI planifique a sua ação de forma adaptada ao contexto e ao grupo em questão (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011), de forma a dar resposta ao que observou, acolhendo sugestões das crianças e incluindo situações imprevistas.

Aliada á planificação, surge a avaliação que, no caso da Educação Pré-Escolar assume um carácter formativo e contínuo, em que a criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem e permite o EI recolher informações após a sua prática, refletir após a ação e tomar decisões (Lopes da Silva et al., 2016). Enquanto a criança brinca, o docente deve observar, registar e documentar todas as suas brincadeiras, com o objetivo de conhecer os interesses e as necessidades da mesma para o planeamento de futuras atividades promotoras do seu desenvolvimento. O ato de brincar despoleta na criança a sua forma holística de aprender, tal como será descrito no subcapítulo seguinte (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar das OCEPE serem uma orientação para o EI, este deve munir-se de alguns modelos curriculares para sustentar as suas práticas pedagógicas. Desta forma, durante a PES, foram observados por parte da educadora cooperante quatro modelos, entre os quais o currículo HighScope, a pedagogia Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e as pedagogias Montessorianas. Sendo que todos estes modelos defendem a teoria socio-construtivista, logo atribuem à criança o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem. Contudo é essencial que o EI não se restrinja a apenas um modelo, dado que será mais enriquecedor se este adotar os diferentes aspetos de cada modelo curricular e desenvolver um currículo que promova uma prática educativa sustentada.

HighScope	Reggio Emilia	Montessori	MEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear-Fazer-Rever;</li> <li>• Organização do espaço em áreas de interesse;</li> <li>• Experiências-chave;</li> <li>• Valorização do espaço exterior;</li> <li>• Rotina diária flexível;</li> <li>• Aprendizagem pela ação;</li> <li>• Materiais acessíveis, etiquetados e visíveis;</li> <li>• Indicadores-chave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização das Expressões Plásticas;</li> <li>• Trabalho por projetos;</li> <li>• Valorização do espaço exterior;</li> <li>• Pedagogia das relações e da escuta;</li> <li>• "As cem linguagens da criança".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do material reutilizável e natural;</li> <li>• Contacto com materiais do quotidiano;</li> <li>• Valorização de experiências sensoriais;</li> <li>• Valorização da autonomia, liberdade e curiosidade da criança;</li> <li>• Materiais diversificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho por projeto;</li> <li>• Utilização de instrumentos de pilotagem;</li> <li>• Organização do espaço educativo por áreas de interesse;</li> <li>• Existência de grupos heterogêneos;</li> <li>• Interação e cooperação entre pares;</li> <li>• Paredes como expositores</li> </ul>
Criança no centro do processo de aprendizagem			

Figura 2: Principais características dos modelos pedagógicos da EPE: MEM, HighScope, Montessori e Reggio Emilia (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Montessori, 1972; Lino, 2011; Niza, 2013). Elaboração própria.

Começando pelo modelo curricular de HighScope (Figura 2), este surgiu nos Estados Unidos pelo psicólogo David Weikart e está fundamentado nas teorias de Piaget relativamente ao desenvolvimento da criança, no sentido em que defende que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, o ser humano desenvolve-se por estádios sequenciais e a aprendizagem é desenvolvida pela ação. Através da aprendizagem pela ação, as crianças “constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5). Os principais objetivos deste modelo referem-se em ajudar a criança a ser autónoma, capaz de tomar decisões; a tornar-se independente e responsável; a planear as suas atividades, trocando ideias com outras crianças e professores e, por último, a desenvolver as áreas de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor (Gomes, 2014). Sendo assim, a abordagem HighScope aborda a “Roda de Aprendizagem” assente em cinco princípios básicos como a Aprendizagem pela Ação, a Interação Adulto-Criança, a Rotina Diária, o Contexto de Aprendizagem e a Avaliação (Hohmann & Weikart, 2007; Gomes, 2014). Relativamente à interação Adulto-Criança, esta revela-se fundamental dado que a aprendizagem depende das interações positivas estabelecidas entre os adultos e as crianças. Posto isto, os adultos são apoiantes das crianças e praticam estratégias de interações otimizadas. Estas estratégias podem ser a partilha do controlo, o apoio das brincadeiras, o estabelecimento de relações verdadeiras e a importância atribuída aos seus talentos e riquezas individuais de cada criança. A rotina diária é planeada pelos

adultos e é onde as crianças preveem os acontecimentos, em que esta “conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.70). Deste modo, a criança desenvolve competências como a autonomia, dado que não sente a necessidade de ficar ansiosa com as atividades que irá realizar porque já sabe quais serão os momentos do seu dia e a ordem de realização (Hohmann & Weikart, 2007). Relativamente à organização do espaço e dos materiais, este modelo promove a organização da sala em áreas de interesse e os materiais são acessíveis, visíveis e etiquetados. O ambiente deverá ser atraente para as crianças, daí o espaço é organizado por áreas de interesse bem definidas em que a criança experiencia a realidade do mundo em que a rodeia. Esta organização pode sofrer alterações ao longo do ano, sempre que se considere necessário, tendo em conta os interesses, as necessidades e o desenvolvimento do grupo de crianças em questão (Hohmann & Weikart, 2007).

O Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) defende a utilização de instrumentos de pilotagem, tal como observado na PES, entre os quais o quadro das tarefas, em que a meio de cada semana se elege os responsáveis por determinadas tarefas, como o responsável pela avaliação do plano do dia, o responsável pela distribuição dos lanches da manhã, o responsável pela distribuição dos lanches da tarde e o responsável pelos recados. Além disso, esta abordagem defende que os instrumentos de pilotagem e as produções das crianças devem estar expostos nas paredes da sala como “expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras” (Niza, 2013, p.151). Em relação à gestão do tempo e da rotina, esta abordagem divide o tempo em várias etapas tal como o momento de acolhimento, a planificação das atividades a realizar nesse mesmo dia, o tempo para realizar essas mesmas atividades, os lanches e o tempo de exploração livre, entre outros. No acolhimento é onde se realiza a primeira conversa em que se partilha os acontecimentos do dia anterior ou algo que queiram partilhar (Niza, 2013).

No que concerne ao movimento curricular Reggio Emilia (Figura 2), este valoriza as expressões plásticas e artísticas para o desenvolvimento das crianças, o envolvimento da família e da comunidade e percebe a criança como um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114). Reggio Emilia defende também a pedagogia das relações que promove o trabalho colaborativo, em que existe uma partilha de opiniões por parte da equipa educativa com o intuito de construir melhores aprendizagens e onde as cem linguagens da criança, enunciadas por Loris Malguzzi, são valorizadas como meio de expressão. A existência de “paredes que falam” torna-se fundamental para a exposição e divulgação dos projetos, individuais e/ou em grupo das crianças (Lino, 2011, p.114). Não se valoriza apenas o resultado, mas sim a documentação pedagógica como parte integrante do processo. Além disso, o EI apenas age quando a criança necessita de ajuda, dando autonomia às crianças. A escuta é essencial nesta pedagogia, dado que se caracteriza por “interpretar, dar sentido e significado às

mensagens dos outros” (Lino, 2011, p.127). Deste modo, as crianças expressam-se utilizando desenhos, pinturas e construções, uma vez que Reggio Emilia defende a inclusão do atelier no espaço educativo para as crianças se expressarem através da arte. Na prática pedagógica em contexto de estágio, denotava-se que esta característica estava incluída na sala uma vez que nas paredes da sala estavam expostas diversas atividades que as crianças foram realizando e ainda, as suas representações de arte.

Por último, a conceção montessoriana (Figura 2), criada pela italiana Maria Montessori, defende que a criança deve ter autonomia, liberdade, curiosidade e colaboração recorrendo a materiais diversificados que estão ao alcance das crianças para serem manipulados (Montessori, 1972). Os materiais devem ser de qualidade, de uso quotidiano e devem estar organizados e acessíveis, contribuindo para a autonomia da criança. Assim, importa salientar que “a utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural, (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade” (Lopes da Silva et al.,2016, p.26).

Com base nos modelos acima referidos, importa salientar que se desenvolveu a Metodologia de Trabalho de Projeto ao longo do contexto de estágio da PES, nomeadamente a valorização dos interesses e necessidades das crianças, a promoção da autonomia, liberdade e independência das crianças, o cumprimento das fases que integram esta metodologia e o trabalho colaborativo. Neste sentido, é fundamental que tanto a Educação Pré-Escolar como o 1ºCiclo do Ensino Básico adotem a mesma metodologia, no caso a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), com base no pensamento de John Dewey. Este pedagogo defendia o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e a participação de todos os elementos com o intuito de solucionar os problemas. Problemas esses que surgem através dos interesses do grupo e que podem levar a novas aprendizagens. A procura de uma solução para o problema encontrado exige a colaboração de todos os intervenientes e pesquisas e trabalhos de terreno (Vasconcelos, 2012). Esta metodologia divide-se em quatro fases tal como é possível observar no esquema abaixo (Figura 3):



Figura 3: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Elaboração própria.

Sendo estas, a definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e por fim, avaliação. A primeira fase refere-se à definição do problema e das questões a investigar. Posteriormente, a criança em conjunto com o adulto regista os seus conhecimentos prévios, definindo

aquilo que já sabem e aquilo que pretendem adquirir. Na segunda fase, as crianças realizam a pesquisa, percebendo aquilo que querem saber e depois de analisarem os resultados obtidos, elaboram “mapas conceptuais” a partir de discussões em grande grupo com questões como “o que se vai fazer?”. Depois de discutirem essas questões, comparam com as ideias que tinham inicialmente. Por outro lado, na terceira fase, é o momento em que as crianças partem para a ação, tendo um papel ativo no processo. Nesta fase, verifica-se aquilo que se aprendeu e procura-se dar resposta ao problema. Por fim, a quarta e última fase, permite comparar os objetivos traçados inicialmente e os objetivos atingidos pela criança. Esta fase tem uma enorme importância na medida em que demonstra todo o percurso percorrido em busca da resolução do problema. Salienta-se ainda, que os momentos de divulgação e avaliação poderão ocorrer em todas as fases.

A MTP permite que as crianças desenvolvam a sua própria aprendizagem, quando auxiliadas por adultos, que garantem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das mesmas (Mateus, 2020). Além disso, deve respeitar as necessidades e o ritmo de aprendizagem de cada criança bem como a intervenção e colaboração de todos os elementos na concretização do projeto. A individualidade da criança continua a ser uma preocupação dado que ainda existem docentes que se baseiam em métodos tradicionais que presam mais o resultado do que o processo de aprendizagem. Assim, é fundamental que a educação, nomeadamente os docentes, adaptem as suas práticas a cada contexto e respeitem o ritmo de aprendizagem de cada criança.

### **3. IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR**

O ato de brincar é uma atividade essencial e natural na infância e constitui um patamar de oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens e de experiências comprovado pelo prazer que despoleta na criança (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento”(p.11).

A criança quando brinca, descobre o mundo que a rodeia, estabelece relações entre as crianças e o EI, conhece-se a si mesma, sendo fundamental para a construção do seu carácter e da sua personalidade (Folque, 2018), autorregula-se emocionalmente e desenvolve competências sociais e de comunicação, dado que para si o ato de brincar é a linguagem primária. Através das brincadeiras desenvolvem-se aprendizagens fundamentais tanto para as crianças como para o EI dado que este observa, regista e reflete para uma melhor compreensão dos interesses e necessidades do grupo e de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Estes ambientes de ludicidade levam a que as crianças

solucionem os seus problemas, desenvolvam a imaginação, a criatividade e a autonomia e o interesse pela compreensão do mundo que os rodeia, nomeadamente através de projetos e atividades.

Todo o ato de brincar exige que as crianças se envolvam em várias tarefas, o que permite que sejam desenvolvidas inúmeras competências como a confiança, a concentração, a empatia, a persistência, a atenção, bem como o empenho e o prazer no seu dia-a-dia dado que “o valor lúdico é reconhecido como um instrumento dinâmico que potencia aprendizagem, o crescimento, que permite à criança descobrir-se, compreender-se a si própria, aos outros e ao que a rodeia, integrando e acomodando experiências” (Silva, 2010, p.11). Para além disso, permite-lhe “escolher como, com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11), desenvolvendo a tomada de decisões e a resolução de problemas. A criança necessita de tempo e confiança por parte do adulto para explorar livre e autonomamente e para realizar as suas fantasias e os seus sonhos, sentindo-se segura e confiante para avançar com as suas brincadeiras.

Associado ao ato de brincar, temos a exploração do espaço exterior que proporciona à criança momentos de conhecimento, de reflexão e de compreensão das características dos elementos da natureza e a razão pela qual acontecem dado que este espaço “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al, 2016, p.27). As crianças sentem um enorme prazer nos momentos de brincadeira exterior uma vez que têm a possibilidade de correr, de saltar, de explorar o corpo e os seus limites.

O espaço exterior permite o contacto com diversos elementos naturais e a consciência dos fenómenos naturais que se vão sucedendo ao longo do ano, o desenvolvimento dos sentidos, o respeito pelo mundo que a rodeia e a liberdade de escolha e exploração. Sendo assim, ao ser proporcionado um espaço natural e saudável, as crianças desenvolvem várias aprendizagens e competências através das explorações e brincadeiras livres e da oportunidade que o EI deve valorizar para propor atividades que se possam realizar na natureza pelos seus mais variados benefícios e potencialidades existentes. Posto isto, o papel do adulto passa por apoiar e incentivar a criança a investigar, experimentar e solucionar os seus problemas. Como refere Lopes da Silva et al, (2016) “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações”(p.27).

Este espaço exterior, deve estar em constante mudança acompanhando o desenvolvimento e os interesses do grupo, visto ser a continuidade do espaço interior por também ser um local propício à aprendizagem. Além disso, este espaço deve ser rico em estímulos, nomeadamente elementos da natureza como a terra, plantas e flores e materiais de qualidade para que a criança possa observar e explorar. A criança é um ser que está em constante desenvolvimento e, deste modo, necessita de

experienciar momentos em que possa brincar e explorar o mundo ativamente, sem ser restringida ou proibida. Como tal, cabe aos educadores de infância proporcionarem estas situações e experiências.

Contudo, ainda existem vários contextos educativos que veem o espaço exterior apenas como um espaço de recreio focado nas brincadeiras das crianças e limitam-se apenas à sala de atividades, controlada pelos agentes educativos e onde as crianças não têm poder de decisão. Sendo assim, devem abandonar a ideia de que a aprendizagem tem de ocorrer apenas na sala de atividades visto que a criança já passa uma grande parte do seu dia na instituição, estando fechada na sala. O espaço exterior deve “oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas” (Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto, p.14) e, dessa forma, deve ser valorizado como espaço educativo com o mesmo destaque que o espaço interior, reunindo, assim, todas as condições para que se promovam e desenvolvam atividades de exploração e de interação social verdadeiramente significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, nesta valência e tal como ocorreu na PES, devem ser assegurados momentos em que a criança possa brincar, sozinha ou acompanhada, para que se sinta ativa e feliz, quer seja no interior da sala de atividades, quer no exterior, onde explora o seu corpo e o mundo que a rodeia. Neste sentido, a educadora cooperante via o conceito de brincar como um fator de desenvolvimento humano, mas também como uma forma de a criança atribuir sentido a tudo o que a rodeia, daí o fascínio pelo estudo mais aprofundado deste ato. Privilegiando diariamente o ato de brincar como um meio para desenvolver a imaginação, a concentração e um depósito dos sentimentos e da fantasia. As crianças brincavam frequentemente no espaço exterior, tendo sido criado um espaço denominado “Cozinha de Lama” apenas para esta sala, onde as crianças tinham acesso a pás, baldes, formas e terra e utilizando a sua imaginação, faziam alimentos umas para as outras, pois “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (Ferland, 2006, citado por Silva e Sarmiento, 2017, p.41). Relativamente ao espaço exterior da Instituição extensivo a todas as salas, as crianças brincavam tanto nos dias de sol como nos dias de chuva. A Instituição possuía um grande espaço exterior com terra, árvores, relva e materiais como escorrega, baloiço, no entanto, em dias de chuva as crianças tinham a possibilidade de o aproveitar na mesma. Vestiam os seus fatos e calçavam as suas botas e brincavam no espaço livremente sem medo ou receio de se molhar ou sujar (Apêndice A). A Instituição defendia que as crianças deviam brincar livremente sem receio de se sujar, sendo que os pais tinham esta ideia presente.

Por último, importa referir que o ato de brincar deveria ser visto por parte dos adultos, como uma vivência natural e espontânea da criança, pois “o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta” (Borja Solé, 1980, citado por Silva e Sarmiento, 2017, p.42).

#### **4. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O INÍCIO DO ENSINO OBRIGATÓRIO**

O 1º Ciclo do Ensino Básico define-se por ser “universal, obrigatório e gratuito” (Lei nº 46/86, 1986, artigo 6.º) com uma duração prevista de quatro anos que tinha como primeiro objetivo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, seção II, ponto 3, alínea a). No entanto, com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o currículo é composto pelo Português, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Curricular, Inglês e Cidadania e Desenvolvimento e TIC, como áreas de integração curricular transversal (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Anexo I). Este nível educativo é constituído por “crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (Decreto-lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), à exceção das crianças com cinco anos que completam seis entre 16 de setembro e 31 de dezembro, que podem frequentar o Ensino Básico caso o EE o solicite (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Ademais, é o nível educativo posterior à Educação Pré-Escolar e é encarado como a segunda etapa do sistema educativo português.

Tal como acontece com a EPE, o Ensino Básico também baseia a sua ação num conjunto de objetivos que pretendem assegurar a formação equilibrada de todos os alunos e que permite não só o desenvolvimento motor e cognitivo, como também o desenvolvimento de competências como a autonomia e o espírito crítico (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Deste modo, tendo em conta os objetivos acima mencionados, constata-se que, para que todos os alunos alcancem sucesso na sua aprendizagem é fundamental que os docentes tenham em consideração as especificidades e necessidades educativas de cada um, desenvolvendo diferenciação pedagógica (Roldão, 2003), tal como mais à frente se refletirá.

O 1.º CEB é lecionado em regime de monodocência, sendo possível o desenvolvimento de projetos em coadjuvação com docentes desse ou de outros ciclos. No entanto, os professores têm autonomia para a gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola (DL nº 55/2018, 2018, artigo 13.º). De acordo com Roldão (2008), o regime de monodocência revela-se facilitador na criação de uma relação forte dado que o aluno do 1.º CEB apenas terá de se concentrar e confiar num adulto, proporcionando uma “experiência de segurança e conforto que lhe permite ser ela própria e atuar espontaneamente numa variedade de situações” (Portugal, 2009, p.52).

Neste seguimento, é essencial referir o conceito e a importância da continuidade pedagógica que ocorreu na PES, sendo que diz respeito à continuidade do mesmo docente na turma durante os 4 anos do 1.º CEB e permite-lhe conhecer bem as características dos alunos, os seus interesses e auxiliá-los a

colmatar as suas dificuldades. Para a criança, esta estabilidade transmite-lhe segurança e permite construir uma relação aluno-docente sólida e baseada na confiança. A “continuidade é um indicador da racionalidade e, simultaneamente, um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem [dos alunos].” (Zabalza, 1994, p. 39), esta relação é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para a motivação e disposição dos alunos para aprender. Segundo o Decreto-Lei n.º 48 /2022, de 12 de julho referente ao recrutamento de docentes para o ano letivo 2022/2023, será assegurada “a continuidade pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem, bem como a estabilidade e valorização dos seus profissionais” (Decreto-lei n.º 48/2022, de 12 de julho).

Perspetivando o aprimoramento das práticas, surge a necessidade de serem criadas condições para que os docentes possam refletir acerca das suas práticas, partilhar preocupações, auxiliar, colaborar e cooperar uns com os outros. A título de exemplo, na Instituição cooperante esta partilha realizava-se todas as quartas-feiras através de reuniões com a equipa educativa, onde se debatiam assuntos com vista à melhoria das regras e do funcionamento da escola e das salas de aula.

Dado que o Inglês se tornou uma disciplina obrigatória a partir do 2.º ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 9.º, em 2013 levantou-se a possibilidade adicional de acrescentar esta disciplina no currículo do 1º CEB, cabendo às escolas a decisão da sua oferta. Por outro lado, no ano de 2014, o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, assegurou a disciplina de Inglês no currículo com carácter obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade, tal como acontece na PES, não cabendo ao professor titular lecionar essa área. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (p. 2941) estabelece um mínimo de sete horas semanais dedicadas às áreas de Matemática e de Português, três horas semanais ao Estudo do Meio, duas horas dedicadas ao Inglês e cinco horas para a Expressão Artística. Neste documento, considera-se também o Apoio ao Estudo, com um mínimo de uma hora e meia semanal e de 1 hora para a Oferta Complementar, como acontece com a Filosofia na PES. Ademais, nos 3.º e 4.º anos, havendo a disciplina de Inglês, existe também um total de 2 horas semanais. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, estas são de cariz facultativo e oferecidas por entidades exteriores à escola, tendo uma carga horária entre 5 e 7,5 horas semanais, como é o caso do Karaté e do Yscience na PES. Comparando os dois primeiros anos do 1.º CEB com os dois últimos, é possível aferir que nos 3º e 4º anos de escolaridade a carga horária aumenta, passando de um máximo de 25 para 27 horas semanais (DL n.º 55/2018 de 6 de julho). Ademais, analisando a carga horária para as diferentes áreas curriculares verifica-se a existência de uma predominância das áreas do Português e da Matemática, com um mínimo de sete horas semanais, enquanto as restantes possuem menos horas. Contudo, o docente não se deve focar maioritariamente nestas duas áreas, pois a prática pode se tornar numa aprendizagem desarticulada, fragmentada e hierarquizada dos conteúdos dando prioridade a estas áreas em detrimento das áreas artísticas, condicionando o desenvolvimento holístico e a formação dos alunos (Alonso, 2002).

A gestão integrada do currículo consiste em orientar “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto” (Roldão & Almeida, 2018, p.7) são da responsabilidade da Instituição e do docente. Promove ainda, a possibilidade de o docente fazer as articulações conceptuais e didáticas necessárias à turma (Roldão, 2008), dado que as áreas curriculares se encontram integradas no âmbito da flexibilização contextualizada (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Esta gestão é da responsabilidade de um único professor, no entanto pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro, artigo nº8), tais como Educação Artísticas nas suas variadas vertentes e Educação Física, desde que os recursos humanos estejam disponíveis (Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho). Esta informação revelou-se importante na PES, pois apesar de todas as turmas da Instituição terem um horário semanal com a carga horária mencionada, o docente titular geria o currículo de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos, articulando transversalmente as diferentes áreas curriculares. Assim, compreendeu-se que o docente deve construir um currículo significativo com base na sua ação pedagógica, isto é, deve ensinar com intencionalidade educativa e utilizar metodologias e estratégias adequadas aos contextos onde se insere (Diogo, 2010, citado por Duarte et al., 2018). A importância do currículo está presente no Decreto-lei n.º 55/2018 (2018), quando refere que este pretende o sucesso educativo e a garantia do direito da aprendizagem para todos os alunos. Deve ainda, obedecer aos princípios, valores e áreas de competência definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que os alunos devem alcançar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Neste sentido, reforça-se a importância de outros dois documentos curriculares para a prática educativa docente, sendo eles o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE). O PASEO é reconhecido em 2017 pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho como um documento de “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8). Este documento caracteriza-se como um referente para a preparação, realização e avaliação das aprendizagens e encontra-se dividido em dois segmentos – o primeiro refere-se aos princípios e visão e o segundo refere-se aos valores e às diversas áreas de competência. Assim, no primeiro segmento, os princípios conferem sentido às ações executadas, pelo que no segundo segmento, os valores explicam o modo de agir e pensar e as áreas de competência são combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma ação humana em contextos variados (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, o PASEO é destinado a todos os ciclos do ensino básico e a todas as instituições e “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”, na medida em que os alunos participam ativamente na sociedade como cidadãos responsáveis e conscientes (p.10).

Quanto à gestão do currículo, no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, refere que os docentes deviam reger-se pelos “programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir” (Artigo 2.º). Contudo, com o PASEO, no ano de 2017, os docentes passaram a preparar os alunos para enfrentarem os novos desafios da sociedade resultantes da globalização e do avanço tecnológico. Neste sentido, é dada às escolas maior autonomia para a flexibilidade na gestão curricular, para implementar o exercício da cidadania ativa com a componente de Cidadania e Desenvolvimento e o para o desenvolvimento de competências como a pesquisa, com o objetivo de desenvolver as AE (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928-2929). Através da flexibilidade curricular procura-se garantir a todos os alunos a aprendizagem e o conseqüente sucesso escolar, pela transdisciplinaridade dos saberes que possibilite a “mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 4.º).

A articulação curricular abandona as ideias de repartição do currículo em disciplinas, sem ligação entre elas e que as aulas se desenvolvam por instrução. Assim, quer através das abordagens interdisciplinares, transdisciplinares ou multidisciplinares, os docentes podem desenvolver planificações e ações educativas orientadas para a integração curricular (Rodrigues, 2018). Do ponto de vista da interdisciplinaridade, é dado ao docente flexibilidade para relacionar os conhecimentos das várias áreas do saber – sequência didática; na transdisciplinaridade, reconhece-se o mesmo valor a todos os saberes, não os hierarquizando e considera-se como unidade de aprendizagem (Santos, 2008) e, por último, a multidisciplinaridade refere-se à transferência de estratégias de uma disciplina para as outras “sendo evidente o paralelismo entre os vários domínios do conhecimento, estão bem estabelecidos os limites entre as disciplinas”(Cohen & Fradique, 2018, p.52).

Em relação às Aprendizagens Essenciais, estas foram homologadas no Despacho n.º 6944-A/2018 (2018) constituindo uma referência para a planificação, intervenção e avaliação externa das aprendizagens de todos os alunos e apresentam ainda “o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734), isto é, são desenvolvidos o conjunto de saberes, capacidades e atitudes significativos e indispensáveis para todos os alunos, indo ao encontro do PASEO (Roldão & Almeida, 2017, p. 7-8). No entanto, apesar destes documentos orientadores curriculares orientarem a prática educativa, cabe ao docente titular examinar e refletir sobre os mesmos – “gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2017, p.8-9). Este processo de análise e reflexão, permite-lhe “apoiar o desenvolvimento do currículo (...), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (Cardona et al., 2021,

p. 18). O docente titular é o principal promotor de aprendizagens relevantes para os alunos e de um ensino globalizante e inclusivo. Assim, entre outras questões, deverá promover o respeito pelas outras culturas e pelo outro com a promoção do trabalho colaborativo (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto). É esperado que promova aprendizagens com base nos interesses e necessidades da turma, interligando com as diferentes áreas de conteúdo e utilizando as metodologias indispensáveis para cativar a atenção dos alunos. Segundo Schiller e Rossano (1990, citado por Faria, 2015), o docente deverá usufruir de todas as oportunidades para, juntamente com o aluno, levar a que este desenvolva as suas capacidades, conceitos e valores. Deste modo, para que os alunos consigam construir experiências significativas, o docente deverá interligar as suas aprendizagens com o quotidiano, permitindo que os alunos aprendam de uma forma mais próxima e real uma vez que “o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo)” (Dewey, 2010, p.38). O paradigma construtivista defende a construção do conhecimento mediante a interação do aluno com o meio envolvente e com o outro, assumindo assim, um papel ativo na sua aprendizagem. Contudo, para que o docente possa aproveitar todas as oportunidades para promover as aprendizagens, necessita de desenvolver as suas capacidades de observar, agir, refletir e questionar criticamente a sua prática com vista à sua melhoria (Vieira & Moreira, 2011), tal como se pretendeu fazer ao longo da PES.

