



