O docente deve ainda ter em consideração a diferenciação pedagógica valorizando cada aluno e respetiva identidade. De acordo com Tomlinson & Allan (2002), a diferenciação pedagógica é a perceção de que todos os alunos possuem características diferentes e por esse motivo, é necessário prestar atenção às necessidades e dificuldades de aprendizagem de alguns alunos em específico, no entanto não é necessário propor atividades diferentes para esses alunos.

Neste sentido, é fundamental que as escolas pratiquem uma educação inclusiva, sendo exigido ao docente a responsabilidade de integrar todas as crianças e utilizar estratégias inclusivas na sua prática educativa que permitam o desenvolvimento das suas aprendizagens e a participação e realização de todos. Esta “promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto sócioeconómico” (Rodrigues, 2008, p.11). Segundo os princípios orientadores da educação inclusiva, em todas as escolas deve existir : uma educação universal, onde todas as crianças e alunos têm o direito à aprendizagem; a equidade, onde são disponibilizados todos os apoios necessários para concretizar essa aprendizagem; a inclusão, o direito de todas as crianças e alunos de acederem e participarem; a personalização, onde o planeamento educativo surge das necessidades, interesses, potencialidades e preferências dos alunos; a flexibilidade, onde o currículo é adaptado a cada um dos alunos; a autodeterminação, possibilitando a participação na tomada de decisões e a expressão da sua identidade; o envolvimento parental, onde as famílias têm o direito de participar e de serem informadas sobre o processo de ensino-aprendizagem do seu educando e a interferência mínima, onde a intervenção técnica deve ser desenvolvida apenas por entidades e instituições que

sejam necessárias para o desenvolvimento do aluno (DL n.º 54/2018, 6 julho, artigo 3.º). No caso de todas as instituições seguirem os princípios supracitados, acredita-se que o desenvolvimento de uma escola de todos e para todos estará cada vez mais próxima, dado que ainda existem alguns desafios. Um dos desafios prende-se com a falta de preparação que os docentes sentem e vivenciam em lidar com crianças com NAS. De acordo com estudos efetuados por Morgado (2003), a formação inicial dos professores não os prepara para as dificuldades intrínsecas à diversidade dos alunos, sendo necessária uma formação direcionada a alunos com NAS, de forma, a conseguir responder às necessidades dos mesmos.

As aprendizagens significativas podem desenvolver-se a partir das interações de intervenientes em níveis diferentes de aprendizagem, como professor-aluno e aluno-aluno (Coll et al., 1996). Para que o aluno consiga desenvolver aprendizagens significativas é essencial que o docente utilize as metodologias ativas nas suas ações educativas, uma vez que o aluno assume um papel ativo e central no seu processo educativo. Ademais, é esperado que o docente promova essas aprendizagens indo ao encontro do projeto curricular de turma, mas também acompanhando crianças com necessidades educativas especiais e envolvendo suportes variados que mobilizem valores, saberes e experiências. Por último, ao nível da relação com a comunidade, é esperado que o professor colabore com todos os intervenientes do processo educativo e promova interações com as famílias (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, artigo 4º, pp. 5570-5571), uma vez que os dois sistemas de socialização mais importantes na vida do aluno são a família e a escola, “favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo” (DL n.º 15/2007, artigo 10.º). Com o envolvimento das famílias, as crianças têm uma maior disposição para aprender, revelam um maior envolvimento e desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e comportamentais (Marques, 1991). Posto isto, compreende-se que estimular a participação das famílias e desenvolver estratégias de colaboração/cooperação entre as famílias, a escola, os alunos e a comunidade, permite aos pais conhecer e compreender melhor o processo educativo dos filhos, conferindo-lhes maior confiança e segurança no trabalho a ser desenvolvido com estes e dando apoio às crianças. No caso dos docentes, esta colaboração é fundamental dado que os pais podem fornecer informações acerca dos filhos para que, estes consigam desenvolver o seu trabalho de forma mais adequada aos seus alunos. Esta colaboração implica comunicação, envolvimento, sinceridade e entajuda e permite ao aluno integrar-se na sociedade da qual faz parte. Assim, o docente torna-se um facilitador e mediador na construção de um ambiente adequado à aprendizagem. No decorrer da PES a díade teve em conta todos os pontos acima referidos sobre a envolvimento da comunidade e a participação dos familiares, na medida em que criou atividades que os pais também pudessem dar o seu contributo e uma vez que, nem sempre tinham a possibilidade de dirigir-se à Instituição, o par pedagógico organizou todas as atividades e registos num *Padlet* para estarem a par do processo educativo dos filhos. Com o

envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, a relação entre a escola e as famílias será enriquecida, resultando num impacto positivo (Sousa & Sarmento, 2010).

A intervenção das famílias e da comunidade educativa também é fundamental para os alunos alcançarem boas aprendizagens, dado que a sua participação tem um impacto positivo na educação dos alunos e apresentam melhores resultados educativos (CREA, 2017). Assim, é importante fazer referência aos cinco tipos de participações educativas na comunidade: a informativa, a consultiva, a decisiva, a de avaliação e a educativa. Nas participações informativa e consultiva existem poucas oportunidades de sucesso escolar porque a participação das famílias é limitada ou nula. Nas participações decisiva, de avaliação e educativa, existem maiores oportunidades para a obtenção de sucesso escolar uma vez que a participação das famílias é maior e mais frequente (CREA, 2017). Desta forma, é fundamental perceber que o aluno não se desenvolve apenas na educação formal na sua instituição de ensino e/ou pela interação professor-aluno, mas também pelas variadas relações que estabelece com o mundo social e com o contexto familiar onde se insere (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015).

Autores como Vygotsky (2001) e Piaget, defendiam que o indivíduo aprende de forma ativa, destacando o conhecimento prévio que este possui e a colaboração. Neste sentido, as metodologias ativas revelam uma mudança nas práticas pedagógicas, colocando o aluno no centro da sua própria aprendizagem levando-os a fazer e a pensar no que estão a fazer. Assim, o foco é o desenvolvimento de competências abandonando a transmissão de conhecimentos, valorizando a colaboração e a reflexão (Bonwell & Eison, 1991). Importa referir a definição do conceito de abordagem multinível para a compreensão do que será referido de seguida, sendo uma ferramenta para o planeamento da ação para um ambiente acessível a cada aluno (Pereira, 2018). Esta é constituída por medidas de suporte à aprendizagem – no topo as medidas universais (diferenciação pedagógica, enriquecimento curricular, entre outras), seguido das medidas seletivas (reforço das aprendizagens, apoio psicopedagógico, ...) e, por último, as medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição). A abordagem multinível pretende uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem (Pereira, 2018).

Nesta perspetiva de transformação das práticas, é necessário que o professor do 1.ºCEB se reinvente e desenvolva variadas estratégias, metodologias e recursos didáticos uma vez que existem crianças que aprendem melhor determinado conteúdo através de um trabalho de grupo e outra criança aprende melhor através de um jogo ou de um vídeo pois “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” (Gardner, 2001, p.11). Neste âmbito, durante a PES, o par pedagógico procurou proporcionar um ambiente onde os alunos partilhassem as suas perspetivas, opiniões, interesses, dificuldades e motivações, de forma

que as ações pedagógicas desenvolvidas tivessem estratégias e recursos diversificados e fossem ao encontro dos seus interesses e dificuldades.

De modo a garantir a motivação e a atenção dos alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem torna-se premente mobilizar metodologias ativas, cabendo a sua decisão ao docente titular, segundo a matriz curricular, as áreas de competência do PASEO e os objetivos de aprendizagem que pretende que os alunos alcancem nas suas aulas, onde os alunos se encontrem ativos, atentos e envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, e tal como elencado no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (Artigo 3º), as metodologias envolvem uma abordagem multinível, que permite o acesso ao currículo, a diferenciação pedagógica, ajustadas às dificuldades e às potencialidades dos alunos, através de medidas universais, seletivas e adicionais, com o intuito de colmatar as dificuldades, exigindo recursos especializados que apoiem a aprendizagem e possibilitem a inclusão. A utilização de metodologias ativas diversificadas promove a motivação e o interesse dos alunos. Salienta-se uma das metodologias adotadas no decorrer da PES, nomeadamente a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), adaptação da metodologia primaz para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção intitulado “(A)gente de Gaia” – e que será explanado no Capítulo III, que consiste na valorização das aprendizagens dos alunos por projetos e na resolução de problemas, sendo que as questões devem ser problemas reais para aqueles que os vão tratar; as questões ou problemas devem ser relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho; a procura das respostas ou das soluções deve implicar uma planificação e distribuição das tarefas por todos; a informação e os dados obtidos em pequeno grupo ou individualmente devem ser tratados e organizados em grande grupo e, por último, todo o trabalho deve ser encarado como um produto final, que apresenta enriquecimento em termos de conhecimento, compreensão e solução para a questão ou problema inicial (Rangel & Gonçalves, 2010). Rangel e Gonçalves (2010) defendem ainda que a MTP deve partir de interesses ou questões colocadas pelos alunos, estimulando-os para o questionamento sobre o mundo e sobre o meio. Promove a envolvimento dos alunos na planificação do trabalho a realizar, permite que os alunos trabalhem em conjunto, em cooperação e colaboração e que mobilizem diferentes recursos para a procura de respostas para o problema (Rangel & Gonçalves, 2011). No decorrer da PES, esta metodologia foi adotada para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, no entanto foi realizada uma adaptação ao mesmo, dado que a Fase I- Definição do problema e a Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho não foram realizadas pelos alunos, estes apenas tiveram conhecimento das mesmas. Para a Definição do Problema (Fase I), o par pedagógico partiu dos interesses manifestados pelos alunos e agregou-os com as dificuldades que observou dos mesmos, sendo o reconhecimento e a identificação de locais, edifícios, monumentos, personalidades emblemáticas e festas populares das cidades de Vila Nova de Gaia e Porto, por estar inserida nesta.

A Aprendizagem Baseada em Problemas promove uma aprendizagem ativa centrada no aluno e mediada pelo professor, para a compreensão e resolução de problemas ou situações do quotidiano dos alunos (Machado et al., 2017). Os problemas passam a ser encarados como o desenvolvimento das suas competências de resolução. Além disso, promove a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração. Esta metodologia observou-se nas questões-problema das Unidades de Aprendizagem das planificações desenvolvidas nas semanas da PES, sendo questões abertas para os alunos mobilizarem os seus conhecimentos prévios e promover a partilha e a troca livre de ideias (Altet, 2000). No final da Unidade de Aprendizagem é fundamental que os alunos se confrontem com as respostas que deram. Além disso, esta forma de organização das atividades em Unidade de Aprendizagem permite aos alunos relacionarem os conteúdos e de os relacionar com a realidade, atribuindo-lhes maior significado (Freschi & Ramos, 2009). Na PES, os primeiros minutos de aula eram dedicados a motivar os alunos e a dar-lhes algumas pistas para o que iria acontecer depois, orientando-os para a temática em estudo. Assim, com o objetivo de realizar um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam, eram colocadas algumas questões para o aluno reconhecer o que lhe é conhecido, atribuindo maior importância às aprendizagens (Leite, 2012).

Nesta direção salienta-se a aprendizagem por descoberta, utilizada no decorrer da PES, como uma estratégia para promover a participação do aluno, sendo o docente o mediador e gerador das ferramentas necessárias para que ele descubra por si próprio. Outra estratégia utilizada foi a promoção do trabalho colaborativo e cooperativo e encarrega-se da “partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p.22). Assim, os alunos ficam mais motivados, melhoram o desempenho escolar, trabalham a tolerância e a aceitação do outro (Estanqueiro, 2010). O trabalho colaborativo revelou-se, de facto, uma dificuldade para os alunos no decorrer da PES. Por esse motivo, a d'ade procurou adotar esta estratégia na maioria das suas intervenções porque acreditava que todos os membros se apoiam, definem objetivos comuns a todo o grupo e promovem uma liderança compartilhada, confiança mútua e partilha de responsabilidade nas decisões e ações tomadas (Damiani, 2008). Neste sentido, é essencial distinguir trabalho colaborativo e trabalho cooperativo, sendo o trabalho cooperativo definido como uma interação para facilitar o alcance de um objetivo ou produto final. Enquanto o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p.27). As práticas colaborativas tornam as relações de trabalho baseadas na confiança, na comunicação, na tomada de decisões conjunta, na aprendizagem de todos os intervenientes, no envolvimento e onde todos se sentem responsáveis pelas suas atitudes e pelas de todos. Ao longo da PES, o par pedagógico fundamentou as suas práticas numa aproximação de várias

metodologias ativas, nomeadamente metodologia de Rotação por estações de Aprendizagem, a Gamificação (Escape Room), a Aprendizagem Baseada em Problemas, STEAM, entre outras (Apêndice E).

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas e exploradas para facilitar a aprendizagem dos variados conteúdos, para melhorar a qualidade educativa, facilitar a comunicação e desenvolver competências como a cooperação, a autonomia e a resolução de problemas (Mota & Coutinho, 2011; Quadros-Flores & Escola, 2007). De acordo com Ponte (1997), os alunos devem desenvolver, prematuramente, as capacidades de procura, seleção, interpretação e avaliação de toda a informação, dado que “ser capaz de usar informação tem cada vez mais importância em todas as esferas da sociedade” (p.7). Quadros-Flores (2016) acrescentam ainda que as TIC têm “um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens (...) e que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” e promovem a “valorização de atividades na sala de aula e em espaços alternativos de aprendizagem” (p.246 e 247). Importa ainda salientar que, através das TIC o aluno adquire uma maior consciência do mundo e de si mesmo e torna-se o agente educativo, ou seja, aprende e constrói o seu próprio conhecimento individualmente e em colaboração com outros alunos (Graça et al., 2020; Papert, 2005; Pociño & Gaspar, 2012).

As AE reconhecem relevância das TIC na educação, no sentido em que promovem competências digitais, exprimem ideias, sentimentos e conhecimentos e exercitam a cidadania ativa, crítica e responsável. Já o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) refere as competências da área de Informação e Comunicação que os alunos devem ter como “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação”, recorrendo a redes sociais, aos media ou à internet, por exemplo; e “colaborar em diferentes contextos comunicativos” (p.22). No entanto, deve ser promovida a transdisciplinaridade e integração das TIC nos vários conteúdos e competências das áreas do 1º CEB (DGE, 2018), uma vez que os alunos melhoram as suas competências comunicativas, desenvolvem competências das TIC, de recolha e tratamento de informação com recurso à Internet e como motivação nos conteúdos escolares. Contudo, dado que é mais uma ferramenta que o docente tem ao seu dispor, é necessário que estes tenham formação para obterem as competências necessárias para a utilização das TIC e recursos disponíveis na Instituição educativa (Quadros-Flores et al., 2013). Assim sendo, o par pedagógico atribuiu bastante enfoque às TIC nas intervenções da PES, tal como é elencado no Capítulo III, não só porque era um dos interesses manifestados pelos alunos desta turma, como se considera uma ferramenta imprescindível deste século e para garantir aulas mais dinâmicas que captassem o interesse e a atenção dos mesmos. No entanto, salienta-se alguns constrangimentos relativos ao uso das TIC, nomeadamente no acesso à internet, sendo que esta deixou de funcionar durante algumas semanas e na visualização da projeção,

uma vez que aquilo que era projetado no televisor não tinha o tamanho suficiente para os alunos que estavam sentados no fundo da sala conseguissem ler. Assim, os alunos passam a ser os emissores e recetores e a sala de aula torna-se num espaço de socialização, participação e intervenção (Quadros-Flores & Escola, 2007).

Por fim, a avaliação é um exercício fundamental tanto para o docente que “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2) como para o aluno. Antes de serem referidas as diferentes modalidades de avaliação, é importante salientar que o principal objetivo da avaliação está relacionado com a perceção das necessidades e das dificuldades que os alunos possuem em determinados conteúdos, abandonando a ideia de que a avaliação apenas está relacionada com a mediação do saber (Formosinho, 1992).

Neste sentido, o docente

“é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Alonso & Roldão, 2005, p. 16).

Existem, portanto, dois tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação externa das aprendizagens através dos exames nacionais, das provas de aferição e das provas finais de ciclo e a avaliação interna. Esta última pode ser de três tipos – diagnóstica, formativa e sumativa – tal como consta no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. A avaliação diagnóstica é realizada no início de cada período ou semestre ou “sempre que se considere oportuno” (DL n.º 17/ 2016, de 4 de abril, artigo 24ºA) dado que permite que o docente tenha uma perceção das necessidades e dificuldades dos alunos e dos conhecimentos prévios que possuem acerca de determinados conteúdos (Abrantes & Araújo, 2002). Em relação à avaliação formativa, esta é a avaliação que permite uma recolha de informações detalhadas sobre o processo de ensino e sobre o desenvolvimento de cada aluno e faz com que o docente compreenda se necessita de mudar ou adaptar as suas práticas pedagógicas (Abretch, 1994). No que concerne à avaliação sumativa, esta realiza-se no final de cada período ou semestre permitindo a “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” de cada aluno (DL n.º17/2016, de 4 de abril, artigo 25º). No 1º CEB esta avaliação é realizada pelo docente através de uma “menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente do currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 28, p. 2938). No decorrer da PES, a avaliação mais utilizada pela díade foi a avaliação formativa dado que permite a recolha de informações como os conhecimentos, as habilidades, as capacidades, as atitudes desenvolvidas e os ritmos de aprendizagem dos alunos (Lobo, 2007) com as grelhas de observação. Além das grelhas de observação, também foram utilizadas as participações orais e produções dos alunos, os registos fotográficos, a observação

direta, a análise das respostas em fichas de trabalho e/ou discussões em grupo, as grelhas de avaliação, bem como os trabalhos individuais ou em grupo. Concomitantemente, o professor não deve valorizar só o produto final, como também o processo desenvolvido e dar oportunidades ao aluno para que este possa autoavaliar e refletir acerca do seu trabalho, dado que é o aluno que apresenta conhecimento do seu processo de aprendizagem (Ferreira, 2009). Por último, é essencial que o docente na construção da sua identidade mostre ser um exemplo que os alunos devem seguir, sendo sincero, verdadeiro e humilde com a imagem que pretende transmitir, transpondo isso para as relações professor-aluno e aluno-aluno. Desta forma, é necessário que o docente construa um ambiente onde os alunos não tenham receio em participar e em errar e, acima de tudo, se sintam seguros, confiantes e tranquilos (Cardoso, 2013).

Em suma, e com base no que foi referido ao longo deste capítulo, o professor do 1.º CEB deve proporcionar oportunidades para que os alunos se desenvolvam enquanto cidadãos ativos adequando as suas práticas às necessidades, aos interesses, às dificuldades, às motivações dos mesmos e às exigências da era digital atual (Quadros-Flores et al., 2018). O docente reflete sobre a sua prática educativa com base nos conhecimentos pedagógicos, nos documentos normativos legais e identificando os seus pontos positivos e menos positivos, com o intuito de (re)delinear um novo perfil do docente (Pacheco & Flores, 1999). Em concomitância, a experiência vivida na PES, interligou a teoria e a prática a fim de construir o perfil de um docente do 1º CEB. Quanto ao que os docentes definem como sendo a sua profissão, estes referem ser “uma actividade constitutivamente ética” (Caetano & Silva, 2009, p.50), dado que é esperado que o docente desenvolva a formação ética dos alunos através de estratégias e métodos e com a principal função de educar, desenvolvendo as componentes pessoais e sociais dos seus alunos (Silva, 1994, citado por Caetano & Silva, 2009). Neste sentido, segue-se uma caracterização dos contextos experienciados ao longo da PES com base nos pressupostos elencados neste capítulo.

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO**

O presente capítulo visa identificar as características do contexto de estágio onde decorreu a PES em ambas as valências – 1º CEB e EPE, apresentando-se dividido em dois subcapítulos. No primeiro, realizar-se-á uma caracterização da instituição e do contexto educativo onde a Prática Educativa Supervisionada (PES) se desenvolveu, com o intuito de realçar as características do mesmo, evidenciando as suas potencialidades e as suas fragilidades, bem como as relações estabelecidas entre pares, segundo a observação realizada pelo par pedagógico e de acordo com os documentos orientadores. Nesta linha de pensamento, surge a teoria ecológica de Brofenbrenner que defende que o desenvolvimento do ser humano resulta da interação entre os outros sujeitos e o meio envolvente onde este se encontra inserido (Portugal, 2008). Por outro lado, no segundo serão apresentados os pressupostos da metodologia de Investigação fundamental para a Prática Educativa Supervisionada (PES) e para a construção do papel de futuro docente: a metodologia de Investigação-Ação (IA).

Este capítulo é fundamental para compreender as ações desenvolvidas, dado que a caracterização está dependente da observação direta, da problematização, da interrogação da realidade e da construção de hipóteses explicativas (Estrela,2003). As informações recolhidas e a observação direta possibilitaram que as ações, as estratégias e as metodologias utilizadas fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE E A SUA MISSÃO**

A Escola onde se realizou a PES encontra-se situada na área metropolitana do Porto. O contexto educativo em questão pertence a um município urbano com 55,22 km<sup>2</sup> de área e 188 443 habitantes, estando este subdividido em quinze freguesias. Nesta região existe uma rede diferenciada de transportes públicos, como o metro, o autocarro e o comboio. Assim, esta região aproxima-se dos outros centros habitacionais pela sua vasta rede de transportes, permitindo deste modo o fácil acesso a pessoas que habitem em locais mais afastados e o contacto com pessoas com realidades opostas, o que não afasta, muito pelo contrário só enriquece. A instituição de ensino referida é privada e integra crianças com diferentes nacionalidades.

A instituição cooperante em particular contém valências desde a Educação Pré-Escolar até ao 1ºCiclo do Ensino Básico, sendo que existem três salas para o Pré-Escolar e quatro destinadas para o 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB). A entrada possui um portão com uma campainha para que seja emitido um aviso da chegada de indivíduos e para que a comunidade educativa tenha conhecimento da

chegada ou da saída das crianças e respetivos familiares. Mais à frente encontra-se uma outra porta de vidro, onde os familiares aguardam pelas crianças. É de notar que, a Instituição foi desenvolvida a partir de uma casa de família, o que dificulta a acessibilidade de pessoas de mobilidade reduzida nomeadamente na entrada do portão, na subida para o piso seguinte e nos acessos às varandas. No entanto, caracteriza-se por um ambiente muito agradável, acolhedor, saudável e familiar, o que transmite às crianças segurança, confiança e familiaridade com o espaço envolvente e consequentemente, facilita as transições para a EPE e para o 1.ºCEB. O edifício é composto por dois andares, sendo que no primeiro existem quatro salas de aula do 1.ºCEB, um laboratório e duas casas de banho. O acesso a este piso é feito através de escadas longas e estreitas onde a sua circulação é dificultada. Por outro lado, o rés-do-chão possui três salas de EPE, com acesso ao espaço exterior, sendo que uma das salas ainda possui um espaço exterior extra. O espaço exterior caracteriza-se pela sua vastidão e contacto diário com a natureza, possuindo uma horta, onde se pretendia promover o respeito e o cuidado pela natureza, para “refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.90) e incutir hábitos de alimentação saudável. Ademais, é um espaço que permite o alargamento das atividades para o exterior e as crianças têm a possibilidade de brincar na terra e nas poças quando chove, visto que a Instituição promove o contacto com a lama e as poças de água provenientes da chuva, pois sempre que existem as crianças vestem os seus fatos impermeáveis e calçam as suas galochas e têm a oportunidade de brincar livremente. Este espaço era composto por estruturas para brincar como o escorrega, barras, cordas, parede de escalada, um baloiço, entre outros, zonas de sombra das árvores de flores e fruto e um solo de terra e noutras zonas de cimento. No entanto, os alunos do 1.º CEB tinham de permanecer num coberto com um espaço reduzido para tantas crianças, o que gerava agitação e uma atenção redobrada aos conflitos criança-criança por parte da equipa educativa. Ainda no rés do chão, continha a cozinha, a biblioteca, o gabinete da direção, a sala dos professores, duas casas de banho – uma adaptada ao tamanho das crianças da EPE e outra para os adultos e crianças do 1.º CEB, um espaço para arrumar os materiais e o salão. Este espaço amplo com ótimas condições para a realização de variadas atividades, nomeadamente as atividades de Expressão Motora no caso das crianças da EPE e a Hora do Conto dinamizada pelas crianças do 1.º CEB. Contém ainda, “materiais lúdicos e didáticos que os alunos podem usar livremente, com a devida supervisão” (Projeto Educativo, 2020/2021). Também funciona como cantina na hora de almoço para ambos os níveis educativos.

No que concerne aos horários de funcionamento, a instituição cooperante encontra-se em funcionamento desde as 7h30 até às 19h, sendo que a componente letiva apenas funciona das 9h às 13h e das 14h30 às 16h.

A instituição pretende proporcionar experiências que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento holístico das crianças tal como consta no Projeto Educativo (2020/2021), no qual se

designa, “ (...) como uma Escola aberta à reflexão e avaliação crítica, à mudança, e que procura de forma permanente, não só a melhoria do processo ensino- aprendizagem, como a transmissão de valores que conduzam à formação de cidadãos responsáveis, tolerantes, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres”. Esta instituição privilegia estratégias de trabalho, alicerçadas na metodologia de trabalho de projeto e a aprendizagem cooperativa, considerando-as fundamentais para a aprendizagem através da pesquisa que irá ser utilizada durante todo o percurso académico das crianças e o sentimento e postura de entreajuda, compreensão e partilha (Projeto Educativo, 2020/2021). Define-se, ainda como “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Em seguimento do que foi referido anteriormente, a instituição cooperante recorria a metodologias ativas através de métodos como o *Comprehensive School Mathematic Program (CSMP)*, criado pelo matemático Georges Papy, na aprendizagem da Matemática apelando pela curiosidade, imaginação e espírito intuitivo. Quanto à abordagem da leitura e da escrita, a instituição recorre ao Método Global. Para além do CSMP, era também utilizado o programa Filosofia com crianças, criado pelo pedagogo e filósofo Mathew Lipman que estimulava o pensamento, o raciocínio, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de intervir e proceder. De notar que ambos os programas eram iniciados na EPE, com as crianças mais velhas. Por último, destaca-se a Educação Artística como sendo uma área valorizada e bastante estimulada pela instituição. Concluída a caracterização da instituição cooperante, avancemos para uma caracterização mais detalhada no que se refere aos contextos da EPE e do 1.º CEB onde decorreu a PES.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Considerando que é fundamental que o contexto de Educação Pré-Escolar cumpra com qualidade “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º), o contexto educativo nas distintas dimensões que o constituem, deverá permitir o desenvolvimento salutar de cada criança quer ao nível educativo, quer enquanto ser biopsicossocial. Assim, conhecer e analisar reflexivamente a organização do grupo, do espaço, dos materiais e as relações e interações entre os variados envolventes no processo educativo constituiu-se fundamental para o compreender e agir sobre este.

Posto isto, no que se refere à organização do grupo, a PES foi desenvolvida numa sala constituída por 14 crianças, oito crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino, cuja faixa etária estava compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo que quatro crianças pertenciam à faixa etária dos três anos, quatro crianças pertenciam à dos quatro anos e seis crianças pertenciam à dos cinco

anos, o que permitiu “a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (Costa et al., 2015, p.24). Neste grupo existiam 3 crianças condicionais, não havendo certezas de transitarem para o 1ºCiclo do Ensino Básico. Para além disso, é importante referir que uma das crianças de 4 anos possuía outra nacionalidade – Russa e por esse motivo, o seu desenvolvimento linguístico foi bastante afetado revelando frustração e raiva, sendo a sua linguagem “(...) progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61).

	<b>Grupo dos 3 anos</b>	<b>Grupo dos 4 anos</b>	<b>Grupo dos 5 anos</b>
<b>Interesses</b>	-Desenho livre; -Cozinha de lama; -Área da casinha.	- Desenho livre; - Cozinha de lama;	- Espaço exterior; - Área das construções.
<b>Dificuldades</b>	-Não conseguem ir à casa de banho autonomamente e precisam de auxílio para se vestirem e despirem; -Motricidade fina, nomeadamente no recortar.	-Motricidade fina, nomeadamente no recortar. -Uma das crianças era bilingue, mas ainda possuía dificuldades na compreensão do Português, o que por vezes dificultava o diálogo com a mesma.	-Distração; -Dificuldade em aguardar pela sua vez e ouvir os colegas; -Imaturidade.

*Tabela 1 - Interesses e dificuldades das crianças do grupo de EPE.*

Existia ainda uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), contudo esta era incluída em todas as atividades e momentos de rotina e o par pedagógico, sempre que considerou necessário, planificou/dinamizou atividades de diferenciação pedagógica. Caracterizava-se como uma criança hiposensível e possuía um gosto particular por canetas e por atividades sensoriais, a título de exemplo, foram bastante apreciadas, já que a criança tinha evidenciado gosto pela exploração da água em momentos de higienização. É de salientar que esta e mais duas crianças apresentavam um acompanhamento por parte de profissionais especializados, nomeadamente psicólogos, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais que, em conjunto com a educadora cooperante, procuravam formas de intervir. Estas duas últimas crianças apresentavam sobretudo dificuldades na autorregulação, na autonomia e resolução de conflitos. Outra das dificuldades das crianças referidas prendia-se com a concentração e o foco, sendo que em grande grupo dispersavam a sua atenção para outra atividade, perdendo o interesse de forma imediata nas atividades que estavam a ser realizadas.

Após a observação do grupo, conseguimos apurar que se trata de um grupo heterogéneo, quer nas idades, nos interesses e necessidades (Tabela 1). Tal como preconiza Lopes da Silva et al., (2016, p.24) devem ser vistos como vantagens, uma vez que “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”. No entanto, alguns interesses eram transversais a todas as crianças, nomeadamente o apreço pelas atividades de Educação Artística (desenhos, pinturas, recortes, colagens, etc), pelas atividades de Expressão Musical e Motora, pela audição de histórias e pela exploração do espaço exterior. A este propósito, é de sublinhar que a exploração do exterior é fundamental para o desenvolvimento das crianças dado que

aprendem através de todas as experiências que vivenciam, é saudável, tem um efeito socializador, contactam com a natureza e resolvem problemas que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2011). Globalmente, as crianças demonstravam interesse em partilhar as suas experiências com o grupo, levando brinquedos e livros para mostrar às outras crianças.

Contudo, apesar dos interesses referidos, o par pedagógico verificou que o grupo evidenciava fragilidades na negociação e gestão de conflitos, sendo necessária a intervenção do adulto. Contudo, autores como Cardona et al. (2021), defendem que é natural a existência de conflitos entre as crianças, sendo que o papel do EI nestas situações é o de apoiar e mediar, para que as crianças, gradualmente, consigam resolver estes conflitos de forma autónoma. Para além disso, o grupo evidenciava dificuldade em esperar pela sua vez nos momentos em grande grupo, não apresentava espírito de partilha entre pares bem como na realização de atividades e/ou momentos do dia em que fosse necessário estarem sentados durante algum tempo, por exemplo, na avaliação e realização do plano do dia. Nesse seguimento, a educadora em conjunto com o par pedagógico, tentaram colmatar as dificuldades e necessidades de cada criança, proporcionando atividades que também fossem de acordo com os seus interesses e dessem resposta às suas necessidades, para se tornarem cidadãos autónomos capazes de resolver os problemas que vão surgindo, tal como defende Oliveira-Martins et al., (2017), tendo sido considerados no Capítulo III.

Neste sentido para que sejam proporcionadas experiências de aprendizagem relevantes é fundamental que o espaço educativo e a sua organização proporcionem bem-estar, segurança e pertença dado que o ambiente educativo é visto como o “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6), assim o espaço educativo deverá permitir que a criança faça escolhas e tome decisões. Neste seguimento, o espaço físico onde se desenvolveu a PES estava organizado por sete áreas de desenvolvimento – a área da casinha, a área dos jogos, a área das construções, a área da biblioteca, área das ciências, área das expressões plásticas, área da matemática, área do encontro, área do descanso e área do terraço (Tabela 2) –, o que permitia que a criança explorasse livremente a diversidade de recursos presentes na sala, adequados aos seus interesses e à superação das dificuldades de cada criança. Este espaço encontrava-se assente nas abordagens pedagógicas de Montessori, do Modelo Curricular de HighScope, Reggio Emilia e o MEM, atribuindo destaque aos dois últimos por serem os mais valorizados pela educadora cooperante.

Assim, o espaço físico onde decorreu a PES apresenta uma sala em que as crianças conseguiam circular livremente com janelas com vista para o exterior, o que possibilitava a entrada de luz solar permitindo que as crianças visualisassem as mudanças relativas à meteorologia e às diferentes estações do ano. Ademais, a existência de janelas e portas de vidro “convida a olhar lá para fora, a considerar que o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções”

(Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 14). O mobiliário era proporcional às alturas das crianças e os materiais estavam devidamente identificados com o nome e uma imagem representativa do mesmo. Importa salientar que os materiais que apresentavam qualquer perigo para as crianças se encontravam guardados num armário em que os puxadores das portas estão fora do seu alcance. Neste seguimento, apresentava também um lavatório adaptado à altura das crianças que permitia a higienização rápida das mãos no decorrer das atividades. Relativamente às paredes da sala, estas encontravam-se preenchidas com produções das crianças estando divididas em frutos do outono, novidades da semana e desenhos livres. Através desta exposição, era possível refletir sobre todo o trabalho desenvolvido por cada criança, bem como observar a evolução das crianças ao longo do ano. Numa outra parede, na linha do que recomenda o modelo pedagógico MEM, estavam expostos a agenda semanal composta pelos dias da semana e na coluna de cada dia, encontravam-se fotografias das atividades a serem realizadas e desenhos das crianças, o que ajuda as crianças a saber o que irá acontecer ao longo do dia, para se sentirem mais seguras; o mapa mensal de presenças através de uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e o dia do mês; o plano do dia que era utilizado para a educadora registar diariamente as atividades propostas pelas crianças e/ou pela educadora e/ou pelo par pedagógico e a avaliação da sua realização; o mapa dos aniversários com fotos das crianças e o dia e mês de aniversário; uma tabela com as idades de cada criança ; o jornal de parede em que as crianças registavam os conflitos, as suas ideias de atividades a realizar e boas atitudes; o mapa de tarefas onde se efetuava o registo semanal da distribuição das principais tarefas diárias. Por fim, o mapa de atividades onde se registavam as atividades que cada criança estava a realizar, permitindo perspetivar as preferências das crianças e as atividades/espacos que não eram tão utilizados. Importa realçar que as paredes eram revestidas em cortiça e plástico facilitando a exposição das produções realizadas pelas crianças, o que constitui uma forma de comunicação representativa das atividades desenvolvidas, visível para os adultos e para as crianças, bem como para valorizar e reconhecer o trabalho realizado pelas mesmas. (Lopes da Silva et al., 2016).

Espaços	Recursos
<b>Área da casinha</b>	Possui um quarto e uma cozinha. Cozinha: fogão, forno, lava-loiças, micro-ondas, torradeira, batedeira, caixa registadora, uma mesa com toalha e cadeiras, alimentos de plástico e utensílios de cozinha (pratos, talheres). Quarto: cama com um colchão e uma manta, uma caixa com acessórios, um carrinho e um cesto de compras e um charriot com roupas penduradas.
<b>Área das construções</b>	Um móvel com caixas de madeira e cestos de plástico etiquetados com blocos de montar, pistas de madeira e comboios, animais de plástico, legos, blocos de madeira e uma pista para berlindes.
<b>Área dos jogos</b>	Um móvel com vários tipos de jogos (puzzles, jogo da glória, tangram, dominó, etc), bem como uma mesa e cadeiras.

<b>Área da biblioteca</b>	Vários livros, fantoches, CDs e almofadas para as crianças se sentarem enquanto leem um livro.
<b>Área das expressões plásticas</b>	2 armários, um com folhas, as suas capas e onde as crianças poderiam colocar os seus registos. O outro armário continha livros de expressão plástica, jornais, papéis para recortes, rolos de cartão, lãs e fios, tecidos, embalagens e materiais de desenho e recorte. Para além disso, também tinha um cavalete de madeira com um fio e molas.
<b>Área das ciências</b>	Um globo, lanternas, lupas, materiais não estruturados como conchas, búzios, pedras e pinhas, velas, molas e livros relacionados com o conhecimento do mundo (experiências, enciclopédias de animais, sobre o espaço).
<b>Área da Matemática</b>	Puzzles com números, kataminos, geoplanos e elásticos.
<b>Área do encontro</b>	Parede que permite afixar instrumentos de pilotagem e espaço para as crianças se reunirem em círculo.
<b>Área do descanso</b>	Transformação da sala para dormitório, com camas e respetivas roupas.
<b>Área do terraço</b>	Espaço exterior com acesso a partir da sala. Tem painelas, frigideiras, pás, colheres, etc.

*Tabela 2: Áreas existentes na sala.*

Importa ainda salientar que a área que as crianças menos utilizavam era a área dos jogos, o que o par pedagógico tentou colmatar, criando jogos para e com as crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Com o intuito de sensibilizar as crianças para a importância da prática da reciclagem, a sala continha um caixote branco, que se destinava ao lixo orgânico, um caixote amarelo, destino ao plástico e um caixote azul, destinado ao papel e cartão. As crianças sempre que tinham dificuldades em perceber a lógica subjacente à separação do lixo, questionavam um adulto.

Em diálogo com a educadora cooperante, foi possível compreender que a organização da sala era flexível, podendo ser alterada de acordo com as necessidades e os interesses do grupo, dado que a sala deve ser considerada um “processo em progresso” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.43). Sendo assim, as áreas desenvolvimentais acima descritas permitem que as crianças procedam a explorações riquíssimas e pertinentes de forma livre e autónoma. Afiançando que estas irão contribuir para o seu desenvolvimento. Ademais, a utilização de elementos por si conhecidos permite que “(...) esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Tal como defende Hohmann & Weikart (2011), as crianças necessitam de espaços que lhes permitam usar objetos e materiais, fazer explorações e resolver problemas. Precisam de espaços para se moverem livremente, falarem sobre o que estão a fazer, espaço para guardar os seus pertences e exibir as suas invenções e, ainda espaço para os adultos as apoiarem nos seus interesses e objetivos. Assim, segundo as OCEPE (2016) o ambiente educativo deve ser facilitador em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como de relações entre os diferentes intervenientes do processo pedagógico (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, tanto o horário semanal, como o mapa das idades e dos dias de aniversário encontravam-se a um nível demasiado elevado que fazia com que as crianças sempre que necessitassem de manusear esses instrumentos, tivessem de ter

auxílio de um adulto. Além disso, alguns registos expostos também se encontravam a um nível elevado levando a que apenas o adulto os conseguisse observar e os registos expostos devem ser “visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29).

Para além disso, este ano a sesta realizou-se nesta sala, o que fez com que as crianças tivessem de sair da sala mais cedo para que as camas fossem montadas e na parte da tarde, só se dirigiam à sala quando todas as crianças já tivessem acordado. Deste modo, o tempo para a realização de atividades no interior da sala era condicionado.

Importa ainda realçar o acesso ao espaço exterior que a sala possuía, onde se realizava a cozinha de lama constituída por painéis, frigideiras, colheres e pás para escavar a terra. Este espaço permite à criança o contacto e a exploração de materiais naturais dado que “o espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (Bento & Portugal, 2016, p. 90) como é o caso da terra, das folhas, dos paus, das flores e das árvores. A educadora cooperante integrou a exploração do espaço exterior na rotina diária, mesmo em dias de chuva.

Relativamente à gestão e à organização do tempo, a rotina diária quando “é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e a criatividade de crianças e adultos” (Hohmann et al., 1979, p.81). Ademais, esta permite “(...) uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Sendo assim, quando a criança consegue ter consciência da rotina diária e dos momentos que a compõem, compreende melhor a sucessão das atividades/tarefas ao longo do dia e organiza o tempo de forma tranquila, autónoma e segura (Apêndice C). Nesta sala, as atividades, geralmente, iniciam-se em grande grupo, sendo depois divididos em pequenos grupos ou individualmente para a educadora dar um apoio mais individualizado a determinada criança. Assim, a rotina diária era composta por momentos de acolhimento, momentos de planeamento e reflexão das atividades concedendo à criança o direito de ser ouvida e de tomar decisões e confere-lhe um papel ativo no planeamento (Lopes da Silva et al., 2016), momentos de brincadeira livre, momentos de higiene pessoal, momentos de alimentação (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e momentos de sesta para as crianças mais novas (Apêndice B). Para além destes momentos, as crianças ainda contavam com momentos de matemática de Papy à terça-feira à tarde e filosofia para crianças apenas para as crianças mais velhas, momentos de expressão musical à quarta-feira de manhã, expressão motora à quarta-feira de tarde com a educadora cooperante e à sexta-feira de manhã com uma professora externa. Ainda na segunda-feira de manhã realizavam a atividade da partilha das novidades, à quinta-feira de manhã realizavam um momento intitulado Chá Mágico, onde falavam inglês ou liam histórias e à sexta-feira uma Hora do Conto sendo dinamizada pelas educadoras da EPE ou pelos familiares que se mostrassem interessados.

Tal como aconteceu com o acolhimento, o reencontro com as famílias também era acompanhado por um adulto havendo o diálogo sobre como a criança esteve durante o dia, o que fez, o que comeu,

etc. Este último momento da rotina pautado pela tranquilidade permitia à criança sair da Instituição com um sentimento de pertença ao local (Post & Hohmann, 2011). A rotina é fundamental para que as crianças tenham consciência dos momentos que constituem o dia e para a compreensão das unidades básicas do tempo, através dos horários e dos calendários (Lopes da Silva et al., 2016). O horário semanal (Apêndice A) foi construído pelas crianças e pelo par pedagógico num ambiente de diálogo, cooperação e reflexão relativamente aos diferentes momentos existentes ao longo da semana.

Importa ainda realçar as relações entre os adultos e as crianças observadas pelo par pedagógico que em conjugação com as três variáveis críticas, a criança, a família e o educador tornam a aprendizagem possível (Zabalza, 2000). A interação criança-criança apresenta um carácter positivo, dado que as crianças se entreadjudam. Era, possível observar que as crianças mais velhas auxiliavam as crianças com idades mais novas em tudo o que necessitassem, nomeadamente nas sextas e a vestirem-se e despirem-se. Contudo, também era possível observar que as crianças facilmente entravam em conflitos, manifestando dificuldade em os resolver através do diálogo. Quanto à interação adulto-criança, revelou-se bastante satisfatória dado que a educadora valorizava todas as opiniões das crianças, o que fazia com que as crianças se sentissem valorizadas e à vontade para partilharem as suas ideias. Para além disso, a educadora recorria sempre ao diálogo para mediar conflitos, resolver problemas e partilhar conhecimentos, o que proporcionava às crianças um ambiente seguro, estável e de respeito para o seu desenvolvimento. A relação entre a educadora e a auxiliar educativa caracterizava-se por uma colaboração constante, onde existia um ambiente em que ambas comunicavam, confiavam e partilhavam as suas opiniões e ideias. A relação escola/família evidenciou-se bastante positiva uma vez que se contactavam via e-mail ou através da plataforma *ClassDojo*, onde a educadora colocava, semanalmente, fotografias de atividades que as crianças realizaram para as famílias sentirem que também elas faziam parte deste processo de aprendizagem, pois também são educadores (Hohmann et al., 1979) e nas reuniões. Procurando manter a participação das famílias, os pais, apoiavam os projetos desenvolvidos financeiramente e contribuindo com materiais, pois a participação das famílias deve ser incentivada para que todos possam contribuir e participar no processo de desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Por último, também a comunidade envolvente deve ser convidada a participar, através da parceria com outras organizações e recursos da comunidade (Lopes da Silva et al., 2016). É neste sentido que, na PES, se proporcionaram saídas da Instituição, sendo exemplos a visita à Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia, a visita à Praia da Aguda e a visita à ELA, oportunidades para desenvolver a comunicação e adquirir conhecimentos relativos ao meio social.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No âmbito da PES, e no que concerne ao 1.º CEB, o par pedagógico integrou uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e uma crianças, oriundas de uma classe económica e social média/alta, sendo que onze são do sexo feminino e dez do sexo masculino. As idades variavam entre os nove e os dez anos, sendo que a média das faixas etárias correspondia aos nove anos de idade. Importa salientar que apenas seis crianças já frequentavam a EPE na Instituição, duas crianças apenas integraram a turma no 3.º ano de escolaridade e apenas uma reintegrou a turma no início deste ano letivo, após um ano de residência na Alemanha. Existem ainda três alunos acompanhados por outros profissionais, como psicólogos e terapeutas ocupacionais. A maioria dos alunos reside no mesmo concelho onde a instituição está inserida e dois alunos residem em concelhos vizinhos. Ao nível da pontualidade e da assiduidade, a turma tinha pelo menos três alunos que chegavam frequentemente atrasados à escola. Ademais, uma aluna apresentava alguns problemas de assiduidade nos dias de avaliação, pelo estado de ansiedade e bloqueio em que ficava.

A partir da observação direta foi possível perceber alguns aspetos relativos à turma, isto é, “quando de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 2003, p.31). A mesma tinha uma relação muito próxima com os colegas e com o docente cooperante. Os alunos revelaram-se interessados, conversadores, curiosos e bastante participativos, o que se explica pelo incentivo na participação ativa e crítica por parte do docente e da Instituição. Os alunos participavam ativamente e criticamente através de debates, ao comunicar e partilhar as suas opiniões, perspetivas e situações ocorridas na escola, incentivados pelo docente cooperante, dado que um dos objetivos elencados no PCT (2022/2023) era “criar na escola espaços e tempos em que os alunos possam intervir livre e responsabilmente” (p.4). Neste sentido, era realizada uma Assembleia de Turma onde os alunos responsáveis por esta tarefa, geriam, organizavam e mediavam a mesma, em que eram explorados os conflitos entre pares e as situações vivenciadas na semana anterior escritos no Jornal de Parede, um instrumento do modelo pedagógico MEM (Folque, 2018). Nos momentos de debate, eram desenvolvidas a linguagem oral e as competências transversais de Cidadania e Desenvolvimento. O horário semanal continha, ainda o Clube de Leitura em que eram promovidos o gosto pela leitura e o desenvolvimento da mesma, através da leitura e exploração do livro “Por sorte o leite”, de Neil Gaiman. Às quartas-feiras era organizada a Hora do Conto, por um pequeno grupo de voluntários da turma. Nas semanas em que não era a turma do 4ºano a organizar este momento, apenas assistiam, sendo dinamizada por outro ano. Por outro lado, foi criado o Clube da Escrita, em colaboração com a turma do 3.ºano de escolaridade, de modo a motivar os alunos a escrever com gosto e de modo que sentissem prazer (Niza et al, 2011).

Relativamente à participação da turma, e tal como referido anteriormente, a maior parte da turma tende a participar ativamente. No entanto, ainda existem alguns alunos que não se sentem confortáveis em participar e em variadas situações, respondiam com um tom de voz baixo. Neste caso, o par pedagógico incentivou a sua participação através de debates e diálogos constantes orientados. O docente cooperante procurou dinamizar atividades que promovessem o desenvolvimento dos alunos neste âmbito, atenuando estas dificuldades ao longo das intervenções.

Quanto aos interesses da turma, eram manifestados sobretudo pela leitura e escrita de textos com características narrativas e descritivas, apesar de ainda surgirem dificuldades, não só em realizar leituras fluentes e seguras, como na textualização, com a aplicação correta das regras de ortografia e respetiva pontuação. Estes interesses eram incentivados e trabalhados pelo docente cooperante, na medida em que existia um momento da rotina semanal denominado “Hora da Criatividade”. Nesse momento, os alunos tinham oportunidade de criar algo com uma ligação à vertente escrita do Português, como a criação de histórias, poemas, descrição de personagens da sua imaginação, entre outros. Para além desses, revelavam interesse no uso das TIC, na música, nas Artes Visuais, nas atividades físicas no exterior, nos jogos em equipa e nas atividades em grupo.

Ao longo da PES, através da observação participante, o par pedagógico concluiu que as dificuldades da turma estão relacionadas com a gestão de comportamento e de autorregulação, sobretudo quanto à frustração e de não saberem reagir a um “não”, por exemplo no caso da partilha das novidades, bem como com regras de sala de aula como levantar o braço para participar, levando a que falem por cima dos colegas, dos professores e do par pedagógico. Considerando este constrangimento, tanto o professor titular como o par pedagógico têm reforçado a necessidade de levantarem o braço sempre que sentem vontade de participar, reiterando-se a necessidade de ouvir os colegas, sem os interromper. Também as questões da empatia e de autoconhecimento têm vindo a ser trabalhadas com o professor titular, em articulação com a psicóloga da Instituição e o par pedagógico. Neste sentido, os alunos têm-se conhecido a si próprios, as suas fragilidades, as suas qualidades ou “superpoderes”, tal como trabalhado numa das UA dinamizadas pela díade. Ademais, os alunos revelaram dificuldades em trabalhar em grupo, o que foi almejado trabalhar pela díade nas ações pedagógicas desenvolvidas dado que, o trabalho cooperativo possibilita que os alunos mais tímidos, socializem com os elementos do grupo e se libertem (Pereira, 2014). Neste sentido, o par pedagógico procurou juntar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e com quem não tinham uma relação tão próxima, o que possibilitou que se ajudassem entre si para alcançarem os mesmos objetivos.

Segundo Zabalza (2001, em Teixeira & Reis, 2012), a sala de aula poderá ser um fator facilitador ou inibidor de aprendizagem, pelo que é necessária uma especial atenção na sua gestão e planeamento. A sala estava disposta em filas horizontais voltadas para o quadro de giz e para o professor, tendo um corredor a dividi-las. No entanto, esta organização dificultava a livre circulação dos alunos e dos

professores e dado que a amplitude da sala era reduzida, condicionava a disposição das mesas para trabalhos de grupo. Nos momentos de observação e intervenção, os alunos tinham de se levantar do seu lugar para os colegas passarem para os seus lugares e quando se escrevia no quadro de giz, os alunos que estavam sentados ao fundo da sala, não conseguiam ler a partir de determinada altura. Efetivamente durante a PES, o par pedagógico compreendeu que a disposição das mesas em sala de aula influencia a predisposição dos alunos para a aprendizagem, assim como influencia o seu comportamento pois, tal como Zabalza (1998) afirma, “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 239).

A sala possuía duas janelas por onde entrava a luz solar e uma porta para as escadas no exterior que as crianças poderiam utilizar apenas em casos excecionais. No entanto, a luz solar não era suficiente para uma boa iluminação e a sala possuía uns focos apontados para o teto que também não iluminavam a sala totalmente. A sala apresentava, ainda, cinco armários onde o docente guardava os seus materiais e os alunos guardavam os seus manuais, os seus cadernos, as capas, os materiais de desenho e as fichas de trabalho que ainda não tivessem terminadas, apesar disso podiam ser retirados ou melhor aproveitados se a organização da sala de aula fosse outra.

As paredes encontravam-se revestidas com trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo e por cartazes de apoio às suas aprendizagens. Destacam-se a tabuada, um friso cronológico da História de Portugal, um mapa de Portugal, um mapa com os países integrantes da União Europeia, uma tabela com a distribuição dos responsáveis por cada tarefa da sala, o dia da semana, a data e uma tabela de presenças. Também existe uma tabela intitulada “Jornal de Parede” que dá o mote para a realização da Assembleia de Turma ao serem apresentadas e discutidas não só as novidades (no separador “Notícias”) e curiosidades (no separador “Quero Saber”), como também assuntos relativos à vivência escolar, tanto os que se destacam pela positiva como pela negativa (nos separadores “Acho Bem” e “Acho Mal”, respetivamente). Além disso, na porta de entrada estavam afixadas as regras da sala de aula, o Problema da Semana, as estratégias para o resolver e a pontuação do 3.º e 4.º anos na resolução do mesmo. Num dos armários também estavam expostas as indicações para o “Clube de Escrita”, clube comum aos 3º e 4.º anos de escolaridade. Efetivamente, a exposição dos trabalhos permite que os alunos os vejam como “um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo” (Vasconcelos, 2012, p.17). A sala de aula apresentava, também, um quadro de giz, um televisor para projeção, um relógio, e rede *Wi-Fi* em que se verificou algumas falhas. A sala não possuía computador nem quadro interativo e sempre que eram necessários esses recursos, o docente recorria ao seu computador pessoal. A instituição possuía apenas um projetor na Biblioteca que teria de ser reservado, sempre que necessário. Possuía também seis tablets que deveriam ser previamente solicitados, uma vez que eram partilhados com os outros anos de escolaridade. No

decorrer da PES, o par pedagógico tentou sempre inovar nos recursos tecnológicos e analógicos, recorrendo aos materiais pessoais e também aos que foram disponibilizados pela ESE-IPP. As planificações construídas pelo par pedagógico basearam-se sempre nos interesses e necessidades dos alunos. Desta forma foi essencial dar-lhes a oportunidade de contactarem com as tecnologias e alertá-las para as vantagens e constrangimentos no seu acesso, uma vez que um docente deve incorporar nas suas práticas suportes variados das TIC, proporcionando a aquisição de competências nesta área (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, procurou-se que as condicionantes referidas anteriormente não se traduzissem num fator impeditivo do uso das TIC (Capítulo III).

Os alunos apenas levavam para casa uma capa com os trabalhos de casa e as fichas de avaliação para os Encarregados de Educação assinarem. No que diz respeito aos trabalhos de casa, o docente apenas os enviava à quinta-feira para serem realizados durante o fim-de-semana. Na segunda-feira os alunos traziam a capa com os trabalhos de casa realizados, mas no caso de não os fazerem, o docente procurava adotar uma postura compreensiva, apelando à concretização dos mesmos em situações futuras.

Segundo os autores Ferreira et al., (2000), as relações professor/aluno e alunos/alunos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, dado que o professor é o primeiro adulto que contacta com o aluno, à exceção da família. Na PES, a relação professor-aluno era baseada no respeito, na confiança e na segurança, dado que o docente já os acompanhava desde o primeiro ano e alimentavam uma boa ligação emocional tanto com o docente como, neste período de estágio, com o par pedagógico, sendo crianças que gostam de demonstrar afetos. Quanto à relação entre alunos, alguns ajudavam-se mutuamente na realização das tarefas. No entanto, ainda existia muita competitividade e comparação entre eles, excluindo alguns colegas das brincadeiras e tecendo comentários desagradáveis que magoavam os mesmos. O par pedagógico sentiu que ainda detinham características de um certo egocentrismo, o que não é esperado neste estágio de desenvolvimento (operações concretas). No que diz respeito às interações entre professores e outros profissionais, foi possível observar a cooperação e a entreatajuda, perspetivando “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo V). Estas interações serviam para traçar objetivos em comum, para obter uma perceção das dificuldades e necessidades da turma e uma articulação das diferentes áreas na Festa de Final de Ano.

No entanto, o ambiente educativo, inclui também a relação da escola com as famílias. Os pais dos alunos demonstravam vontade em se envolver na vida escolar dos seus filhos ou educandos, mantendo um contacto bastante regular com o professor através do *e-mail*, para solucionarem problemas relacionados com o educando, terem conhecimento das suas dificuldades e do seu

envolvimento em sala de aula. Assim como o par pedagógico partilhou com os pais um *Padlet* que continha todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, elencadas no capítulo III.

Importa ainda salientar que durante a PES foi possível constatar, através da observação, que apesar da Instituição não adotar manuais escolares, estes existem, mas os alunos apenas recorriam em caso de quererem rever algum conteúdo já lecionado. Na perspetiva da mestranda, o facto de a Instituição não adotar manuais pode trazer vantagens para os alunos na medida em que, a aprendizagem se torna mais dinâmica, os alunos estão mais atentos e concentrados, colocando-os no centro da sua aprendizagem em busca do conhecimento. No entanto, os alunos recorriam na mesma aos manuais e o docente semanalmente disponibilizava fotocópias dos conteúdos lecionados na semana anterior, o que se verificou uma certa acomodação porque sabem que se não estiverem atentos, os conteúdos serão fornecidos na mesma. Nas ações desenvolvidas pelo par pedagógico, o maior constrangimento sentido neste âmbito prendeu-se com a ordenação cronológica dos acontecimentos a serem lecionados nomeadamente em Estudo do Meio, uma vez que estes oferecem instrumentos e práticas para melhorar a prática pedagógica, funcionando com um suporte de aprendizagens (Gérard & Roegiers, 1998). Assim, relativamente às estratégias mais utilizadas pelo docente titular, realça-se o uso das fichas de trabalho impressas de cadernos de atividades ou de registos. Destacava-se ainda a preocupação e o interesse do docente titular pelo ritmo das aprendizagens de cada aluno, pela articulação dos gostos e interesses das crianças e por colmatar as dificuldades que existiam, permitindo que evoluam nas suas aprendizagens, pois tal como Gardner (1994) afirmava na sua teoria das aprendizagens múltiplas, a exploração de diferentes estratégias, leva a que os alunos consigam perceber de que forma aprendem mais e melhor, daí a preocupação do par pedagógico também ser em articular diferentes estratégias nas suas intervenções porque todos os alunos se apropriam do conhecimento de forma diferente.

Relativamente à organização do tempo, esta revelava-se fundamental transmitindo segurança e tranquilidade aos alunos, pois conseguiam prever as atividades que iam acontecer ao longo do dia, contribuindo para o desenvolvimento da sua noção de espaço e tempo (Carvalho, 2015). Nesta sequência, as aulas iniciavam-se todos os dias às 9h e terminavam às 16h (Tabela 3). Os alunos traziam lanche de casa e comiam-no no recreio, no entanto nem sempre seguiam uma alimentação saudável e equilibrada. Quanto aos almoços, todos os alunos almoçavam na Instituição, tendo alguns alunos que traziam diariamente almoço de casa. Debruçando o olhar sobre a gestão do tempo, salienta-se que o docente não seguia uma organização fixa dos dias e dos conteúdos a lecionar, gerindo o currículo de forma flexível e articulando os diversos conteúdos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, do qual se refere que um professor planifica de forma flexível e integrada as atividades, considerando as propostas das crianças e situações imprevistas possam surgir no processo educativo. Esta articulação permitia dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos resultando num clima

de aprendizagem favorável ao desenvolvimento holístico de todos os alunos. Também o PASEO, defende a gestão flexível do currículo, no sentido em explora temas diferenciadas (Oliveira-Martins,2017).

Salienta-se, ainda, que, as AECS não acontecem ao final do dia, mas fazem parte do horário da turma. Depois das 16h, findado o horário letivo, os alunos aproveitam este tempo livre para brincar, para jogar futebol, entre outras atividades, o que permite o desenvolvimento global da criança, dado que “a criança está a estimular a inteligência (...) liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano” (p.42) e ao brincar “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Teles, 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p.42). Refere-se que os alunos se encontravam mais predispostos para a aprendizagem no período da manhã e mais inquietos na parte da tarde.

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00-10h30: Português	9h00-10h30: Matemática	9h00-10h30: Matemática	9h00- 9h45: Português	9h00-10h30: Matemática
			9h45- 10h30: Filosofia	
<b>Lanche da Manhã</b>				
11h00-13h00: Matemática	11h00-13h00: Português	11h00- 11h45: Hora do Conto	11h00- 12h30: Estudo do Meio	11h00-13h00: Português
		11h45-13h00: Estudo do Meio		
<b>Almoço</b>				
14h00- 15h00: Música	14h30- 15h00: Apoio ao Estudo	14h30- 15h30: Inglês	14h00- 15h00: Educação Física	13h45- 14h45: Inglês
15h00-16h00: Assembleia de Turma	15h00-16h00: Artes Visuais	15h30-16h00: Estudo do Meio	15h00-16h00: Matemática	14h45-16h00: Português

Tabela 3: *Horário Semanal da Turma*

Em suma, o desenvolvimento destas práticas só foi possível através do “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar e melhorar os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27) com o docente titular, dado que todas as semanas havia um diálogo de modo a perceber os conteúdos que deveriam ser abordados na semana seguinte e aquilo que poderia ser melhorado. Esta relação entre o docente titular e o par pedagógico foi fundamental para compreendermos o que não era suficiente através da observação e da cooperação.

#### **4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A metodologia de investigação-ação, recomendada e eleita para o desenvolvimento das práticas educativas experienciadas (PES), contribui para a formação de professores no sentido em que estes devem ser investigadores das suas ações, devem refletir sobre as mesmas, permitindo que

desenvolvam competências profissionais e participem na construção do seu próprio conhecimento científico (Menezes et al., 2017). Esta metodologia caracteriza-se pela prática interventiva em que todos os elementos pertencentes a este processo educativo podem participar, nomeadamente a criança.

Sendo assim, para que o docente tenha consciência da sua prática, é necessário que, para além de conhecer o contexto educativo, as suas características, necessidades e interesses, ainda reflita sobre os problemas, as dificuldades sentidas e os recursos e estratégias selecionados para as intervenções com as crianças, tal como defende Alarcão (2001), ao afirmar que: “Refletir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais revisitadas e actuaes na vida, na dinâmica das organizações, que exigem novas concepções e, conseqüentemente, outras formas de organização, gestão e acção” (p.58). Esta metodologia funciona como um processo cíclico, dividido por quatro fases- a observação, a planificação, a acção e a reflexão (Figura 4). Estas fases tornaram-se essenciais

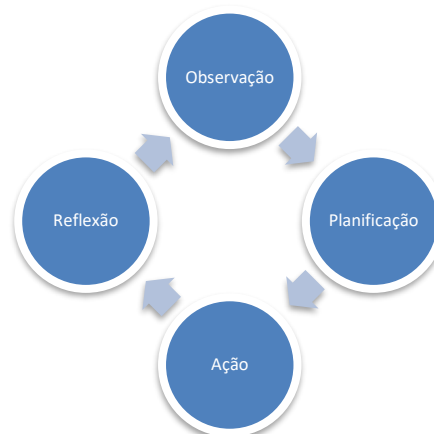


Figura 4: Etapas da Metodologia de Investigação-Ação (adaptado de Máximo-Esteves, 2008).

na Prática Educativa Supervisionada dado que o par pedagógico se baseou nesta metodologia para a realização das práticas educativas. A primeira fase consubstancia-se na observação e diz respeito à identificação de um problema, a segunda fase visa a elaboração da planificação das ações a realizar, a terceira fase corresponde à realização das ações planeadas, e, por fim, é a reflexão das conclusões retiradas ao longo do processo (Santos, Amaral e Mamede, s.d.).

Na Prática Educativa Supervisionada, o par pedagógico, vivenciou a primeira fase da MI-A pelo processo pela observação dado que “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.” (Estrela, 1990). Esta etapa possibilita a recolha de informações das crianças, dos seus contextos sociais e económicos, das suas necessidades e interesses e as relações pessoais. Para além disso, deve ocorrer de forma participante, direta e sistemática, com o intuito de conhecer melhor o contexto que contactamos e para que as ações pedagógicas desenvolvidas sejam adequadas àquela realidade (Estrela, 1994). Num primeiro momento a diáde observou as relações entre pares e entre o docente cooperante, as suas interações e os seus comportamentos. Estas observações tornaram-se em reflexões constantes no diário de formação, sendo um instrumento de auxílio para a planificação/preparação de intervenções a realizar e ao longo da prática educativa

supervisionada. Assim, o diário de formação permitiu analisar e interpretar a informação recolhida e refletir criticamente sobre a mesma, constituindo-se um recurso fundamental para a PES.

Recorreu-se também a grelhas de observação, diálogos, registos fotográficos e gravações de áudio. Quanto aos diálogos, estes ocorreram entre o par pedagógico e a educadora cooperante bem como com as crianças. Os registos fotográficos e os áudios permitiram uma aproximação da realidade e uma forma de captar tudo aquilo que as crianças iam sugerindo e realizando, nomeadamente as produções, as reações, os diálogos entre elas, etc. A observação foi fundamental para as planificações das atividades desenvolvidas na medida em que, possibilitou a inclusão de necessidades e interesses dos alunos e, durante as ações, permitiu perceber se as estratégias e os recursos eram adequados à turma.

Tendo em conta as informações recolhidas, segue-se a fase seguinte da metodologia, a planificação, sendo esta essencial para o desenvolvimento curricular. Para Zabalza (2001), a elaboração de uma planificação trata-se de “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.” (p.47). Ao longo da PES as planificações foram desenvolvidas semanalmente, em díade, de modo a desenvolver o trabalho colaborativo e a troca de experiências. Assim, a planificação referente à Educação Pré-Escolar realiza-se semanalmente e engloba as necessidades de aprendizagem evidenciadas, os interesses evidenciados, as aprendizagens evidenciadas, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, as decisões pedagógicas, nomeadamente as áreas/domínios de conteúdo, a organização do espaço, a organização do grupo e a organização dos materiais.

No caso do 1.º CEB, a planificação (Apêndices F e G), era constituída pela contextualização da turma incluindo os seus interesses, dificuldades e necessidades da turma; pelos objetivos principais pretendidos para a aula; os conhecimentos prévios necessários para o decorrer da aula; as possíveis dificuldades esperadas pelos alunos a ter em conta e as ações do professor para os apoiar; o mapa de articulação das áreas e dos conteúdos e a questão-problema a ser respondida durante a intervenção pedagógica; o tempo previsto, os objetivos de aprendizagem, as ações estratégicas, os recursos necessários e as áreas de competência do PASEO para cada atividade; os recursos utilizados no decorrer da planificação. A planificação contém ainda os instrumentos de avaliação formativa utilizados pelo par pedagógico. Importa ainda salientar que as planificações foram realizadas e desenvolvidas pelo par pedagógico, em cooperação com a educadora e o professor cooperante, com o intuito de as atividades irem ao encontro das necessidades e dos interesses da turma. Deste modo, o par pedagógico procurou refletir constantemente em todas as etapas das planificações e estas caracterizaram-se pela sua flexibilidade dado que após a reflexão, existiam lacunas que precisavam de ser colmatadas e durante a sua realização, surgiram imprevistos que necessitaram de ser solucionados. Para promover a ação reflexiva ao longo da PES, foram realizadas narrativas colaborativas, onde o objetivo era perceber a visão do outro elemento da díade e da educadora e do professor cooperante quanto ao modo de lecionar e a postura e se as atividades, os recursos, as estratégias e as

metodologias adotadas foram adequadas à turma e aos seus interesses e dificuldades. Como apêndice das planificações construídas, encontram-se as grelhas de observação/avaliação que possibilitam ao par pedagógico avaliar os conhecimentos adquiridos por cada aluno no decorrer da aula, bem como as suas dificuldades e/ou necessidades (Apêndice H).

Desta forma, a ação traduz-se na realização das planificações na prática, sendo que as intervenções decorreram ao longo de várias semanas, individualmente e em díade, desenvolvendo o trabalho colaborativo entre os elementos. Nesse seguimento, salienta-se a importância de o docente estar atento ao ritmo e às necessidades de cada aluno. No decorrer da PES, revelou-se fundamental realizar atividades para os alunos que se antecipavam na realização das tarefas dadas e motivar os outros para a resolução das mesmas.

A par da ação, surge a reflexão que permite ao docente uma incursão sobre os processos e produtos da ação, com vista à melhoria das práticas, tornando-se mais crítico e consciente. Esta etapa, tal como refere Alarcão (1996), “é a (...) que interliga todas as outras, sendo considerada fundamental na formação e na prática de um profissional de educação, uma vez que conduz à construção activa do conhecimento da acção”(p.13). Na PES, existiram momentos reflexivos, nomeadamente na elaboração de instrumentos reflexivos como os guiões de pré-observação, antes da ação e depois da ação, as narrativas colaborativas com o par pedagógico e com a educadora cooperante e o processo autorreflexivo. Para além disso, ocorreram diálogos entre a tríade educativa, bem como com as supervisoras institucionais com vista na melhoria e transformação das práticas do par pedagógico. Outros instrumentos utilizados que permitiram a reflexão foram os seminários, as reuniões com as professoras supervisoras e com a educadora e o professor cooperante, que permitiram uma constante reflexão acerca da ação desenvolvida e uma melhoria das práticas educativas. Além disso, o trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a professora supervisora permitiram uma melhoria nas práticas educativas, com base na honestidade, dedicação, rigor e entajuda, de forma a alcançar os interesses e necessidades do grupo. Em suma, esta metodologia foi essencial no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, no sentido em que as docentes estagiárias adquiriram saberes que irão transportar para a sua vida profissional, impulsionando a prática investigativa e dialógica.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO**

Após a apresentação do enquadramento teórico, legal e pedagógico, da caracterização de todos os contextos onde decorreram a PES, bem como da descrição da metodologia de investigação utilizada torna-se fundamental descrever o processo vivenciado, analisar as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas, bem como refletir sobre a prática educativa. Assim, tanto a prática educativa desenvolvida, tanto em EPE como em 1.º CEB, foi baseada no processo sistemático de observação, análise e reflexão, garantindo assim, que em ambos os níveis educativos, todas as atividades pedagógicas partissem dos interesses, das curiosidades e das necessidades do grupo de crianças.

O presente capítulo é constituído por dois subcapítulos, sendo o primeiro destinado à análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de EPE e o segundo às dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º CEB, suportados pelo trabalho colaborativo e cooperativo entre o par pedagógico, e os diversos profissionais envolvidos, nomeadamente, a educadora cooperante, a professora titular da turma e a restante comunidade educativa.

### **1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O contexto de EPE revelou-se fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional da autora deste relatório, levando à construção de aprendizagens inseridas no contexto, através do contacto sistemático com o grupo de crianças em idade pré-escolar durante a realização da PES. Posto isto, e dado que é inexequível descrever todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo par pedagógico no decorrer do período de estágio em EPE (Apêndice D), serão descritas, analisadas e refletidas as ações pedagógicas com maior relevância para a mestranda.

As ações educativas desenvolvidas partiram dos interesses, das necessidades, das curiosidades e dos conhecimentos prévios demonstrados pelas crianças ou observados pelo par pedagógico. Salienta-se, ainda, a intencionalidade educativa de todas as decisões tomadas pelo par pedagógico em conjunto com a Educadora titular, com o intuito de promover o desenvolvimento holístico de cada criança e abordando todas as áreas do saber, de forma transversal e articulada. Neste sentido, a metodologia de investigação ação, referida no Capítulo II, tornou-se a base de todo o processo educativo.

Importa referir que, toda a ação educativa foi pensada e concretizada com um grupo de crianças cuja faixa etária estava compreendida entre os três e os cinco anos. O par pedagógico deu importância ao ato de brincar como uma atividade rica e estimulante para o desenvolvimento da criança, tal como refere Lopes da Silva et al. (2016), esta é descrita como uma atividade natural da criança, em que o El

deve dar-lhes a oportunidade de escolherem, tomarem decisões, resolverem problemas tornando-se mais autónomas.

Nesta linha, o par pedagógico observou que todas as crianças do grupo manifestavam fragilidades associadas à partilha, nomeadamente a partilha de objetos, de espaços na sala, do lugar que ocupavam nas filas, opiniões divergentes ou intrusão na brincadeira, que consequentemente prejudicavam o trabalho colaborativo. Quando isso não acontecia, o principal instinto era chorar, afastar-se do grupo ou magoar os outros colegas. Deste modo, o par pedagógico decidiu que teria de intervir e planificar atividades que promovessem a partilha e o trabalho em pequenos e grandes grupos, compostos por crianças com idades distintas.

Chegado o momento de escolher o nome para a sala, as crianças sugeriram vários nomes como “estrela”, “patos”, “bichinhos”, “planeta terra”, “mar”, entre outros e após a discussão dos nomes que melhor se enquadravam na sala, a EI sugeriu a realização de uma votação para decidirem o nome que seria atribuído à sala. Posto isto, a mesma registou todas as sugestões numa folha para no final, contabilizar os votos do grupo. Deste modo, a maioria das crianças manifestou interesse no mar e as ações pedagógicas selecionadas pela díade foram sempre ao encontro desta seleção uma vez que, já em momentos anteriores as crianças haviam manifestado interesse pelos animais marinhos. Sendo assim, *Sala do Mar* foi a sugestão vencedora, dado o fascínio do grupo pelo mar e pelos animais marinhos. Note-se que, a realização de uma votação foi bastante importante, visto que foi dada a oportunidade às crianças de participarem numa decisão democrática e sendo-lhes pedido para que tomassem decisões e interviessem nas mesmas, conferindo-lhes uma maior participação no ambiente educativo e incentivo à partilha da sua opinião. Este papel ativo da criança na sua aprendizagem, na oportunidade de ser ouvida, de ter acesso à informação, de ter liberdade para exprimir a sua opinião e tomar decisões, possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem de todos nomeadamente em defender as suas ideias e explicá-las e em respeitar os pontos de vista diferentes e o tempo que cada um tem para se exprimir (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta linha de pensamento surgiu a oportunidade de concretizar a MTP sobre o tema do mar, iniciando a fase I com questões como: “O que sabem sobre o mar?”, “O que gostavam de saber?” e “Como querem descobrir?” às quais as crianças foram respondendo (Tabela 4). Desta modo, a área do Conhecimento do Mundo surge como meio de proporcionar e potenciar a ativação de conhecimentos que as crianças já possuem e aprenderam nos contextos onde estão inseridas, uma vez que a compreensão é facilitada e auxilia na perceção de situações novas e distantes (Lopes da Silva et al., 2016) por estarem mais predispostas para aprender.

O que sabem?	O que gostavam de saber?	Como querem descobrir?
<p>“Sei que não podemos pôr lixo no mar. Já fui apanhar o lixo da praia” (R.)</p> <p>“Os pássaros morrem no mar se o sol for muito forte” (E.S.)</p> <p>“As tartarugas não precisam de escadas. Apanha muita água na carapaça e empurra” (R.)</p> <p>“As tartarugas podem usar uma rampa para subir e descer. Também podem usar como escorrega” (B.)</p>	<p>“Os peixes não respiram fora de água?” (M.)</p> <p>“Há peixes venenosos?” “As medusas são venenosas” (E.)</p> <p>“Elas (medusas) são como as lulas e os polvos?” (R. e G.)</p> <p>“Como é que são as lâmpadas dos peixes do mar?” (J.)</p>	<p>Livros;</p> <p>Internet;</p> <p>“Eu queria ir à minha praia” (B.);</p> <p>“Podíamos ir todos à biblioteca” (C.C.)</p>

Tabela 4: Questões e respostas da fase I da MTP

Assim, chegaram à conclusão de que a poluição dos mares causada pelo ser humano era bastante prejudicial para os animais que lá habitam. Esta consciência por parte de algumas crianças possibilita a que as restantes assumam valores, atitudes e comportamentos em prol do ambiente, desenvolvendo uma cidadania consciente (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois de os conhecimentos prévios terem sido partilhados pelo grupo, surgiu a necessidade de avançar para a fase II da MTP, isto é, a planificação das ações a dinamizar com o grupo de crianças em questão. Nesta etapa, o par pedagógico definiu as ações que pretendia desenvolver registando-as e, posteriormente, criando um mapa conceptual, em conjunto com a Educadora titular (Figura 5).

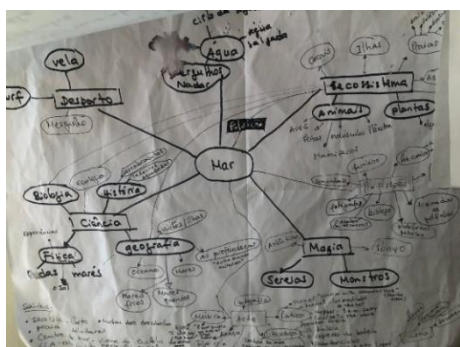


Figura 5: Mapa concetual das ações a realizar.

Numa primeira etapa da fase III do projeto, as crianças tiveram a ideia de elaborar um painel para expor no exterior: “Podíamos desenhar um desenho com as coisas do mar e assim as pessoas já sabem o nome da nossa sala. Uma coisa grande!” (C.S.), “A minha mãe vê os meus desenhos quando me vier buscar” (B.). Portanto, as crianças pretendiam que esse painel no exterior permitisse que as outras pessoas conseguissem identificar a sala e que os familiares tivessem a possibilidade de visualizar os seus conhecimentos prévios e, posteriormente, os conhecimentos que foram obtendo com o desenrolar do projeto. Quando questionados sobre o que queriam colocar no painel, as crianças afirmaram “Vamos fazer barcos de papel” (R. e G.), “Vamos fazer espuma, os peixinhos também fazem espuma” (C.C.), “Eu queria desenhar os animais do mar, quero fazer um caranguejo na água” (G.). Assim, em diálogo com as crianças, ficou decidido que no dia seguinte se iria proceder à decoração do painel, sendo que a cor escolhida para o fundo do mar foi o azul-escuro, para a superfície da água foi utilizado o azul-claro e para a espuma recorreu-se ao branco. As crianças foram questionadas do local onde se encontrava a espuma, uma das crianças respondeu “em cima da água”. Deste modo, todas as

crianças pintaram o cartão e este ficou a secar para continuar a ser preenchido no dia seguinte (Apêndice D).

No dia seguinte, as crianças procederam à continuação da elaboração do painel e da decoração das letras que constituem a identificação da sala como “Sala do Mar”. Com o auxílio do par pedagógico, as crianças construíram e pintaram barcos em papel, recorrendo a vídeos com a explicação através de recursos tecnológicos disponibilizados pela díade, uma vez que esta sala não os possuía. A utilização dos meios tecnológicos e informáticos permite à criança o conhecimento do seu mundo e de realidades mais distantes e uma maior igualdade de oportunidades (Lopes da Silva et al., 2016). Ademais, construíram faróis utilizando materiais recicláveis como os rolos de papel, palhinhas e palitos trazidos pelos familiares e desenharam várias espécies de animais marinhos e pessoas, uma vez que as crianças devem expressar e representar vivências individuais, animais, entre outros, utilizando diferentes materiais como é o caso dos materiais reciclados e meios de expressão como a pintura, a colagem e o desenho (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta ótica, é possível aferir que o envolvimento das famílias se revelou fundamental não só para o começo do projeto, como para o desenvolvimento do mesmo. Foram proporcionados ainda, momentos de contacto com materiais reutilizáveis “contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.26).

No caso da criança A. sinalizada com NAS e dado que esta não evidenciava predisposição para o desenho, o par pedagógico aproveitou o facto da mesma ter mais sensibilidade nas mãos, para lhas pintar com diferentes cores aliado à escuta de músicas. Além disso, esta criança necessita que os seus sentidos sejam estimulados, uma vez que possui hipossensibilidade. Ao observarem o A., as outras crianças também manifestaram vontade em experimentar preencher o cartão com as suas mãos. A pintura realizada sem o auxílio dos pincéis começou por causar algum desconforto e estranheza em certas crianças por não estarem habituadas. Mas depressa, aceitaram a atividade, movidas pela observação dos pares e pela curiosidade de sentirem a tinta. Desta forma, a pintura recorrendo ao próprio corpo traduz-se em momentos espontâneos, libertadores e criativos, em que a criança descobre o seu corpo, a sua identidade e os seus limites. Através desta técnica, as crianças desenvolvem o Subdomínio das Artes Visuais, refletido no Domínio da Educação Artística e da Área de Expressão e Comunicação (Malpique & Malpique, 1970), sendo a exploração sensitiva fundamental para o processo de aprendizagem nos primeiros anos de vida e ao longo da mesma.

O par pedagógico deu liberdade às crianças para que construíssem, para que pintassem com diferentes cores e colocassem as suas elaborações onde pretendessem e fizesse sentido para si, dado que o objetivo da díade era apurar os conhecimentos prévios das crianças acerca dos nomes e das características dos animais marinhos. Assim, o par conseguiu-se aperceber de que a maioria das crianças, apesar de terem a perceção onde se localizava o fundo do mar e a superfície, não tinham

conhecimento de onde os animais vivem e onde se localizam os barcos no mar e os faróis. Desta forma, o par pedagógico considerou fundamental estas representações para perceber o que deveria ser abordado nas atividades seguintes, de modo que as crianças adquiram esses conhecimentos.

Todas as crianças devem ter a oportunidade de comunicar a sua opinião sobre a sua própria aprendizagem, dado que estas são os agentes do seu processo educativo. Assim, a criança tem o direito de ser consultada, escutada, de tomar decisões e o educador de infância deve demonstrar confiança na sua capacidade, proporciona-lhe oportunidades para que isso aconteça e estimular e orientar esse desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, através dos diálogos livres das crianças é possível desenvolver atividades com intencionalidade educativa que se traduzem em aprendizagens significativas, no qual os interesses, capacidades e necessidades dos alunos basearam o surgimento da atividade seguinte.

Assim, tendo em conta o interesse que as crianças manifestaram pelos livros, o par pedagógico sugeriu que estes fossem os pontos de partida para a realização das atividades pedagógicas desenvolvidas neste Projeto, considerando, também, os conhecimentos a serem promovidos nas outras áreas de conteúdo, nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Convém referir que a leitura é um dos meios mais importantes para a apropriação de saberes, sendo que é fulcral promover espaços para que as crianças despertem o gosto pela audição e leitura de histórias através do contacto com os livros (Gomes, 1996).

Deste modo, surgiu a oportunidade de as crianças irem à Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia por sugestão das mesmas. Assim, através da realização de um jogo criado pelo par pedagógico, puderam compreender algumas regras de segurança na estrada enquanto peões e também, regras de comportamento do interior deste espaço. Este jogo era composto por várias “casas” em que as crianças tinham de lançar dois dados e a soma do número desses dados correspondia ao número de “casas” que a criança tinha de avançar. Existiam “casas” com pinturas de animais em que as crianças eram questionadas acerca das características dos mesmos e nas restantes casas tinham de escolher a imagem certa relativamente às regras de segurança da estrada, por exemplo, tinha um capitão a atravessar a passadeira e na outra imagem este estava a atravessar a estrada, assim as crianças teriam de indicar a resposta correta e continuavam o jogo. No entanto, o par pedagógico percebeu que este jogo não resultou como o esperado, dado que todas as crianças quiseram jogar por isso, tornando-se bastante maçador e demorado, sendo que as crianças mais pequenas acabaram por ficar cansadas e optaram por se retirar da atividade e explorar outras áreas da sala. Além disso, se as crianças coincidissem nas mesmas “casas” teriam de responder às mesmas perguntas, o que se tornava repetitivo.

Na visita à Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia, as crianças requisitaram alguns livros alusivos ao Mar e complementaram-nos com a visita à Biblioteca da Instituição. No entanto, as crianças mais novas confundiam animais terrestres com animais marinhos, pelo que lhes foi explicado que os animais como os peixes, tubarões, pinguins, entre outros exemplos pertenciam aos animais marinhos uma vez que viviam na água enquanto, os animais como os cães, gatos, vacas, entre outros exemplos pertenciam aos animais terrestres dado que habitam na terra. Mesmo assim, a criança M.F. insistiu em levar um livro que nada tinha a ver com o mar. Quando chegados à sala, o par pedagógico questionou qual seria o livro que queriam explorar naquele momento, ao que todos responderam que queriam ouvir a história que retrata os diferentes peixes e que os peixes maiores comem sempre os peixes mais pequenos. A partir desta leitura, o par pedagógico verificou que as crianças ficaram mais curiosas e interessadas em descobrir novos animais e características dos animais que já conheciam. Paralelamente, foi solicitada a colaboração das famílias e das crianças para que trouxessem para a sala livros, pesquisas com as famílias, jogos, entre outros materiais, possibilitando a familiaridade e segurança na aprendizagem de novos conceitos ao levar os seus materiais de casa para a escola.

Neste sentido, todos os dias era reservado um tempo para que as crianças pesquisassem essas informações nos livros da sala e nos que traziam de casa, pois a criança deverá ter “à sua disposição livros de diferente tipologia que poderá manusear livremente e ler à sua maneira, detendo-se nas imagens, inventando histórias a partir da narrativa visual e interagir com outras crianças na exploração desses livros” (Henriques, 2013, p. 49). Nesta ótica, desenvolveu-se uma rotina onde “a criança interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Assim sendo, a área da biblioteca pode constituir-se como ponto de partida de múltiplas atividades do interesse das crianças e que se articulem com inúmeras Áreas de Conteúdo e Domínios definidos pelas OCEPE.

A leitura de histórias era realizada pela díade e por vezes as crianças manifestavam a vontade de serem elas a contar ou a imaginar através das imagens. Desta forma, a leitura é fundamental na aquisição de vocabulário, na interpretação, na compreensão, na seleção de informação, bem como no “desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.” (Mata,2008, p.72). Neste âmbito, foi também realizada uma leitura de uma história alusiva ao mar e ao Natal dado ser a época festiva em que se encontravam – “Um Natal no fundo do mar”, de Ana Oom. Esta leitura foi realizada por um dos elementos do par pedagógico, enquanto o outro em conjunto com algumas crianças da sala, erguia os animais referidos ao longo da história, esta proporcionou um contacto visual com os animais referidos por parte das crianças, a identificação dos mesmos e mencionando novamente a poluição nos mares e o quanto poderá afetar os seus animais. Assim, o par pedagógico pretendeu também alertar para a poluição.

É imprescindível referir ainda que após todas as apresentações/leituras de histórias, as crianças representavam e recriavam as mesmas através de diversos meios de expressão como desenhos e pinturas e recorrendo a diferentes materiais, pois é na infância que os desenhos das crianças concedem significado para a reflexão pedagógica no contexto e permite compreender as características do percurso construído tendo em conta o seu desenvolvimento simbólico (Mèredieu, 2006). Sendo, posteriormente, utilizados para a elaboração do Painel alusivo ao mar.

Neste seguimento, o par pedagógico realizou outras atividades com as crianças acerca do mar e dos seus animais, um dos exemplos intitula-se *Jogo da Memória do Mar*, uma vez que cada criança deveria produzir as suas cartas, através da seleção de um ser vivo marinho ou mais e conseqüente representação (Figura 6). Tendo em conta que a técnica sugerida – Técnica da pintura espelhada – implica imprimir a imagem pretendida com tinta e dobrar a folha a meio, para que o lado oposto da mesma fique igual, ainda que em “espelho”, é necessário que as crianças ponderem e experimentem a quantidade certa de tinta a utilizar de modo que a imagem permaneça perceptível. Registaram ainda o nome do autor e o par pedagógico ajudou a escrever o nome do ser vivo marinho selecionado. Os principais objetivos desta técnica são analisar as simetrias e descobrir as alterações nas cores quando as cores se misturam, no entanto para esta atividade não se verificou as simetrias dado que o foco era apenas a transposição da representação do animal. Importa salientar que, com a sua realização, as crianças conseguiram misturar as cores e as formas e compreender que a mistura de determinadas cores, dá outra cor – “O branco e o preto dá o cinzento, então vou continuar a misturar mais cores!” (J.). Referir que no caso da criança A. com NAS, a proposta de integração neste processo de construção passou por pintar as suas mãos e colocá-las na folha branca, conferindo uma nova experiência sensorial da sua parte, que visa, para além disso, o entendimento progressivo de que a tinta não deve ser levada à boca, e a livre exploração da água, ao lavar as mãos. Depois da elaboração dos animais, as crianças perceberam que utilizando apenas as folhas o jogo tornar-se-ia muito frágil e “depois podem rasgar os nossos animais” (C.C), assim uma das crianças sugeriu colar os animais no cartão que um dos pais tinha trazido para a Instituição. Posteriormente, as crianças que já tivessem produzido as suas cartas de jogo, iriam recortá-las e colá-las autonomamente em cartão, para que o Jogo começasse a ser realizado (Figura 6). No caso das crianças mais pequenas, esta etapa da atividade foi conseguida com o auxílio do par pedagógico.

As crianças ficaram fascinadas com a elaboração deste jogo e para além de o utilizarem como um Jogo da Memória, também tentavam adivinhar quem teria sido o autor e qual era o animal representado (Figura 6). A díade considerou importante elaborar um Jogo da Memória com os animais marinhos, dado que para além de estarem a aprender os nomes de cada animal e as suas características como o tamanho, a cor e o formato, também estavam a desenvolver o raciocínio lógico,

a memorização e a associação, a concentração, o respeito pelo outro e pelas regras do jogo, o aperfeiçoamento da observação, a autonomia e a esperar pela sua vez.



Figura 6: Registo fotográfico das etapas de elaboração e realização do Jogo da Memória.

Durante este jogo, as crianças tomaram decisões e fizeram escolhas uma vez que o “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia” (Ferland, 2006, p.86). O par pedagógico sentiu a necessidade de elaborar alguns jogos que motivassem as crianças a frequentar mais o espaço dos jogos uma vez que as crianças optavam por outras áreas da sala e pretendia também, que estes aprendessem enquanto brincavam, dado que “ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança” (Kishimoto, 1996, p.83). Importa, também, realçar que esta atividade foi ao encontro dos seus interesses – pela Área da Expressão Plástica, nomeadamente no desenho e pintura – e das suas necessidades – mais evidenciadas no caso do recorte. Através desta atividade, as crianças também desenvolveram a Área de Expressão e Comunicação, refletida no domínio da Educação Física, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Matemática e a Área de Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva et al., 2016).

A realização destes jogos leva à aceitação e ao respeito das regras e das condições, ao desenvolvimento das relações sociais com os parceiros no desenvolvimento de diálogos em concomitância com o alargamento da linguagem, na cooperação ou oposição dependendo do tipo de jogo, a esperar pela sua vez de jogar, dando oportunidade aos outros elementos de intervirem, desenvolve a autonomia e o raciocínio estratégico na previsão e tomada de decisões. Ademais, possibilita a compreensão do ganhar e perder, bem como a aceitação do perder. Para o educador estes momentos são fundamentais para observar as capacidades e as habilidades motoras de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante o período de estágio, a díade observou vários momentos de conflitos entre crianças, deste modo percebeu que deveriam existir mais estratégias para reduzir estes comportamentos. Posto isto, a díade organizou as crianças em grande grupo e questionou-os acerca das estratégias que colocavam em prática para controlarem emoções como a raiva e a tristeza, as crianças indicaram “eu respiro muito fundo e conto até 3” (P.), “a M. (educadora) pede para nós irmos lá fora respirar” (M.), “ou para

irmos para um canto nos acalmar” (C.S.), “peço ajuda a alguém quando não me consigo controlar” (R.). Isto revela que as crianças têm consciência que determinadas emoções como a raiva podem facilmente controlar e moldar as nossas ações e que é necessário tomar certas medidas para nos protegermos e para protegermos as pessoas que se encontram à nossa volta. No seguimento do que as crianças referiram, surgiu a necessidade de construir um espaço específico que facilitasse o restauro da serenidade, pois de acordo com Perestrelo (2018), “é de boa prática, criar uma área calma, que poderá chamar-se cantinho da calma” (p.30). Foi pedido às crianças que escolhessem a área da sala onde gostariam que esse espaço se localizasse. A área escolhida, em conjunto com a educadora, foi um espaço que não prejudicasse a organização dos outros espaços, que ficasse perto da Área do Encontro e não dificultasse a hora da sesta, tendo encontrado um espaço que ficava entre a Área da Casinha e Área do Encontro.

Quando questionadas acerca dos objetos que deveriam existir nesse espaço e como este se deveria organizar, existiram várias narrativas que a díade registou: “as fotos dos pais” (L.), “um coração” (E.S.), “um slime brilhante” (E.P.), “uma música do mar” (M.), “almofadas” (R.), “tem de ser uma casa com paredes e uma porta para ninguém se distrair quando está lá dentro” (C.C.). Indo ao encontro do que as crianças disseram, o par pedagógico, definiu as medidas para as paredes e para a porta e as crianças recortaram-nas. Dado que o cartão era bastante duro e que a porta era o desenho de uma nuvem, algumas crianças necessitaram de ajuda da díade.

Para a construção deste espaço, as crianças começaram por recortar as molduras para as fotografias com as famílias, pintaram-nas utilizando diferentes cores e pintaram também as paredes de cartão. Posteriormente, colaram as molduras na parede deste espaço para as fotografias das famílias. Cada criança escolheu onde queria colocar a sua fotografia, no entanto, duas das crianças disseram “Eu não quero trazer fotografia com os meus pais porque vou ter mais saudades” (E.), “se eu olhar para a fotografia dos meus pais vou ficar triste” (F.). Posto isto, o par pedagógico conversou com essas crianças e explicou-lhes que poderiam trazer outras fotografias desde que fossem objetos, pessoas ou lugares que lhes transmitissem calma, no caso de quererem participar ou poderiam não trazer fotografias. Sendo assim, uma das crianças disse “Vou trazer fotografias com a minha árvore de Natal e com o meu peão” (E) e a outra criança decidiu trazer a fotografia com a família. Neste sentido, a díade pretendia que através das fotografias, as crianças conseguissem identificar as pessoas e os objetos que lhes transmitem calma recrutando essa emoção para a sala, sendo assim, não havia imposição para as fotografias serem apenas com os familiares, estando esta opção em aberto para as crianças. Além disso, as fotografias reforçam a autoimagem e a autoconfiança da criança, esta reconhece-se e percebe que tem um lugar na vida e no relacionamento com os outros. Para que a fotografia com os pais fosse possível, o par pedagógico, enviou um e-mail aos familiares a solicitar a mesma.

Tal como as crianças manifestaram no início, a díade em conjunto com algumas crianças desenhou os corações em cartão que, estas, posteriormente, recortaram e decoraram com brilhantes, olhos e tintas, dando asas à sua imaginação e criatividade. Depois de estarem prontas, foram penduradas com fios sobre o Cantinho da Calma, de forma que as crianças quando usufruíssem deste espaço, vissem o seu coração e o dos colegas pendurado. Ademais, uma das crianças levou para a Instituição um “Pote da Calma” quando teve conhecimento que iam construir um cantinho que remetesse para essa emoção – a calma. Posto isto, as restantes crianças ficaram entusiasmadas quando viram esse objeto, questionando à criança como é que esta o tinha realizado e qual era o seu objetivo, ao que a criança respondeu “Esta garrafa é para nós olharmos e acalmarmos”. Assim, surgiu a ideia de todas as crianças elaborarem “Potes da Calma” com o auxílio desta criança e do par pedagógico, uma vez que é inspirado no Método Montessori, em que o objetivo passa por “relaxar as crianças em momentos de agitação, estresse, desconcentração, irritação” (Janiro, 2016). As crianças enquanto observam os movimentos do glitter no pote, conseguem controlar a respiração, concentrar-se, abrandar os seus batimentos cardíacos e explicar as razões da sua frustração ou raiva (Janiro, 2016).

Na produção destes frascos geraram-se alguns conflitos dado que todas as crianças queriam colocar os brilhantes no seu interior, sendo assim, as crianças dividiram-se em três grupos e confeccionaram três potes para colocar neste espaço. Posteriormente à realização de cada garrafa foi executado um pequeno relaxamento em que as crianças apenas observavam com atenção as garrafas e o seu interior, podendo estar sentadas ou deitadas. Esta experiência promoveu a ativação dos sentidos através da exploração das diferentes cores e texturas e serviu para demonstrar às crianças que nos momentos em que o frasco está estabilizado os materiais encontram-se misturados e quando o frasco é movimentado, os materiais tendem a dispersar-se lentamente ao longo do mesmo. Nesta atividade, as crianças conseguiram canalizar as suas emoções para o interior do frasco, sendo proporcionado um ambiente de calma e harmonia e foi-lhes concedido mais um material que promove o bem-estar emocional. Na perspetiva das crianças, “os potes deixam-me mais calmo porque eu gosto de olhar os brilhantes azuis” (M.) e “eu nunca tinha feito isto e quero fazer mais” (E.). Posto isto, foi possível verificar que as crianças se encontravam mais calmas enquanto visualizavam o frasco. Importa salientar que a cor dos brilhantes foi sugerida pelas crianças, sendo o azul a cor principal escolhida dado que lhes fazia lembrar o mar e tal como referido anteriormente, o mar transmitia-lhes calma. Antes dos potes serem colocados neste espaço, já eram bastante procurados pelas crianças, passando a fazer parte da rotina.

Outro dos instrumentos colocados neste espaço, refere-se a balões com diferentes cores e emojis, realizados anteriormente pela educadora cooperante juntamente com as crianças. O interior destes balões continha arroz, massa, areia ou grão-de-bico e enquanto as crianças os manuseavam, focavam-se em tentar adivinhar o seu interior e acalmavam as suas emoções. Este instrumento auxiliou na

concentração, permitiu a ocupação mental das crianças e a exploração da relação do corpo com os objetos em movimento através da manipulação do mesmo (Lopes da Silva et al., 2016). Auxiliou também a criança a “sentir e expressar emoções, reconhecer o que os outros sentem, para compreender e regular as próprias emoções, portanto, ter consciência da sua vida emocional e dos outros, são dimensões fundamentais do desenvolvimento humano” (Navarro et al., 2003, p. 171).

Dando continuidade aos instrumentos utilizados, o par pedagógico observou que as crianças tinham dificuldades em expressar o que estavam a sentir e em atribuir nomes a essas emoções, estes momentos eram observados quando a Educadora cooperante no momento de cantar a canção dos Bons Dias perguntava às crianças o que estavam a sentir. As crianças afirmavam estarem “irritadas” ou “com repulsa”, mas quando questionados os seus motivos ou em que consistia esse sentimento, estas não sabiam responder. Assim sendo, é essencial valorizar o desenvolvimento emocional e afetivo, dado que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55). Como forma de criar o bem-estar emocional é necessário que o educador atribua importância às suas emoções e às das crianças, “pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p.135), isto é, a criança deverá identificar e reconhecer as emoções, levando a uma maior perceção e a um controlo das mesmas e, compreender também o que os outros estão a sentir (Franco, 2009). Segundo as OCEPE, a criança deve expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer os dos outros (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, em negociação com as crianças, surgiu a ideia de imprimir alguns emojis representando as emoções, com a intencionalidade pedagógica de as crianças identificarem as suas emoções. Assim, os emojis foram selecionados tendo em conta as principais emoções referidas pelas crianças (“tristeza”, “raiva”, “cansaço”, “felicidade”) e antes de cada emoji, era questionado às crianças qual era a representação facial de cada emoção. As crianças tiveram dificuldades em representar principalmente a repulsa que tantas vezes referiram ao longo do ano. No caso de as crianças terem dificuldades em identificar as suas emoções, podiam também recorrer a este material.

Por último, e tendo em consideração as estratégias de regulação emocional utilizadas por algumas das crianças, surgiu o interesse por parte das outras crianças de também as praticarem e de saberem se existiam mais. Desta forma, mobilizando a Área de Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva et al., 2016) foram recolhidas as estratégias utilizadas pelas crianças como “dar uma corrida” (J.), “olhar para a fotografia com os meus pais” (L.), “contar até três” (C.S.), “apertar os balões” (F.) e outros exemplos foram pesquisados em casa com as famílias e partilhados em grande grupo – “pintar um desenho”, “beber água”, “dar um abraço a um amigo”, entre outras. Posto isto, foram selecionadas doze estratégias e registadas/ilustradas num pequeno livro para as crianças conseguirem de forma cada vez mais autónoma recorrer a estas estratégias. Estas estratégias à disposição das crianças permitem a

autorregulação emocional uma vez que a criança reflete sobre os seus estados emocionais e as vivências emocionais dos outros. Para que isto aconteça, é necessário que a criança saiba identificar e ter consciência das suas próprias emoções, identificando as expressões emocionais o que lhe permitirá adequar o seu comportamento a uma determinada situação.

Assim, na área escolhida pelas crianças foram colocadas duas almofadas, pendurados os corações decorados por cada criança, afixadas as molduras com as fotografias das famílias e dos objetos, dispostos os “Potes da Calma”, o Livro das “12 ideias para me acalmar”, os balões e os emojis (Figura 7).



Figura 7: Registo fotográfico da construção do Cantinho da Calma

De forma a tornar o espaço mais acolhedor e potenciador de intimidade, surgiu a criação de uma porta, referida anteriormente, as crianças sugeriram que essa porta fosse uma nuvem, simbolizando a calma. Nesta perspetiva, algumas crianças, posteriormente, colaram algodão no cartão porque referiram que “as nuvens são de algodão das feridas” (F.). Esta porta serviu para simbolizar o que representava este espaço e para o delimitar dos outros espaços ao seu redor. De uma forma geral, esta área proporciona, por si só, momentos de tranquilidade e de segurança, que funcionou bem com este grupo de crianças dado que quando sentiam dificuldades em se autorregular recorriam a este espaço. O aluno A. com NAS procurava este espaço e ficava por momentos a observar a sua fotografia com a família, parando tudo o que estava a realizar.

De um modo geral, os objetivos traçados para as crianças na construção do “Cantinho da Calma” referem-se a conhecer as suas próprias emoções, aceitá-las e saber expressá-las aos outros; conhecer estratégias de regulação emocional; associar a importância de comunicar as suas emoções de forma a contribuir para a sua autorregulação; perceber quando existe a necessidade de ir para o Cantinho da Calma; pedir ajuda sempre que considere necessário; ajudar as outras crianças quando demonstram dificuldades; respeitar as emoções dos colegas. Tendo em conta estes objetivos, o par pedagógico considera que a maior parte foi alcançada, no entanto, dado que o grupo de crianças é composto por várias faixas etárias, as crianças mais pequenas tiveram dificuldades em reconhecer as emoções dos outros.

O envolvimento das famílias na construção deste espaço refletiu-se na oferta dos materiais utilizados como o papel de cenário e o cartão, na partilha de conhecimentos através das pesquisas, do “Pote da Calma”, nas fotografias e ao disponibilizar-se para estarem presentes na Divulgação do Projeto e darem o seu feedback. Assim, é fundamental que a família faça parte de todo o processo educativo das crianças, seja filhos ou educandos, onde poderão facultar informações relevantes acerca das particularidades de cada criança, pois pertencem à comunidade educativa. Importa ainda salientar que a família representa um contexto muito próximo da criança o que interfere no seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1983, citado em Rodrigues, 2008). Daí um dos objetivos da educação pré-escolar ser o de “incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar, Art.º 10º). As OCEPE referem ainda que “Os pais, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31).

No que concerne à fase III do projeto, procedeu-se à execução de um circuito no espaço exterior dado que o grupo em questão evidenciava curiosidade pela exploração do mesmo, embora a possibilidade de o fazerem ao longo do dia fosse por curtos períodos de tempo. Além disso, o par pedagógico procurou valorizar o espaço exterior amplo e com materiais disponíveis como troncos de madeira, escorrega, parede de escalada, macaca no chão com pedras, pneus, rede de cordas, entre outros. Tal como reforça Espadilha (2017) e Sá (2016), os espaços exteriores tornam-se mais interessantes e ricos, tendo em consideração os materiais que a instituição oferece, sendo assim, devem estar incluídos materiais naturais e estruturas fixas em que as crianças podem desenvolver algumas capacidades como trepar e saltar.

Posto isto, através desta ação educativa, o par pedagógico procurou aumentar o tempo de exploração do espaço exterior das crianças dado que “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27), promover o contacto e o respeito pela natureza, potencializar a utilização dos materiais e infraestruturas já existentes na instituição para a realização do jogo simbólico por parte das crianças e para a educadora titular verificar a panóplia de atividades que podem ser concretizadas com os materiais que a instituição já possui. Essencialmente os espaços exteriores não devem ser limitados aos recreios das instituições, daí o par pedagógico acreditar que estes espaços devam ser valorizados e utilizados. Além disso, esta atividade foi selecionada com o propósito de colmatar ou pelo menos, melhorar a dificuldade de algumas crianças se autorregularem emocionalmente, principalmente ao gerir e solucionar conflitos interpessoais.

Foi visível o interesse das crianças nesta atividade uma vez que a atividade física, se for praticada regularmente, proporciona inúmeros benefícios ao nível do crescimento físico e da evolução das capacidades físico motoras, bem como ao nível das relações com os outros, estabelecendo novas amizades e aumentando a autoestima (Neto, 1994).

Importa ainda realçar a importância do espaço exterior, onde se realizou esta ação pedagógica, no desenvolvimento da criança, nomeadamente o desenvolvimento físico e motor ao recrutar capacidades de coordenação, agilidade e equilíbrio (Bento, 2015), o desenvolvimento pessoal com o aumento da autoestima e o desenvolvimento emocional ao gerir e solucionar os conflitos interpessoais e a autonomia. Ademais, também possui um papel fulcral no desenvolvimento da linguagem e da empatia através das interações com os outros e na promoção da saúde e do bem-estar da mesma. Por último, proporciona o desenvolvimento cognitivo, visto que o espaço exterior se revela desafiador para as crianças, e estas têm de solucionar os seus próprios problemas, utilizar a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico (Tovey, 2007).

A atividade desenvolvida sucedeu-se à visita à Praia da Aguda, durante a qual as crianças observaram e contactaram com pescadores a regressar à terra. Face ao analisado, concluíram que para a realização deste trabalho é necessário que se possua força para puxar a rede, para transportar o peixe para a lota, para puxar as cordas que estão presas ao barco, entre outros exemplos. Assim, a díade desenvolveu um circuito físico-motor, segmentado em duas partes, em que o primeiro se intitulava “Homem ao Mar” e o segundo “Terra à vista”, com isto pretendia-se que as crianças compreendessem, através do jogo, o trabalho árduo que o pescador pratica diariamente e, conseqüentemente consolidar as aprendizagens precedentes da Visita à Praia da Aguda.

Para a realização desta atividade, escolhemos o momento antecedente ao almoço que correspondia ao período de exploração do espaço exterior, no entanto, o par pedagógico enquanto estava a preparar os circuitos, observou que também as crianças das outras salas foram ocupando este espaço e algumas ajudaram a colocar os restantes materiais nos locais estipulados para o efeito. Por outro lado, as restantes crianças, nomeadamente as mais novas, aproveitaram os materiais dispostos no espaço para os utilizarem para o jogo simbólico. Além disso, como já foi referido em cima, o circuito foi segmentado em duas partes para reduzir o tempo de espera das crianças, contudo como o número de crianças a realizar a atividade foi crescendo, algumas começaram a dispersar, o que motivou a que as crianças realizassem em primeiro lugar o circuito 1, seguido do circuito 2 como se se tratasse de um nível com uma dificuldade superior. Importa salientar que apenas serão referidos alguns exemplos de exercícios solicitados em cada circuito.

Relativamente ao primeiro circuito (Figura 8), aproveitando os materiais já existentes na Instituição, as crianças tinham de subir de forma a entrar no tanque de pedra, como se estivessem a subir para um barco e, utilizando um tronco de madeira, subir o mesmo, saindo do tanque. Posteriormente, a criança teria de contornar o canteiro da instituição utilizando um arco rolando-o com uma ou duas mãos, consoante o nível de desenvolvimento da criança e entregar esse arco ao colega. Depois a criança teria de lançar a bola com uma ou duas mãos para o interior do lavatório já existente. Em relação ao circuito 2 (Figura 8), mais uma vez, aproveitando um material já existente, as crianças tinham de saltar, alternando um apoio e dois apoios, até chegarem ao final da macaca. Chegando à parede de escalada, deveriam subir utilizando as mãos e os pés e descer através da rede de cordas existentes, de costas ou de frente, consoante o nível de desenvolvimento motor em que a criança se encontra. Posteriormente, as crianças deveriam saltar para o interior dos pneus a pés juntos ou com apenas um apoio, consoante o nível de desenvolvimento de cada criança e chutar a bola que se encontrava ao lado do cone na direção à parte inferior do banco de pedra. Este circuito e tal como o nome indica (“Terra à vista”), proporciona às crianças a vivência da vida do pescador em alto mar, ao lançar o isco, ao aguardar que algum peixe o morda, ao lançar as redes e ao recolhê-las e ao colocar os peixes no barco e levá-los para a lota para serem vendidos. Do ponto de vista do domínio da Educação Física, estes circuitos permitiram estimular movimentos locomotores como saltar, rastejar, trepar e movimentos de perícia e manipulação; desenvolver habilidades posturais como o equilíbrio dinâmico de saltar a pé-coxinho ou a pé juntos e desenvolver a expressão corporal e a agilidade. Também vai permitir à criança desenvolver força, flexibilidade e destreza geral, mobilizando o corpo com mais coordenação (Lopes da Silva et al., 2016).



*Figura 8: Registo fotográfico dos circuitos realizados no Espaço Exterior.*

Importa salientar que a realização de circuitos e atividades no espaço exterior foram sendo implementadas pela díade ao longo do período de estágio, no entanto na impossibilidade de descrever todos esses momentos, a mestranda selecionou este por ter sido planeado para apenas um grupo e exigir do par pedagógico uma reação face ao imprevisto para encontrar alternativas que fossem possíveis para toda a comunidade educativa.

Após a realização da atividade, o par pedagógico refletiu em conjunto acerca do que poderia ser alterado, promovendo o trabalho colaborativo, a troca de ideias e pontos de vista, enriquecendo as práticas educativas futuras, visto que diferentes perspectivas ampliam as estratégias. Assim, a díade observou que no momento em que as crianças saltavam para o interior dos pneus, no caso do circuito 2, as crianças, principalmente as mais novas, evidenciavam dificuldades em saltar com segurança, dado que estavam a fazer a passagem entre um espaço grande, livre e sem limitações, para um espaço reduzido, que não lhes transmite segurança porque existe uma maior probabilidade dos seus movimentos estarem limitados. Assim, o par pedagógico percebeu que teria sido mais vantajoso se tivesse colocado arcos, visto que transmite maior segurança às crianças, era espaçoso e não dificultava os seus movimentos. Antes da díade proceder à montagem do circuito, decidiu alterar os arcos ao invés dos pneus, no caso do circuito 1, dado que as crianças ao contornarem o canteiro utilizando os pneus estes ficavam imóveis no meio das suas pernas, o que dificultava os seus movimentos.

O par pedagógico salienta sobretudo a atividade física realizada durante a atividade uma vez que a infância é considerada uma etapa etária determinante no ganho de hábitos de atividade física que se prolongam até à vida adulta. Assim, as crianças que foram estimuladas para serem fisicamente ativas, são aquelas que mantêm os hábitos de atividade física na idade adulta (Lopes, 2008). Além disso, em EPE as competências da Área de Expressão e Comunicação devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, tal como acontece neste caso, em que articulamos a Área de Expressão e Comunicação, focada no domínio da Educação Física (cooperar em situações de jogo e dominar movimentos como correr, saltar a pés juntos, entre outros exemplos) com a Área de Formação Pessoal e Social (no respeito pelo outro e valorizar e preservar manifestações do património natural) e a Área do Conhecimento do Mundo com abordagem às Ciências (ao demonstrar cuidados com o corpo e segurança e ao revelar preocupação com a conservação da natureza) (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, importa referir que tirar partido das infraestruturas da Instituição se assumiu como uma oportunidade significativa para o par pedagógico desenvolver a sua criatividade, explorando os materiais já existentes, promovendo, para além disso, a utilização destes no jogo simbólico das crianças, ao estimular a sua curiosidade e expandir as potencialidades de cada material. Pelo exposto, o par pedagógico considerou fundamental a realização desta atividade físico-motora dado que, cooperou em conjunto para encontrar soluções viáveis em situações, que por muito que se antecipem cenários, fogem do que estava planeado.

Outra atividade – experiência realizada que se intitulou “Será que um barco flutua na água?” e teve como intuito demonstrar às crianças que uma esfera de plasticina não flutua na água, mas se esta for moldada num barco já flutua. De acordo com as OCEPE, é importante que sejam proporcionadas experiências à criança relativas à física e à química, pois permitem a compreensão de saberes nesta área (Lopes da Silva et al., 2016). Esta experiência foi realizada no espaço exterior, mais

especificamente no tanque por estar associado ao Projeto desenvolvido (água – Mar) e no final, as crianças detiveram os conceitos “flutuar” e “afundar” e os seus significados. Além disso, eram visíveis a satisfação e o entusiasmo por terem conseguido moldar um barco que flutuasse.

Numa fase posterior, uma das crianças sugeriu ir à praia e todas concordaram entusiasticamente. Escolheu-se um dia em que a meteorologia não indicasse chuva e as crianças foram visitar em primeiro lugar, a ELA (Estação Litoral da Aguda) onde observaram vários aquários com tartarugas, caranguejos, lagostas e outros peixes. Depois na entrada tinha diversas redes de pesca, roupas de pescadores e barcos em madeira. Já no exterior, as crianças caminharam pela praia e avistaram um barco de pescadores a atracar na praia. As crianças observaram também, os peixes que tinham sido apanhados e aperceberam-se da força têm de ter para trazer um barco de grandes dimensões até à areia. Posteriormente, as crianças fizeram um piquenique na praia, brincaram na areia e tentaram identificar um peixe que encontraram sem vida.

No dia seguinte, as crianças recorreram a um dos livros disposto na biblioteca da sala para identificarem o peixe que tinham encontrado na areia e para reconhecerem outros que tinham encontrado na ELA. Esta visita revelou-se fundamental para dar continuidade à observação de outros animais marinhos, para terem conhecimento das suas características e curiosidades e na observação da prática da pesca. Após a visita, o par pedagógico considerou ser uma boa oportunidade para as crianças reformularem o painel elaborado inicialmente, assim de forma a perceber o que é que as crianças pretendiam que estivesse presente, houve um diálogo com as mesmas. Nesse diálogo, as crianças referiram que iriam começar por delimitar o mar e a areia e, posteriormente, pintá-los e iriam também desenhar os animais marinhos utilizando aguarelas. O diálogo prévio à realização de uma atividade artística deve adquirir destaque para que as crianças descubram a expressividade que cada elemento à sua volta pode ter e consigam apreciar e dialogar acerca do que fazem ou veem as outras crianças a realizar (Lopes da Silva et al., 2016). Para complementar estes desenhos, foram registadas as características e curiosidades que as crianças iam referindo acerca de cada animal e, afixadas no painel junto aos desenhos.

Na parte da tarde, e dado que o painel anterior já não se encontrava em bom estado, as crianças delinearam, com o auxílio do par pedagógico, o que consideravam ser o fundo do mar, o início, a espuma e a areia. Depois de delineado, pintaram o fundo do mar com azul-escuro, o início do mar com azul-claro, a espuma com branco e a areia de amarelo (Figura 9). Enquanto se envolviam na atividade a C.S. teve a ideia de “Eu acho que podíamos colar a areia que temos naquele saco aqui no amarelo”, todos consideraram ser a melhor ideia para representar a areia e assim o fizeram. Posteriormente, e depois do papel de cenário estar seco, as crianças avançaram para a representação dos animais marinhos que mais lhes suscitavam interesse, enquanto um dos elementos do par pedagógico registava todas as características, curiosidades e conhecimentos que as crianças detinham acerca

desse animal (Figura 9). Depois de todas as crianças terem elaborado o(s) seu(s) animal(is), procederam à sua colagem no painel. Assim, esta recolha de evidências do processo de desenvolvimento ocorridos durante o Projeto devolve ao EI o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças e as informações acerca do seu desenvolvimento e evolução (Vasconcelos et al., 2011).



*Figura 9: Registo fotográfico da construção do Painel alusivo ao mar.*

Assim, importa que as crianças verifiquem as “hipóteses” elaboradas, através da observação e da recolha de informação. A sistematização do conhecimento obtido exigiu, também a consulta de mais informação, de modo a enquadrá-la e a obter conceitos mais rigorosos e científicos que tiveram como base a partilha e o questionamento das explicações das crianças. Desta forma, o principal objetivo do par pedagógico relacionou-se com a verificação dos conhecimentos que as crianças possuíam antes do desenvolvimento do Projeto e a contribuição deste para o seu ensino-aprendizagem. De um modo geral, o balanço foi positivo, o par pedagógico compreendeu que as crianças descobriram outras espécies de animais marinhos e respetivas características, aprenderam mais características relativamente aos animais que já conheciam e a sua representação, reforçando o desenvolvimento de conhecimentos na Área do Conhecimento do Mundo, com enfoque no Conhecimento do mundo social e do mundo físico e natural (Lopes da Silva et al., 2016).

Este painel foi exposto na sala, numa perspetiva de continuidade de atualização ao longo do ano. Nesta fase conforme recomenda Lopes da Silva et al. (2016), realizaram-se atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses que as crianças evidenciaram.

No que concerne à fase IV – Divulgação/ Avaliação (Figura 10), em negociação com as crianças, estas salientaram a sua vontade em demonstrar aos pais o Painel inicial e o Painel final alusivo ao Mar, o Cantinho do Mar e da Calma e respetivos recursos e como os familiares não estiveram presentes na realização das atividades e da Visita, surgiu a ideia de serem impressos os registos fotográficos das mesmas e visualizados pequenos vídeos. Assim, as famílias estiveram presentes nesta Fase, na parte da manhã, quando levavam as crianças à Instituição. As crianças autonomamente, explicavam às famílias as atividades a que se dirigia cada registo fotográfico e a forma como o tinham realizado. O feedback das famílias revelou-se bastante positivo, salientando o bom trabalho realizado, os conhecimentos que os filhos tinham adquirido e o quanto estiveram presentes na vida de cada criança.

Quanto ao feedback das crianças, estas destacaram “sei mais coisas sobre os animais” (P.), “gostei muito de vir à praia” (F.) como pontos positivos e “ainda não sabemos tudo e vocês vão para outra sala” (F.) como pontos negativos do desenvolvimento do Projeto.

*Figura 10: Registo fotográfico da Divulgação do Projeto às famílias.*

Em suma, todas as ações promovidas visaram o desenvolvimento das crianças, com base numa perspetiva holística, colocando a criança no epicentro da ação educativa, onde a autonomia, a criatividade e a partilha foram pontos. Ademais, a díade pretendeu sempre valorizar os conhecimentos prévios de todas as crianças, os seus interesses, o seu ritmo e as suas características individuais. Posto isto, consciente de que o processo de formação dos profissionais de educação não é estanque,



reconhece-se o forte contributo da PES nos diversos contextos, uma vez que foi possível colocar em prática os conhecimentos teóricos através da vivência da prática.

## **2. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No corrente subcapítulo pretende-se analisar e refletir sobre as ações desenvolvidas ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada do nível educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado que um docente deve desenvolver um carácter reflexivo e indagador para analisar e refletir acerca das suas práticas, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.39).

Sendo fundamental que o contexto educativo auxilie na formação de cidadãos autónomos e responsáveis, dotados de competências sociais e morais para a formação de uma sociedade mais justa (Martins, 2017), o par pedagógico considerou como referências para a planificação das ações educativas as necessidades, as dificuldades e os interesses dos alunos, o currículo consignado nas Aprendizagens Essenciais, a construção de valores de base humanista defendidos no PASEO, bem como as etapas características da Metodologia de Investigação-Ação, elencadas no Capítulo II, através da observação atenta e contínua do contexto educativo e dos seus intervenientes.

Neste seguimento, a primeira semana do período da PES permitiu observar as características da turma, dos alunos e do contexto educativo, as rotinas, os recursos, as metodologias e estratégias

adotadas pelo docente nas várias áreas do saber e a dinâmica de relação entre pares e entre o docente cooperante, assumindo-se como fundamentais para os momentos de planificação, de ação e de reflexão no antes, durante e após a ação. Evidenciando a importância da observação como uma estratégia de análise do contexto educativo, estas semanas foram fulcrais para o par pedagógico obter a “informação, organizá-la e interpretá-la” (Estrela, 1994, p.58). Nestas relações pautavam a entreajuda, a colaboração, a segurança e a tranquilidade. Já na segunda semana de observação foi realizada a observação participante, com a colaboração da díade nas atividades da turma, em que foi possível estar em contacto com os alunos durante a realização de exercícios e procurar, assim, ir ao encontro das necessidades, interesses e potencialidades do grupo e no desenvolvimento das relações. Foi possível observar que, no que concerne às dificuldades, o grupo de um modo geral, tinha dificuldades em se concentrar, em resolver conflitos e em realizar trabalhos colaborativos. Estas dificuldades foram consideradas desde a primeira planificação, através da prática recorrente de trabalho em grupo e ao realizar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. Além do mais, foi possível observar, também, dificuldades ao nível da Escrita, nomeadamente na planificação e textualização, da Leitura e da seleção das informações mais relevantes em pesquisas. Tendo em conta a situação descrita, o par pedagógico procurou colmatar esta dificuldade com atividades em que os alunos redigissem textos coesos, coerentes e com a utilização correta da grafia, da pontuação e dos sinais auxiliares da escrita, tendo em conta a sua finalidade – narrar, descrever ou informar (DGE, 2018).

Com a perspetiva de construir uma *Praxis* com significado e com base nas necessidades e interesses evidenciados pelos alunos, o docente deve ajustar o currículo, servindo-se de metodologias ativas que coloquem o aluno como centro da ação. O par pedagógico na construção das suas planificações recorreu a uma aproximação de diversificadas metodologias ativas, estando estas referidas no Apêndice B de elaboração própria. As metodologias ativas constituem-se como caminhos para avançar para um currículo mais flexível, mais centrado no aluno, nas suas necessidades e expectativas (Moran, 2013).

Após a semana de observação, o par pedagógico, em negociação com os alunos, afixou uma folha no Jornal de Parede para verificar os interesses e/ou dificuldades que estes possuíam de forma a realizar um *brainstorming* inicial que potencializasse a formulação de um projeto de intervenção a ser desenvolvido ao longo do estágio. Os alunos registaram várias ideias e, em diálogo, tornou-se perceptível que os alunos tinham principal interesse em executar atividades que envolvessem o Estudo do Meio, nomeadamente a História de Portugal, as Artes Visuais e a realização de atividades no espaço exterior. No entanto, era necessário criar um projeto que envolvesse estes interesses manifestados e

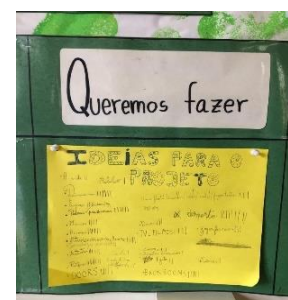


Figura 11: Registo das ideias dos alunos para o Projeto.

possuísse um fio condutor entre eles (Figura 11), de modo a construir um processo de aprendizagens significativas e a fomentar uma aprendizagem articulada de todos os conteúdos (Zabalza, 1992).

Com base no que foi anteriormente referido torna-se fundamental mencionar que as Unidades de Aprendizagem desenhadas (Apêndices F e G), culminaram no desenvolvimento de conteúdos inerentes ao ano escolar em questão e incluíram os conteúdos que se pretendiam desenvolver, uma sequência de atividades e os métodos de avaliação a utilizar (Diogo, 2010), sendo elaboradas pela díade, em conjunto com os alunos, o docente cooperante e a supervisora institucional. Originando o Projeto de Intervenção construído denominado *(A)gente de Gaia*.

Neste seguimento, realizou-se uma aproximação à MTP, visto que a fase I, *Definição do Problema*, não foi totalmente realizada com a turma, assim como a fase II – *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*. Relativamente às outras fases da MTP, a turma realizou a fase III- *Execução*, com o desenvolvimento de atividades dinâmicas que procuraram promover aprendizagens significativas, e na fase IV- *Divulgação/Avaliação*, com a apresentação a toda a comunidades escolar e seus familiares e com a avaliação do projeto (Vasconcelos, 2012). É de referir o facto de todas as etapas terem sido fotografadas e partilhadas na plataforma *Padlet* criada para a turma, para que os familiares estivessem envolvidos no desenvolvimento do projeto, dado que se encontravam sintetizadas todas as ações pedagógicas desenvolvidas bem como as aprendizagens construídas, sendo que o link foi enviado por e-mail pelo docente cooperante. Ao ser valorizado o envolvimento das famílias no contexto educativo, permitia que estes estivessem informados e colaborassem no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus educandos, pois “quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (Silva, 2009, p.21). No caso dos alunos, estes tinham a possibilidade de visualizar não só os seus trabalhos, mas também os dos restantes colegas.

O facto de o tema ser um interesse dos alunos, mas sobretudo uma necessidade, por parte do docente cooperante, de ser trabalhado em sala, optou-se por desenvolver um projeto que consignasse o trabalho da História de Portugal. Importa ainda salientar que o projeto surgiu, também, da dificuldade que os alunos desta turma possuíam em reconhecer a História da cidade onde vivem e/ou onde se localiza a Instituição. Além disso, também não conheciam os principais pontos históricos, elementos do Património edificado e personalidades emblemáticas inerentes ao contexto. Neste sentido, durante as várias Unidades de Aprendizagem procurou-se ligar a História municipal das duas cidades circundantes e a História de Portugal explorando, a par disso, a realidade envolvente da turma, através de personalidades emblemáticas ou outras personalidades que, embora não tivessem sido residentes naqueles locais, tivessem alguma ligação à cidade e elementos do património. Em suma, procurou-se, através da História Local, trabalhar a História Nacional, ao reconhecer e valorizar o

património cultural local, identificando tradições, costumes e símbolos e ao conhecer personagens emblemáticas da cidade e relevantes para a História de Portugal (DGE, 2018).

Importa referir que, antes de o Projeto ter sido desenvolvido, o par pedagógico, em conjunto com o docente cooperante partilhou a necessidade de desenvolver ações pedagógicas relacionadas com a promoção das competências socioemocionais, uma vez que possuíam dificuldades na sua gestão, nomeadamente na identificação das suas potencialidades e fragilidades, bem como das pessoas que os rodeiam. Neste sentido, a díade colaborou com a Psicóloga da instituição, uma vez que já estava a ser desenvolvido um projeto com a mesma, com o intuito de perceber quais eram os primeiros objetivos a traçar e de que forma. Paralelamente a esta necessidade, a díade aliou um interesse manifestado pelos alunos, sendo o adulto o mediador do conhecimento – os super-heróis da Marvel, o que fez todo o sentido dado que se perspetiva um super-herói como alguém que possui apenas superpoderes. Sendo assim, as ações pedagógicas inseriram-se na Unidade de Aprendizagem “Conseguem ajudar o Batman a enfrentar o mal?” com a identificação das potencialidades e das capacidades de si e das pessoas que os rodeiam. No entanto, o par pedagógico sentiu que deveria desenvolver um projeto diferente porque, de acordo com o que até então se tinha observado, correria o risco dos alunos facilmente se cansarem deste tema, uma vez que já estava a ser abordado e desenvolvido com o docente cooperante e a Psicóloga da Instituição. Neste sentido, a mestranda compreendeu que é necessário ajustar as atividades planificadas e os Projetos de intervenção aos alunos, sendo flexível perante as mudanças e as situações imprevisíveis que podem acontecer na sua prática.

Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas pela mestranda, optou-se por descrever, analisar e refletir três das atividades inseridas no âmbito do Projeto de Intervenção designado por “(A)gente de Gaia”. Além disso, serão explanadas as duas partes da fase IV: Divulgação e Avaliação. Assim, serão elucidadas no presente documento as dinâmicas pedagógicas do mesmo, patentes no Apêndice E, no entanto, apenas se irá refletir as ações pedagógicas referentes à UA “O mistério que nos rodeia: Nuno da Silva, um sujeito a quilómetros de distância” (Apêndice F) e da UA “(A)gente como a gente – pontes que unem Porto a Vila Nova de Gaia” (Apêndice G).

Aliada à necessidade de os alunos obterem mais conhecimentos acerca do património histórico local de Vila Nova de Gaia, o par pedagógico considerou profícuo articulá-la com outra das dificuldades manifestadas pela turma na leitura, interpretação e compreensão de narrativas. Assim, recorreu-se à exploração da história de uma personagem histórica – o corsário Nuno da Silva (Câmara Municipal de Gaia, s.d.), proveniente de Vila Nova de Gaia para se explorar os conceitos de área e de unidade de medida, a partir da seleção do conto “How big is a fot?” de Rolf Mylleeer (1999), traduzida e ilustrada por Carlos Pereira dos Santos (Anexo 1). Este conto foi dividido em duas partes, sendo que a primeira parte não revelava o final da história para que os alunos desenvolvessem a sua imaginação e

criatividade, por meio de questões orientadoras efetuadas pelo par pedagógico, a descobrirem autonomamente e cooperativamente qual seria o final da mesma. Já a segunda parte continha o final da história e permitia que os alunos comparassem as suas respostas com a obra. As atividades que promovem e estimulam a imaginação e a criatividade nos alunos, são extremamente enriquecedoras uma vez que potenciam uma serie de habilidades ao contrário do que o ensino tradicional alcança dado que o aluno não tem liberdade para expressar o seu pensamento, limitando-se a ser recetor de informação. Na perspetiva de Valqueresma & Coimbra (2013) “Numa sociedade que sofre mutações constantes e onde o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias são a força motriz da evolução, a criatividade surge como «ferramenta» fundamental ao indivíduo contemporâneo” (p.132).

Posteriormente, foram então realizadas uma leitura silenciosa e uma leitura expressiva, em grande grupo, pelos alunos. A leitura em voz alta permite melhorias nas variadas competências como a dicção, a colocação da voz, a entoação, o ritmo e a fluência (Gomes, 2017). Por outro lado, a leitura prévia ou silenciosa permite a consolidação e o desenvolvimento dos processos de leitura e de interpretação textual realizadas pelos alunos (Giasson, 2000).

Após a leitura da primeira parte da obra, os alunos em grande grupo, calculavam a altura da rainha através de uma expressão que envolvia a altura de três alunos da turma. Desta forma, a altura dos alunos era medida pelos colegas e os cálculos eram realizados no quadro para que todos pudessem ver e participar. Além disso, foram questionados acerca da unidade de medida que o rei poderia utilizar para medir a cama, surgindo respostas como “O rei poderia pedir para pintarem na parede a altura da rainha, mas sem ela saber” (N.), “O rei poderia pedir para uma pessoa passar perto para ver se tem a mesma altura” (L.). Posteriormente, em pares participaram num sorteio online com as várias unidades de medida (palitos, pés, braços, etc), sendo um recurso utilizado anteriormente e frequentemente pedido pelos alunos. A unidade de medida atribuída, era utilizada no espaço exterior definido pelo par pedagógico para os alunos verificarem se a dimensão do quarto da Rainha era adequada à sua altura. Ressalte-se que, os recursos digitais criam assim, a possibilidade de um processo de aprendizagem mais significativo e motivador, dado que a utilização das TIC, pode representar-se como uma vantagem no processo de aprendizagem e no modo como este ocorre (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018).

Para a sua verificação, os alunos em pares dirigiram-se ao espaço exterior e realizavam os cálculos necessários, sendo que para isso tinham sido distribuídas tabelas a ser preenchidas com essas medidas. Durante esta atividade, surgiu uma questão bastante pertinente: “Mas porque é que a cama tem de ser assim e não pode ser ao contrário?”, deixando os colegas a pensar. A mestranda ao se aperceber que alguns alunos ficaram confusos com esta observação, tentou perceber o motivo de todos os alunos estarem convictos que a cama era na vertical. Assim, os alunos entenderam que a cama poderia estar na horizontal ou na vertical e mediram ambos os lados (Apêndice J). Enquanto realizavam esta

atividade, os alunos compreenderam que a utilização de unidades de medida de comprimento como os palitos “demora mais tempo a medir que as outras!” (S.) “Medir com a capa é mais rápido.” (J.).

Importa referir que, enquanto alguns pares estavam no espaço exterior a realizar as medidas, os restantes realizavam o Jogo das Conversões. Este jogo consiste em lançar os dados e a sua soma representa a alínea da questão a responder. Os alunos devem identificar o número com a unidade de medida solicitada colocando um papel no mesmo e vence o aluno que acertar mais respostas, desenvolvendo a capacidade de “pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação” (Moratori, 2003, p.12). A sua realização permitiu a consolidação das unidades de medida e a sua conversão, fazendo a junção dos interesses dos alunos com as necessidades que estes apresentam. O jogo promove também o diálogo com os outros elementos e o respeito por estes. Reconhecendo as potencialidades do jogo e o facto da sua finalidade assentar num dos objetivos evidenciados nas AE de Matemática do 3.º e 4.º ano de escolaridade (DGE, 2021), considerou-se imprescindível recorrer a este recurso para a resolução de problemas utilizando unidades de medida de comprimento. Todavia, após uma reflexão pós-ação entre a tríade, identificaram-se aspetos a melhorar, nomeadamente na explicação da atividade no espaço exterior uma vez que alguns alunos tiveram dificuldades no que foi pedido e na logística do espaço e dos alunos para que duas atividades acontecessem ao mesmo tempo, apesar de ter sido demonstrado um quadro com os nomes dos alunos e a respetiva ordem de realização das atividades.

Depois da realização de todos os cálculos, os alunos registaram os dados no quadro e compararam com as medidas efetuadas do espaço exterior utilizando fita métrica. Assim sendo, os alunos recorreram ao cálculo da medida da área do retângulo através da multiplicação (DGE, 2021). Ao longo da PES, a díade assumiu um papel de mediador, encorajando os alunos a serem construtores da sua própria aprendizagem, concedendo-lhes a oportunidade de se expressarem livremente, de procurarem o saber e de estarem recetivos. Quanto aos docentes, estes devem criar situações de aprendizagem que estimulem a confiança do aluno em si próprio (Alarcão, 1994).

Dando continuidade à Unidade de Aprendizagem “O mistério que nos rodeia: Nuno da Silva, um sujeito a quilómetros de distância”, importa descrever e analisar, neste documento, mais uma ação integrada nesta unidade. Esta ação pedagógica consistiu numa aproximação ao Escape Room e objetivava-se o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com os desafios referentes à Matemática como a medição de comprimentos e resolução de problemas que envolvam estes comprimentos, estabelecer a correspondência entre o grupo nominal e a função sintática de sujeito, o grupo verbal e a função sintática de predicado, bem como interpretar e compreender as questões e responder corretamente para avançar, segundo as AE.

A ação iniciou-se com o lançamento de um desafio à turma para ajudar o país a encontrar o seu súbdito, o corsário Nuno da Silva. Neste sentido, os alunos anteriormente tinham realizado um

decalque das viagens de circum-navegação realizadas por este corsário e por Fernão de Magalhães no mapa, de forma a saberem os possíveis locais onde este se poderia encontrar (Apêndice K). Com recurso ao aplicativo *Genially*, que permite realizar recursos interativos como, por exemplo, apresentações, infográficos e vídeos, construiu-se uma Escape Room. Este recurso é “um jogo de equipa em tempo real onde os jogadores descobrem pistas, resolvem puzzles e tarefas em uma ou mais salas para atingir um objetivo específico (normalmente escapar de sala) com tempo limitado” (Nicholson, 2015 citado por Pérez et al., 2022). Ademais, este recurso possui a ideia do lúdico e os alunos têm a perceção de que estão imersos no jogo (Moura & Santos, 2020). Dentro deste, terão de resolver um “conjunto diversificado de enigmas” que podem envolver conteúdos de várias áreas e promove a criatividade, reforça as interações sociais, favorece a aprendizagem, melhora a motivação e estimula o trabalho colaborativo, a união de grupo, tomada de decisões e ajuda os alunos a analisarem diferentes perspetivas, pois quanto maior é o interesse dos alunos pelo jogo, mais tempo estes estão dispostos a jogar, mais aprendem e mais conhecimentos podem adquirir (Lázaro, 2019; Pérez et al., 2022). É importante referir que os alunos com mais facilidade no manuseamento de aparelhos eletrónicos auxiliaram os alunos que manifestavam uma maior dificuldade, estando presente o trabalho colaborativo e o paradigma construtivista. Desta forma, o trabalho colaborativo possibilita a partilha de experiências, pois tal como Vygotsky afirma, o processo de desenvolvimento é potenciado pela colaboração do aprendente com outra pessoa mais capaz nesse aspeto (Shaffer, 2005).

O Escape Room Educativo tem um potencial pedagógico e possui uma narrativa condutora e um ambiente que permite a imersão no desafio (Moura & Santos, 2020). Neste seguimento, o Escape Room fomentado possuía uma narrativa e um ambiente distinto, uma personagem e um discurso diferentes em cada país no mapa, para que o aluno, ao avançar, sentisse que mudava de local, tal como era referido na narrativa. Os alunos, em grupos, acederam ao aplicativo e iniciaram o desafio, sendo que o tempo estipulado para a sua resolução se encontrava projetado no quadro (Apêndice L). O facto de existir tempo limite para a sua resolução, fomenta nos alunos o espírito de competição.

Durante a realização dos desafios foram perceptíveis a satisfação e a concentração de uma grande parte dos grupos, no entanto percebeu-se que alguns grupos não liam as questões e de forma aleatória selecionavam uma das respostas, sendo assim, estavam constantemente a voltar à questão, pois tinham de responder corretamente para avançar para a etapa seguinte. Estes grupos quando questionados salientaram que queriam vencer e se lessem as questões, demorariam mais tempo a responder às mesmas. Assim, o par pedagógico explicou-lhes que era necessário que estes pensassem nas perguntas e nas respostas de forma a consolidarem os conteúdos das várias áreas presentes e ao selecionarem as respostas aleatoriamente não o estavam a efetuar. Após este momento de diálogo, os grupos voltaram ao Escape Room e cumpriram o que estava definido. Quando todos os grupos terminaram, iniciou-se um diálogo orientado onde os alunos partilharam a sua experiência e a sua

opinião na ajuda a encontrar o corsário Nuno da Silva. Com esta partilha, a díade compreendeu que alguns alunos ainda possuíam dificuldades na resolução de problemas que envolvessem unidades de medida de comprimento, que gostaram do desafio e que a narrativa era engraçada, desafiante e os motivava. Neste sentido, esta ferramenta permitiu que o aluno recebesse um feedback imediato, pois percebe a assertividade da sua resposta e o par pedagógico percebe a necessidade de rever algum conteúdo (Gomes et al., 2017). Salienta-se que no decorrer da atividade, o aluno estava atento, motivado, curioso e as conversas paralelas eram apenas para discutirem as várias opiniões e perspetivas dos elementos do grupo. Sucintamente, as tecnologias de M-Learning presentes nesta atividade ofereceram oportunidades para que as crianças fossem desafiadas, partilhassem as suas ideias e contribuições com o grupo, explorassem, experimentassem e discutissem (Laurillard, 2007 citado por Coutinho, 2011).

Neste momento, torna-se fundamental referir que a próxima atividade a descrever, se deveu a uma visita realizada ao Centro Social da vila (Figura 12), em intervenções anteriores, onde surgiu a possibilidade do envolvimento deste parceiro de comunidade. Esta ideia partiu de um diálogo com as crianças acerca das várias expressões populares utilizadas nas cidades de Vila Nova de Gaia e Porto e a crescente curiosidade em descobrirem mais. Assim, um dos alunos referiu que “Os mais velhos devem saber essas expressões todas!” e foi discutida a possibilidade de visitarem este Centro, recolherem expressões novas e partilharem as que já conhecem, favorecendo o enriquecimento mútuo. Essencialmente objetivava-se fomentar a importância das relações intergeracionais, dado que “a criança e o idoso talvez se reúnam em uma dimensão intemporal do ser, a qual eles pertencem por direito, um por não haver ainda saído dela e o outro por tê-la reencontrado” (Novaes, 1997, p.55). Após o contacto com o Centro que se mostrou de imediato disponível, foi definido um dia para a realização da visita e comunicada aos pais a possibilidade dos seus educandos participarem na mesma. Importa referir que foi o docente cooperante que estabeleceu contactos com este Centro para que a visita fosse possível, mas uma vez lá, foi o par pedagógico que a orientou.

Na chegada ao Centro, os alunos explicaram o motivo da sua visita, apesar de os idosos já terem sido informados, estes apresentaram-se e estiveram bastante atentos enquanto os idosos também se apresentavam. Posteriormente, alguns alunos à vez iam questionando os idosos acerca do significado de algumas expressões e os idosos também questionaram o significado de expressões que estes conheciam aos alunos, a título de exemplo:

D.: “O que é um molete?”

Sénior: “O que é arregar a taxa?”

Sénior: “É um pão”

D.: “É sorrir”

S.: “Eu não tenho os dentes todos”

Estes diálogos permitiram compreender que ambas as gerações possuem saberes e a sua troca possibilita experienciar vários modos de pensar e agir, as opiniões e as visões de cada um, mas respeitando sempre as suas diferenças. Este envolvimento da comunidade, encontra-se presente no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001, anexo n.º 1), no qual o professor do 1.º CEB deve envolver “a comunidade nos projetos a desenvolver”, relacionar-se “positivamente com crianças e (...) com a



Figura 12: Visita ao Centro Social da vila.

comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” e promover “o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades”.

Depois desta envolvimento com os mais velhos, os alunos aprenderam expressões novas e começaram a incluí-las no seu discurso:

D.: “M., podes te alapar na cadeira para começarmos a fazer isto?”

C.: “Ana, hoje acordei de rabo para o ar”

Neste sentido, a inclusão destas expressões foi importante para os alunos na medida em que, não se ficaram apenas por conhecer os locais, edifícios e pontes das cidades do Porto e Vila Nova de Gaia, mas também conheceram as festas populares como o São João, o Senhor da Pedra, bem como as expressões utilizadas diariamente pelos habitantes destas cidades. Esta envolvimento com a comunidade permitiu que os alunos ampliassem os seus conhecimentos, costumes e valores e enriquecessem as suas aprendizagens com a renovação do processo de ensino e aprendizagem (Fontaine, 2000).

Para que fosse possível realizar a sistematização das expressões populares e para que todos tivessem a possibilidade de colocar em prática os seus conhecimentos, os alunos, em grande grupo, selecionaram algumas expressões, com o objetivo de as compilar num livro e os respetivos significados. Com o auxílio do livro *Lugares e palavras do Porto – A cidade em estórias, memórias, imagens e poemas* (2014), de João Carlos Brito, um dos alunos, selecionado democraticamente, avançou para a fase da “componente de textualização dedicada à redação propriamente dita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18), onde redigiu as expressões com utilização correta das formas de representação escrita. Após a sua escrita, foi realizada uma “reflexão em relação ao texto produzido” (p.18) com os alunos, tendo sido tomadas “decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18). Sendo a turma, extremamente interessada pela arte, era necessário, explorar as suas habilidades nesta vertente. Assim, o par pedagógico desafiou a turma a ilustrar a capa e a contracapa do livro e, posteriormente, pintá-la, sendo notória a “predisposição para a tarefa, entusiasmo, empenho e motivação” (Quadros-Flores et al., 2018, p. 72). Desta forma, em grande grupo, decidiram

as ilustrações e as cores que seriam utilizadas, sendo os alunos a mediar e a gerir este processo democrático. Esta mediação e gestão permite “a participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa” (Grave-Resendes & Soares, 2000), desenvolvendo a autonomia, participação, sentido crítico e reflexivo e o respeito pelo outro e pela sua opinião.

Mais tarde, alguns alunos voluntariaram-se para realizar as ilustrações e outros para as pintar. Importa salientar que a base do livro já tinha sido construída no dia anterior à Visita ao Centro Social, novamente com material reciclado. No final da construção, a turma procedeu à decisão do título do livro e ficou definido “Alapa-te e Ouve” (Apêndice M). Note-se que, este trabalho foi extremamente importante, uma vez que foi necessário que todos os elementos da turma chegassem a um consenso acerca das ilustrações, das cores a serem utilizadas e o título, promovendo assim um trabalho colaborativo e desenvolvendo da mesma forma, competências presentes no PASEO.

A intencionalidade pedagógica na construção do livro prendeu-se com o “exercício da cidadania plena” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.16) na tomada de decisões e nas votações de forma democrática, superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto e na importância das relações intergeracionais para os alunos. Aliado a um dos interesses manifestados por esta turma – as Artes Visuais, com as ilustrações na capa e contracapa. O balanço desta atividade foi muito positivo, os alunos ficaram bastante satisfeitos com o trabalho realizado e com a envolvimento dos mais velhos. No regresso à Instituição, alguns alunos comentavam:

M.J.: “Eu gostei tanto de ir, aqueles velhinhos fizeram-me lembrar a minha tia que está num lar e todos os domingos vamos buscá-la para almoçar com a minha família”

S.C.: “Aquela senhora M.P. era tão querida e ajudou-nos muito nas nossas expressões!”

Para além disso, desenvolveram o domínio da Oralidade, nomeadamente a Compreensão na seleção da informação escutada durante o diálogo com os mais idosos e no seu registo, na Expressão, na gestão adequada da tomada de vez na comunicação oral, realizando um diálogo claro e coeso, bem como o domínio da Escrita, ao selecionar a informação e redigi-la com a utilização correta de representação escrita na construção do livro (DGE, 2018). Em concomitância, ao discutirem na seleção das expressões, os alunos desenvolveram competências de relacionamento interpessoal, de pensamento crítico e pensamento criativo, de desenvolvimento pessoal e autonomia e de informação e comunicação quando mobilizaram e transformaram a informação em conhecimento. Para além disso, na construção do livro, desenvolveram competências de linguagens e textos, bem como de sensibilidade estética e artística com a decoração do mesmo (Oliveira-Martins, 2017). Deste modo, esta atividade pedagógica possibilitou o desenvolvimento de variadas competências elencadas no PASEO articulando as várias áreas do saber das AE, tornando o processo de aprendizagem dos alunos mais completo e rico.

A atividade do *Podcast* da turma surgiu no sentido dos alunos puderem ampliar as suas novidades diárias, um momento integrante da rotina diária da turma, acerca das atividades desenvolvidas, os sentimentos envolvidos e as suas opiniões do Projeto “(A)gente de Gaia”. Neste sentido, a ideia foi partilhada com a turma que, desde logo, demonstrou muito entusiasmo, tecendo vários comentários entre os quais salienta-se “As pessoas invisuais também vão poder conhecer as duas cidades e os monumentos”. Assim, no final de cada Unidade Aprendizagem, constituía-se um grupo com cerca de 3 a 4 alunos que se iam diversificando para todos terem oportunidade de descrever as atividades e dar a sua opinião.

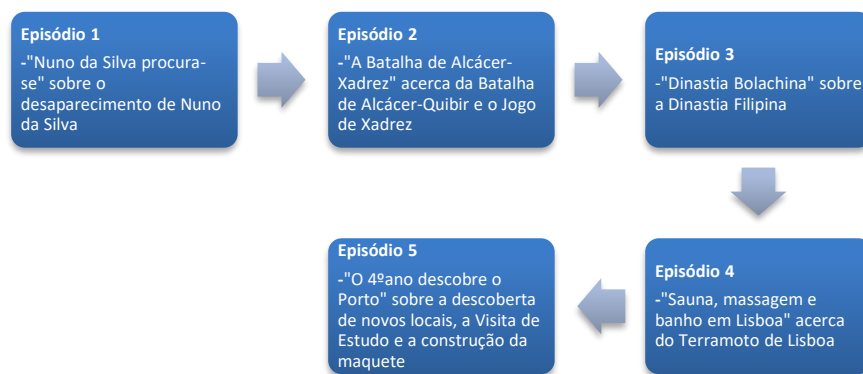


Figura 13: Distribuição dos episódios do Podcast “História de Portoegaia”.

Tornou-se fundamental atribuir um nome ao *Podcast* e aos episódios. Assim, por votação, venceu o nome “História de Portoegaia”. Quanto aos nomes dos episódios, a sua escolha realizou-se da mesma forma, por votação. Deste modo, os alunos autonomamente geriram e mediaram este processo democrático, sendo dois alunos escolhidos para registar as ideias dos colegas e o número de votos no quadro. Esta gestão democrática da sala de aula é importante para a aprendizagens dos alunos ao promover o “aprender a viver juntos” defendido pela Unesco como um dos objetivos educativos fundamentais para este século (Franco et al., 2002).

No final, todos os alunos votavam em apenas um nome e vencia o que tivesse mais votos (Figura 13).

O uso do *Podcast* em sala de aula permitiu a construção de conhecimentos e atitudes relativas ao Projeto, onde o aluno teve a possibilidade de rever os conteúdos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (Cruz, 2009). Ressalte-se que, o *podcasting* tornou-se numa ferramenta educativa promotora da Língua Portuguesa, na medida em que os alunos desenvolvem as competências ao nível da leitura, da compreensão dos textos escritos e simultaneamente, conseguem avaliar as suas capacidades e perceber os seus erros e falhas (Dias, 2009). Inicialmente, os alunos criaram uma narrativa para planificar as informações a mencionar em cada episódio do *podcast*. No entanto, sentiram dificuldades em organizar as ideias num discurso fluído dado que consideravam que tinham de fazer perguntas para falarem de determinado assunto. Note-se que através deste momento, e com base nas AE, referentes ao 4ºano do 1.º CEB, foi possível desenvolver a linguagem oral nomeadamente

ao pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra do outro, ao planear e produzir discursos orais para exprimir as suas opiniões e partilhar ideias (DGE, 2019). Esta era também uma ferramenta de avaliação por parte do par pedagógico para perceber a opinião e a compreensão dos alunos nos vários conteúdos e em caso negativo, incluí-los nas próximas ações pedagógicas. Salienta-se ainda, o envolvimento e a tomada de conhecimento por parte das famílias sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, o que permitiu que os alunos se sentissem mais motivados e desenvolvessem uma relação positiva com a escola e com a sua aprendizagem, promovendo o seu sucesso (Sousa & Sarmiento, 2010). Exemplo disso, foi uma afirmação de um dos alunos referindo entusiasmado “Então os nossos pais vão poder saber tudo o que fizemos e aprendemos!” (D.). A escola deve inserir-se na sociedade e promover o envolvimento desta e dos pais pois, como foi demonstrado pelo comentário deste aluno, as crianças sentem-se mais motivadas se as famílias estiverem presentes e envolvidas no processo de aprendizagem. Note-se que, esta partilha de ideias foi efetuada num ambiente de trabalho colaborativo, mobilizando saberes do património local, mantendo, e tal como é defendido no PASEO, estimular Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D), bem como o Relacionamento Interpessoal (E) (DGE, 2018). Depois da textualização, passou-se para a revisão dos textos produzidos em que os alunos trocaram entre eles as folhas de registo para identificarem possíveis erros ortográficos e para todos terem conhecimento do que se iria referir em cada episódio. Durante as gravações, os alunos demonstraram-se bastante entusiasmados, responsáveis e atentos ao que estava a ser feito, mantendo o silêncio para que os colegas conseguissem gravar sem perturbações. No que concerne à dinâmica dos grupos, é possível afirmar que esta foi bastante saudável e participativa, onde todos os elementos dos grupos, tiveram a possibilidade de expressar livremente a sua perspetiva.

Neste seguimento, enquanto alguns alunos estavam a gravar um dos episódios do Podcast “A História de Portoegalia”, duas alunas encontravam-se a criar um breve clipe musical para o início de cada episódio de forma a apresentar o Podcast – Podcast *intro music*, recorrendo à melodia de Luísa Sobral, do Concurso Cantar + (Apêndice N). As alunas M.J. e S.C. referiram na sua música a História de Portugal, o par pedagógico e o quanto as ajudou a estudar e a divertirem-se “*e nos divertimos muito*”, a realização de jogos, a construção de “*pontes que ligavam Porto e Gaia*” e algo que o par pedagógico tentava inculcar em todas as ações pedagógicas – “somos uma equipa que se tivermos juntos, somos um só”. Assim, compreende-se que, através da música, a díade obteve uma avaliação por parte destas duas alunas do desenvolvimento do Projeto, na medida em que foram tidos em consideração os interesses da turma como os jogos e a História de Portugal, nunca deixando de parte a diversão e a ideia que a aprender também podemos brincar e divertir-nos com o que estamos a realizar. Além disso, a díade procurou frequentemente que os alunos soubessem a importância do trabalho colaborativo e que fossem e trabalhassem em equipa, ajudando os colegas que tinham mais dificuldades com vista

ao alcance de um objetivo comum, dado que o aluno não constrói o seu conhecimento sozinho, mas sim através da interação social.

Finalizada a etapa IV da MTP, surge a fase V - *Divulgação/Avaliação*, que carece da decisão da turma sobre o que fará parte da Divulgação, uma vez que é o momento em que os alunos visualizam o seu trabalho, realizam a sua autoavaliação bem como partilham com a família e com a comunidade os seus conhecimentos e aprendizagens (Vasconcelos, 2012). Esta fase representa a evolução da turma ao nível do “conhecimento/compreensão/solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.23). Desta forma, os alunos sugeriram elaborar um convite com a hora e o local, “no Canva” (C.), sendo que um cartaz seria para “imprimir ou enviar por e-mail para os pais, porque eles podem não estar atentos ao e-mail” (N.) e outro cartaz para a “escola toda vir assistir à nossa divulgação” (D.M). Assim, estabelecerem o local onde se iria realizar a divulgação – Biblioteca – sugerindo, ainda, elaborar um cartaz com o nome do Projeto “para todos conseguirem identificar onde fica a nossa divulgação” (I.) e “um álbum de fotografias com tudo o que fizemos” (J.S.) reforçando a importância do diálogo como elemento central na tomada de decisões e em considerar os interesses dos alunos. Partindo destas ideias, foram criados grupos e distribuídas tarefas: a criação do convite (Apêndice O) e o texto de apresentação da divulgação. Importa referir que os alunos demonstraram vontade em apresentar o trabalho realizado para toda a comunidade escolar e em explicar e dinamizar os jogos criados por si. Esta autonomia desencadeou no aluno a sua imaginação, criatividade, responsabilidade e trabalho colaborativo (Porto & Kafrouni, 2013). Assim, através de um diálogo com os alunos, foram selecionadas as atividades que seriam apresentadas na Divulgação, sendo estas a Maquete das cidades de Vila Nova de Gaia e Porto, o jogo “Quem é quem?” (Apêndice P), o livro “Alapa-te e ouve!” e o podcast “História de Portoegaiã”. Os alunos tiveram a preocupação de criar e adaptar atividades para a EPE, revelando cuidado com todos os níveis educativos para que estes também pudessem participar e aprender.

Para a elaboração dos convites, os alunos começaram por distinguir as características do texto não literário como é o caso do convite, registaram o tema, o assunto do texto e as ideias-chave que pretendiam que estivessem presentes (data, local, horário). Depois de finalizarem os convites no *Canva*, foram selecionados dois destes por votação unânime (Apêndice O) para serem distribuídos pelas restantes turmas do 1.º CEB, as salas de EPE e os funcionários da Instituição. Os alunos dirigiram-se às salas convidando toda a comunidade escolar para assistir à Divulgação do Projeto, estes momentos revelaram-se fundamentais para os alunos desenvolverem a sua linguagem oral, se apropriarem do Projeto e compreenderem a importância da articulação, da convivência e da colaboração entre ciclos educativos uma vez que, proporciona “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua

autoestima, resiliência, autonomia e autocontrole, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97).

No dia anterior ao da divulgação, a turma dividiu-se em dois grupos e definiu-se a ordem de apresentação do horário da manhã e do horário da tarde e como procederiam para a exposição inicial. Chegado o dia da divulgação do projeto, a turma organizou o espaço (a Biblioteca) : no centro estava disposta a maquete com os devidos *QR Codes*, na mesa tinha a exposição das pesquisas das personalidades emblemáticas das cidades, bem como o livro “Alapa-te e ouve” (título dado pela turma); nos colchões tinha o Jogo anteriormente construído “Quem é quem” e um Jogo da Memória direcionado ao Pré-Escolar com a evolução das bandeiras da Monarquia (algo também trabalhado numa das Unidades de Aprendizagem planificadas), construído pelos alunos. De resto, as paredes possuíam expostas trabalhos e pesquisas realizadas pelos alunos, um papel de cenário com a recolha de palavras para a construção de uma Bandeira para a Escola (uma atividade que terá continuidade com o docente cooperante) e projetadas fotografias na parede para dar a conhecer a todos o processo de aprendizagem ao longo dos meses em que as mestrandas estiveram presentes. Por último, a identificar o local da exposição, tal como os alunos sugeriram, estava afixado na porta um cartaz elaborado por eles com o nome do Projeto (Apêndice Q). Os alunos estavam ansiosos, irrequietos, mas felizes e preparados para apresentar o que haviam desenvolvido criando-se, pois, um momento onde a criança teve uma voz ativa na apresentação do trabalho realizado e o direito a ser escutada, desenvolvendo múltiplas aprendizagens (Gambôa et al., 2011). Chegou a sala de EPE convidada e, após todos se sentarem, os alunos iniciaram a apresentação, salientando que os materiais utilizados para a construção da maquete, do Jogo “Quem é quem” e do livro “Alapa-te e ouve” eram recicláveis e trazidos das suas casas. No final de cada apresentação, as crianças da EPE questionavam o nome de alguns edifícios ou monumentos e, apesar de inicialmente terem sido alertadas para manterem uma distância da maquete, a curiosidade era tanta que queriam tocar na mesma (Apêndice R). Além disso, os alunos pediam para que estas participassem na recolha das palavras para a Bandeira da Escola e que dessem a sua opinião sobre o que foi apresentado. Na recolha de palavras, os alunos referiram principalmente “Felicidade”, “Curiosidade”, “Amizade”, “Única” e “Criatividade”, o que se explica pela importância que a Instituição atribui na realização de atividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos e que despoletem a sua curiosidade e criatividade, tendo o par pedagógico essa ideia bem presente nas ações pedagógicas que desenvolveu. Relativamente aos comentários, estes foram bastante positivos salientando a elaboração da maquete e a visita ao Centro Social.

Na chegada dos pais, os alunos assumiram um papel ativo como mediadores entre a escola e a família, tendo o cuidado de explicar e apresentar todas as atividades realizadas, demonstrando o que fizeram o que aprenderam, bem como todo o envolvimento na elaboração da exposição e no desenvolvimento do projeto, valorizando a sua participação e comunicação “enquanto ator social com

agência e voz” (Monge & Formosinho, 2016, p. 147) (Figura 14). Por outro lado, as famílias teceram vários comentários, elogios e felicitações pelo trabalho desenvolvido, entre os quais salienta-se, “Ele falou muito de vocês em casa e do que estavam a fazer!” (Mãe do D.); “Adorei que tivessem ido ao Centro Social porque é muito importante estarem com os mais velhos e muitas pessoas não se lembram disso!” (Pai da C.).

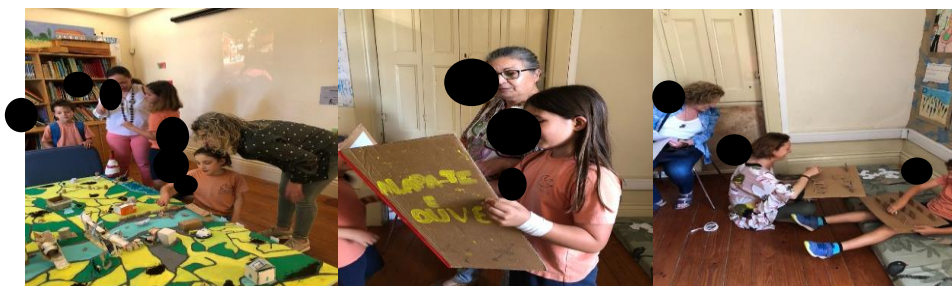


Figura 14: Divulgação do Projeto às famílias.

Posteriormente, foi divulgado no *Padlet* da turma as fotografias da exposição para os familiares terem acesso, principalmente aqueles que se viram impossibilitados de assistirem à mesma. Este momento enriquecedor permitiu a compreensão, por parte do par pedagógico, das aprendizagens efetuadas pelos alunos, salientando os trabalhos de grupo, o trabalho colaborativo e cooperativo, a possibilidade de aprendizagem através de jogos e a utilização das TIC em sala de aula. Os trabalhos de grupo fomentam a existência do trabalho colaborativo e do trabalho cooperativo, no sentido em que os alunos adquirem conhecimento por meio de cooperação e troca de ideias e opiniões, numa perspetiva de interação social entre os vários elementos que o compõem, ou seja, além de se desenvolverem em termos de aprendizagem, desenvolvem valores cívicos de aceitação de variadas opiniões e discussão crítica, provocada pela reflexão conjunta (Ferreira, 2014). Por outro lado, os jogos lúdicos são fundamentais para o ensino aprendizagem porque promovem o diálogo, o respeito pelos outros e trazem novos conhecimentos e formas de interação (Salomão, et al., 2007). Portanto, é possível concluir que a parceria e a colaboração com outras pessoas e a utilização de jogos lúdicos enriquecem o trabalho realizado com os alunos dado que contribui com novos conhecimentos, opiniões, realidades, perspetivas no processo educativo.

No que concerne à avaliação do projeto “(A)gente de Gaia”, esta foi concretizada em momentos de reflexão pós-ação, tal como se pretende com a IA, promovendo a alteração ou melhoria das práticas pedagógicas (Nunes, 2000). Reforçando esta ideia, revelou-se bastante importante para perceber a opinião das crianças, o que implicou “uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcelos, 1994, p. 43). Foi possível concluir que todos se sentiram motivados e interessados ao longo do Projeto. Realça-se como mais referido o trabalho de grupo, a possibilidade de aprendizagem através de jogos e a utilização das TIC. Posteriormente, em tríade

refletiu-se que as ações pedagógicas com recurso às TIC, que exploravam um conteúdo transdisciplinar e que promoviam o pensamento computacional, deixava os alunos mais motivados, concentrados e predispostos para aprender. Deste modo, ao longo da PES, promoveram-se ações pedagógicas que respondessem sempre a uma questão problema e que, ao longo do desenvolvimento da aula, fossem dadas ferramentas aos estudantes para responderem a essa questão, articulando-se de forma natural as várias áreas do saber.

Concluindo, durante todo o percurso desenvolvido ao longo da PES (Apêndice I), foram proporcionados momentos criativos, motivadores, lúdicos e diferentes e aprendizagens significativas tanto para as crianças como para a mestranda. Importa realçar o trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido em par pedagógico, com o docente cooperante e a supervisora institucional, fundamental para a aprendizagem dos alunos e para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, na medida em que as ações pedagógicas caracterizaram-se pela inovação e adequação à turma em questão, onde a criança foi constantemente reconhecida com um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, visto que “a variedade humana se constitui como um recurso cultural e de aprendizagem” (Niza, 2017, p. 9).

## METARREFLEXÃO

*"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção"* (Freire, 2003, p. 47)

O percurso de formação profissional docente contribuiu para a formação da identidade profissional da mestranda, dado que os contextos são um "espaço de construção profissional" (Marta, 2015, p.172). Assim, dado por concluído o processo de formação inicial docente, que consistiu no culminar de uma evolução a nível pessoal e profissional que continuará no futuro, torna-se impreterível assumir uma posição retrospectiva e proceder à análise do percurso formativo experienciado ao longo da PES. Posto isto, a presente metarreflexão revela-se um espaço de partilha, análise e reflexão do percurso formativo em contexto de estágio, em ambas as valências – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, aliada a uma postura indagadora e reflexiva servindo de suporte à ação pedagógica desenvolvida. Revelou-se um percurso intenso, desafiante e transformador na medida em que potenciou a construção da identidade pessoal, profissional e social da mestranda, fundamental na superação de eventuais adversidades vivenciadas na vida profissional.

Procurou-se ser a docente e a educadora que reconhece as crianças como cidadãs ativas, participativas e protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, através da tomada de decisões, expressão das suas opiniões e troca de experiências, questionamento e resolução de problemas. Levando a que estas construam e desenvolvam as suas competências e valores, nunca através da transmissão de conhecimentos. Sendo assim, as pedagogias transmissivas foram sendo abandonadas em detrimento das pedagogias participativas e socio-construtivistas (Mendes & Cardoso, 2018), assim como se encontra evidenciado pela citação introdutória. Assim, atribuiu-se autonomia à criança e proporcionou-lhe um ambiente seguro e motivador onde estas eram escutadas e os seus interesses, dificuldades e conhecimentos eram tidos em consideração, tal como elencado no capítulo III.

Reconheceu-se as TIC e as suas potencialidades em sala de aula que devem ser aproveitadas e juntando ao facto de ser um interesse cada vez maior por parte das crianças. Tal como foi perceptível ao longo das ações pedagógicas explanadas no capítulo III, a inclusão das TIC impõe novos saberes, novas competências e novos modos de ensinar que se constituem como um desafio para os docentes e para a escola (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017). Atribuiu-se uma grande importância ao brincar, como uma atividade estimulante e rica e que promove o desenvolvimento das crianças. Promoveu-se o trabalho colaborativo, perspetivando o trabalho em grupo como um meio de troca de experiências e vivências por parte das crianças, de partilha, comunicação, aprendizagem e tomada de decisões conjunta. Ressalva-se que esta etapa se caracterizou pelo empenho, dedicação, vontade e paixão

atribuída à ação educativa e a responsabilidade sentida pela mestranda em fazer mais e em ser a melhor profissional para as crianças, dando o seu melhor dia após dia. Deste modo, analisando os objetivos mencionados na Ficha da Unidade Curricular (FUC), acredita-se que os mesmos foram cumpridos no decorrer da PES.

Sendo este mestrado habilitador a perfil duplo para a docência, permite a oportunidade de atuar entre ambas as valências, de as observar e aprender com cada uma delas. Além disso, permite criar interligações entre as mesmas. Este contacto contribuiu para o desenvolvimento inicial da identidade profissional da mestranda, promovendo o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais. Além do mais, permitiu compreender a importância da coadjuvação e da colaboração, da diferenciação pedagógica e da articulação entre ciclos, da transversalidade e da flexibilidade, fundamentais para a promoção de práticas com sentido para as crianças.

Sendo esta reflexão um espaço de partilha, é importante revelar que durante este processo de formação surgiram dúvidas, dificuldades, desconforto, receios e vulnerabilidade nomeadamente na transição para o lugar de educadora ou professora e na tomada de decisões relativamente às planificações. Quanto à transição de lugar, os receios advieram essencialmente de assumir uma postura diferente e de explicar e traduzir os conhecimentos para a prática. As planificações foram desafiantes na medida em que era necessário utilizar constantemente a criatividade para criar atividades e recursos diferentes e que levassem os alunos a novas aprendizagens e descobertas, tendo em conta os seus interesses. Além disso, a articulação entre as diferentes áreas foi sem dúvida a parte mais desafiadora de se conseguir, dado que era necessário articular diferentes áreas do saber e atividades de modo que se formasse uma unidade de aprendizagem adequada à turma e ao contexto. Assim, o par pedagógico viu-se obrigado a pensar para lá do que se vê e tradicionalmente se utiliza. No entanto, até ao fim foram alvo de reflexão e questionamento, reconhecendo-se aspetos a alterar e a melhorar. As dificuldades sentidas foram momentos de reflexão sobre o que poderia ter sido diferente e o que poderia ser alterado ou melhorado, sendo também momentos de aprendizagem e evolução pessoal e profissional, as quais não foram totalmente colmatadas, mas procurou-se diariamente ser melhor e aprender.

Os dois níveis educativos onde decorreu a PES permitiram desenvolver o trabalho colaborativo, tendo este percurso sido realizado em díade, com quem se refletiu, partilhou ideias e receios. Os docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e a psicóloga institucional tiveram um papel importante nesta formação, ao desenvolver a capacidade reflexiva e crítica da mestranda, incentivando a criatividade e a imaginação, na possibilidade de errar e corrigir esses erros e na constante reflexão e partilha de saberes e experiências. Também a colaboração com as famílias e as crianças permitiram o sucesso educativo das mesmas. Desta forma, a aprendizagem ocorreu perante a colaboração e participação de todos os atores do processo de ensino-aprendizagem, onde todos

colaboravam e cooperavam para o mesmo objetivo, a melhoria e o aprimoramento do ensino. Contou, ainda, de igual modo com o envolvimento de membros da comunidade e instituições nas práticas educativas que proporcionou um desenvolvimento social e cultural das crianças e a promoção do aprender a viver juntos, nomeadamente a cooperação e o respeito pelo outro (DL n.º 240/2001, de 2001; Delors et al., 2010).

Ademais, a Metodologia de Investigação-Ação através do seu processo cíclico de “observação, planificação, ação, reflexão e ação” (Coutinho et al., 2009, pp. 359-366), revelou-se fundamental para a adequação das planificações ao grupo de crianças e à turma e na procura de respostas. A metodologia apontada iniciou-se com a observação participante do contexto revelando-se fulcral para a construção de todo o percurso. No entanto, esta foi praticada ao longo de toda a prática pedagógica permitindo conhecer cada contexto, cada criança, as suas necessidades, interesses, capacidades e dificuldades, essencial para a planificação das ações pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos. A MTP foi também uma das metodologias de trabalho adotadas, muito embora no 1º CEB não se tenha efetivado na plenitude das fases que a constituem. Esta é considerada uma metodologia assente na discussão, na exploração e experimentação de um tema ou problema, desenvolvendo-se atividades planeadas com ou pelas crianças, envolvendo-as na construção do seu processo de aprendizagem, resultando numa produção com significado (Ferreira, 2009). Assim sendo, a utilização desta metodologia permitiu a reflexão constante acerca das ações desenvolvidas e a colaboração com outros profissionais com o intuito de partilhar conhecimentos, experiências e reflexões, dado que o exercício de indagação acerca da ação, visa a transformação do ensino (Ribeiro, 2011).

Por último, não se poderia deixar de referir o papel preponderante das crianças nesta formação e no crescimento e evolução da mestranda. Procurou-se ouvir cada criança, valorizá-la, descobrir os seus interesses, os seus gostos, as suas dificuldades e receios, incentivar a partilha das suas experiências e ideias para que a prática da mestranda fosse adequada às mesmas.

Terminado este processo de formação inicial, salienta-se que a evolução profissional da mestranda está ainda em desenvolvimento, com o objetivo fulcral de melhorar as suas práticas e ações pedagógicas com vista a um ensino de qualidade para todas as crianças.

Conclui-se, deste modo, com uma citação de *Antoine Saint-Exupéry, (1943)* que refere: “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”. Com esta citação, pretende-se salientar que a conexão com o outro, neste caso com as crianças, representa uma aprendizagem constante da parte da mestranda e das crianças, sentindo que a PES proporcionou experiências únicas a todos os intervenientes e que todos eles aprenderem. Neste sentido, a mestranda sente que as crianças levaram aquilo que aprenderam, as experiências e o carinho que a díade lhes proporcionou assim como a díade leva as aprendizagens, a atenção e todo o amor que as crianças lhe deram.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.) (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas*. Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Alarcão, I. (1994). A Didáctica Curricular na formação de professores. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189). Porto Editora
- Alarcão, I. (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto "PROCUR"*. *Investigação e Práticas*, (5).
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Edições Almedina.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M., & Schneider, D. (2013). *Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner*. *Pensando Psicologia* (pp.89-99).
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. *Investigar em Educação*. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación* (vol. 72).
- Bonwell, C. & Einson, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Report One.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%203%a3es%20Freitas%20Bravo.pdf>

- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 49-60.
- Câmara Municipal de Gaia (s.d.). *Breve síntese histórica do Município de Gaia*. CM Gaia. [https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/historia\\_vngaia.pdf](https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/historia_vngaia.pdf)
- Camargo, C. & Aparecida B. (2008). *Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica*. Educere, CIAVE: Formação do professor.
- Cardona, M. (2008). *Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal*. In *Revista Interações*, n.º 9, 4 – 31.
- Cardoso, A., Peralta, H. & Costa, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspetiva dos alunos. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal concepções e práticas* (pp.124-143). Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, R. S. (2015). *Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil*. Revista Teias.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (2ª ed., Vol.2). Artes Médicas.
- Costa, G., Figueiredo, A., & Santos, E. (2015). *A rotina na educação infantil como meio de inserção das crianças nas relações sociais*. (Vol.1, pp.1-12).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o\\_Ac%c3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Coutinho, C. (2011). *Mobile Web 2.0: New spaces for learning*. In Lee Chao (Edt), *Open Source Mobile Learning: Mobile Linux Applications* (pp.180-195). IGI Global: Estados Unidos da América.
- CREA. (2017). *Módulo 8 - Participação Educativa da Comunidade*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos\\_included/modulo\\_8\\_-\\_participacao\\_educativa\\_da\\_comunidade.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf)
- Cruz, S. (2009). O Podcast no Ensino Básico. In A. Carvalho et al (coords). *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp.65-80). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. *Educar em Revista*, pp.213-230). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um*

- tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.* Edições ASA.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir.* Edições ASA.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Edições Asa.
- Desmurget, M. (2019). *La fábrica de cretinos digitales - Los peligros de las pantallas para nuestros hijos.* Península.
- Dewey, J. (2010). *A pedagogia de Dewey.* (7ª ed.). Melhoramentos.
- Dias, P. (2009). Podcast “Era Uma Vez...”: utilização educativa. In Carvalho, A. et al (coords). *Encontro sobre Podcasts.* (pp. 81-94). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular.* Plural Editores.
- Duarte, P., Diogo, F., Guedes, A., & Fernandes, D. (2018). *Entre o Currículo e a Filosofia: possibilidades para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola. Universidade do Minho. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14027/1/ART\\_Pedro%20Duarte\\_2018d.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14027/1/ART_Pedro%20Duarte_2018d.pdf)
- Espadilha, S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? - Um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância.* Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na Educação – o papel dos professores. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores.* (3ª ed.). Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes – Uma estratégia na formação de professores.* (4ª ed.). Porto Editora.
- Estrela, A. (2003) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores.* (4ªEd.). Porto Editora.
- Fabian, H. (2010). *O desafio de ingressar na escola.* In J. Moyles (Org.), Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio (pp. 177-191). Artmed Editora.
- Faria, A. L. (2015). *A Importância da Aprendizagem Ativa no 1º CEB: “Aprender a aprender”.* (E. S. Ulrich, Ed.). Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida.* (1ª Edição). Climepsi Editores.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Silva, J. & Duarte, P. (2015). *Redes multiplicativas e soletos: aprendizagens matemática com sentido.* In Atas do XXVI – Seminário de Investigação em Educação Matemática, (pp. 264-280). Associação de Professores de Matemática.

- Ferreira, M., & Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. (3ªEd.) Coleção Polígono E/2. Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), p.143-158.
- Ferreira, J. J. (2014). *Trabalho Cooperativo em sala de artes como melhoria da autonomia e autoconfiança do aluno* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9030/1/DM\\_JoaoFerreira\\_2013.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9030/1/DM_JoaoFerreira_2013.pdf)
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontaine, A. M. (2000). *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*. Edições ASA.
- Formosinho, J. (1992). *As Concepções do Professor. Do Missionário ao Profissional*. Universidade do Minho.
- Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). *The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School*. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (ed.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Franco, L., Ferreira, C., Nascimento, R., Santana, O., & Meneses, H. (2002). *Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade*. UNESCO. <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127147?posInSet=3&queryId=79b31aae-82ea-4310-b857-1d1e74595226>
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), p.325-332.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freschi, M., & Ramos, M. G. (2009). *Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9\\_Vol8\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N1.pdf)
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Objetiva.

- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Editora Asa.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, A. R. (2020). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://relatec.unex.es/article/view/3798/2633>
- Grácio, S. (2004). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 40, 61-86.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia de leitura*.
- Gomes, S. L. G. (2014). *Materiais didáticos e desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dislexia: plano de intervenção para o treino da consciência fonológica*. [Trabalho de projeto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2650>
- Gomes, M. J., Osório, A. J., & Valente, A. L. (2017). *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens Learning in the Clouds*. Universidade do Minho. <https://doi.org/978-989-97374-7-1>
- Gomes, L. N. (2017). *A leitura em voz alta como prática para a compreensão do texto poético*. (Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo).
- Henriques, H. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. RCAAP- Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6557>
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D.P. (1979). *A criança em acção*. (3.ªEd.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ªEd.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Janiro, A. C. (2016). *Pote da Calma – Saiba como fazer um*. Psicologia Acessível. <https://psicologiaacessivel.net/2016/01/13/pote-da-calma-saiba-como-fazer-um/>
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (7ª ed.) Cortez Editora.
- Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación em educación. *Revista Educativa Hekademos*, XII(27), 71-79. <https://doi.org/https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos, curriculares*. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Libâneo, J. C. (1986). *Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos*. Loiola.
- Lino, D. (2011). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4ª ed., pp.109- 140). Porto Editora.
- Lobo, M. (2007). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. [Bacharelato, Instituto Superior da Educação da Praia]. <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1703/6/MONOGRAFIA%20CORRIGIDA%202.pdf>
- Lopes, V. (2008). Estabilidade e Mudança na Actividade Física. A Problemática do Tracking. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.125-139).
- 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).
- Lopes, S. R. O. & Ribeiro, M. C. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 756-764). Instituto Politécnico de Bragança.
- Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., . . . Dias, S. (2017). *Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Contexto Digital.
- Machado, E. S. & Giroto Junior, G. (2019). *Interdisciplinaridade na investigação dos princípios do STEM/STEAM education: definições, perspectivas, possibilidades e contribuições para o ensino de química*. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 2, p. 43-57.
- Malpique, C., & Malpique, M. (1970). *Pintura a dedo*. *Revista Portuguesa de Deficiência Mental*, (1), p.129-138. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/26414/2/86199.pdf>
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* (3ªed.). Texto Editora.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5346-5359). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata%2c%20L.%20%282008%29.%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf>
- Mateus, M. (2020) *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

- Mendes, T. & Cardoso, L. M. (2018). Trabalho de Projeto: abordagens interdisciplinares na educação pré-escolar. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz. (eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 532- 539). Instituto Politécnico de Bragança.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares Sobre a Educação em Torno da Formação de Professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>
- Mèredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. Cultrix.
- Moran, J. (2013). *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*. José Moran – Educação Transformadora. [https://moran.eca.usp.br/?page\\_id=29](https://moran.eca.usp.br/?page_id=29)
- Moratori, P. B. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* [http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf).
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 173-195). Porto Editora.
- Montessori, M. (1972). *A criança*. (5ªed.). Portugália Editora. (obra original publicada em 1941).
- Mota, P., & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 439-449). Universidade do Minho.
- Moura, A., & Santos, I. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes e aprendizagem. Em M. d. *Educação, Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na Educação* (pp. 107-115). DGE.
- Navarro, A., Enesco, I. & Guerrero, S. (2003). *El desarrollo emocional*. In ENESCO, I. (Coord.). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Alianza Psicología y Educación. (pp. 171-199).
- Neto, C. (1994). *A Criança e a Actividade Desportiva*. Revista Horizonte, X, 60.
- Niza, I., Segura, J., & M., I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico – Escrita*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª Ed., pp. 141-159). Porto Editora.
- Niza, S. (2017). *A diferenciação pedagógica: alguns equívocos*. Escola Moderna.
- Novaes, H. (1997) *Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e ruturas necessárias*. (2ª Ed.). Nau.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação e Realidade*.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva: Portfólios "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. ASA Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2008). A construção social da moralidade: As vozes das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A escola vista pelas crianças*. (pp.31-54) Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & R. Gambôa (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 13–38). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 197-203). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, c., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora.
- Papert, S. (2005). *Teaching Children Thinking. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3), 353-365. Society for Information Technology & Teacher Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/21844/>
- Pereira, C. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu].

- <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2809/1/relat%3%b3rio%20vers%3%a3o%20final.pdf>
- Pereira, F. (Org.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.p df](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.p df)
- Pereira, H., Ribeiro, J. (2019) *Aprendizagens STEAM*, Rev. Ciência Elem., V7(02):029 [doi.org/10.24927/rce2019.029](https://doi.org/10.24927/rce2019.029)
- Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação*. 2ª Edição. Edições Mahatma.
- Pérez Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Publicações Dom Quixote.
- Pérez, J. G., Padillo, D. P. R., Lobo, M. D. O., Trigueros, I. R., Alcarria, A. L., Díaz, P. R., Meireles, G., Gomes, I., Zinovyeva, A., Hayward, C., Amorim, M., Reuter, J., Encarnação, R., Madaleno, M., Vieira, E., Magueta, D., Amjadi, H., Tercanli, H., Martina, R. & Webb, K. (2022). *Um guia prático para a criação de Escape Rooms Educacionais* (1ª Edição). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/w9qq-cp88>
- Pocinho, R. F. S., & Gaspar, J. P. M. (2012). *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo*. Exedra, 6, 143-154. <http://exedra.esec.pt/docs/N6/09-Edu.pdf>
- Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Texto Editora.
- Porto, A., & Kafrouni, R. (2013). *Teatro e desenvolvimento psicológico infantil*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 575-585. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n3/v31n3a10.pdf>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In G. Portugal, I. Alarcão & M. Miguéns. *Seminário: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, (pp. 33- 67). Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional*. SIIÉ'2007, 235-240. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto*. Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). *Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada*. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21– 43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Relvão, R.R. (2006). *Estudo sobre a utilização e interoperabilidade entre conteúdos de aprendizagem com diferentes granularidades*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M., Moreira. (org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2008). *Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista da Educação Especial*. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n6&category\\_slug=documentospdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n6&category_slug=documentospdf&Itemid=30192)
- Rodrigues, M. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI. Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176. <http://hdl.handle.net/10071/3681>
- Rodrigues, S. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Noesis: Notícias da Educação: boletim da DGE, 1-16. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens\\_essenciais\\_consolidacao-articulacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf)
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M., & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Editorial Presença
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13- 26). Edições Almedina.
- Roldão, M. (2007a). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, 71, 24-29. Noesis.
- Roldão, M. (2008). *Que Educação Queremos para a Infância?. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Roldão, C., Peralta, H., & Martins, P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.

- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018) *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação.
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/43466>
- Salomão, H., Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Santos, A. (2008). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação, 13 (37), 71-83. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt>
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto Editora. <https://doi.org/978-972-0-34464-9>
- Seabra-Santos, M. (2002). *O investigador vai à escola: recolha de dados em contextos educativos*. Psychologica, 30, 365-372.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (pp. 217-257).
- Silva, M. J. (2010). *Brincar aos escritores ou aos "rimadores"*. Cadernos de educação de infância, 90, 11.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (orgs.). (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar eo 1º ciclo da Educação Básica*. Exedra: Revista Científica, (1), 111-118. [http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf)
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T., Sarmiento, F., Ferreira, P., Silva, & R., Madeira. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-41). Porto editora.
- Silva, M. C. (2017). A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português. *Conferência Pelos Mares da Língua Portuguesa*. [https://www.researchgate.net/publication/323069201\\_A\\_diferenciacao\\_pedagogica\\_como\\_estrategia\\_promotora\\_do\\_ensinoaprendizagem\\_do\\_Portugues](https://www.researchgate.net/publication/323069201_A_diferenciacao_pedagogica_como_estrategia_promotora_do_ensinoaprendizagem_do_Portugues)

- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.  
<https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>
- Tardif, M. (2013). *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. *Educação & Sociedade*, 34 (123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.  
<http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Valquesma, A. & Coimbra, J. (2013). *Criatividade e Educação. A Educação artística como o caminho do futuro?*. Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Livraria Martins Fontes Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ª ed.) Edições ASA
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6.ªEd.). Edições ASA.

#### **DOCUMENTOS ORIENTADORES E NORMATIVOS E LEGAIS:**

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação 11/04/2011. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliacao\\_epe.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf)
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª série - A de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª série - A de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação. *Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 14, 1.ª Série de 19/01/2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho do Ministério da Educação e da Ciência. (2013). *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República: I Série, n.º 131. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_91\\_2013\\_10\\_julho.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf)
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92 – 1ª Série – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República

- n.º 240, 1.ª série de 12/12/2014. [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587?\\_ts=1680652800034](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587?_ts=1680652800034)
- Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 65/2016, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.* Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.* Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 48/2022 de 12 de julho. *Aprova medidas excecionais e temporárias para a satisfação de necessidades de recrutamento de docentes para o ano escolar de 2022-2023.* Diário da República n.º 133/2022 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/48-2022-185971763>
- Despacho- Normativo n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Aprova, em regime de experiência pedagógica, a implementação de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundário, no ano escolar de 2017/2018.* Diário da República n.º 128, 2.ª Série de 05/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>
- Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Diário da República n.º 143, 2.ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho Conjunto n.º 268/97 do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.* Diário da República: I-A série, n.º 228.
- Despacho-Normativo n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.* Diário da República n.º 138, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento.* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, 4.º ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)
- DGE (2022). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática, 4.º ano*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_4\\_o\\_ano.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4_o_ano.pdf)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português, 4.º ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- DGE (2018). *Orientações Curriculares | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias da Informação e Comunicação*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/oc\\_1\\_tic\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf)
- Diário de Formação, 2022/2023
- Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237/1986 – Série I-A.
- Lei nº 5/97, da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.
- Lei nº 85/2009 da Assembleia da República (2009). *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República nº 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5655-5636.
- 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).
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, pp. 9-63. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4.ª ed., pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação

Projeto Educativo (2013/2014).

Projeto Educativo (2020/2021).

Projeto Curricular de Grupo (2022/2023).

Projeto Curricular de Turma (2022/2023).

Ribeiro, D. (2022/2023). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-ao\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf)

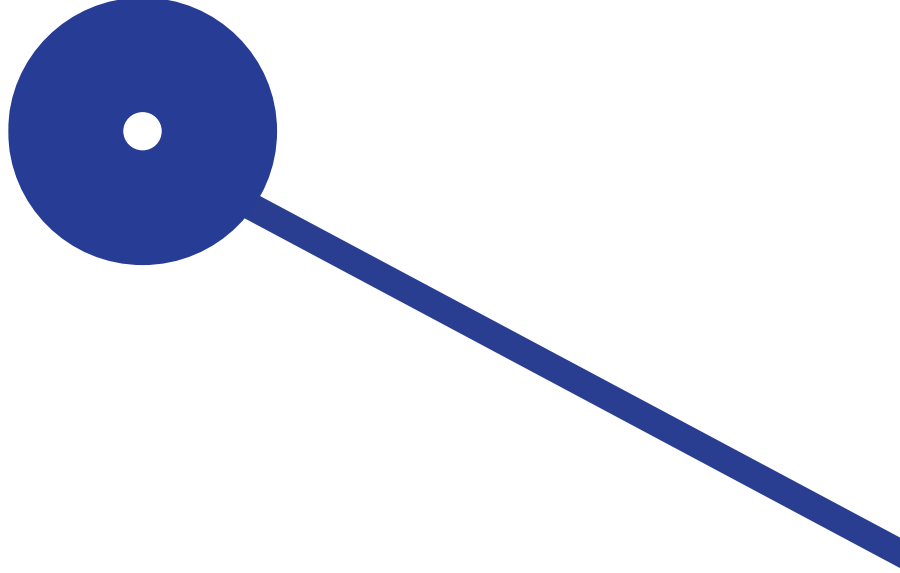
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Ana Isabel Azevedo Vilas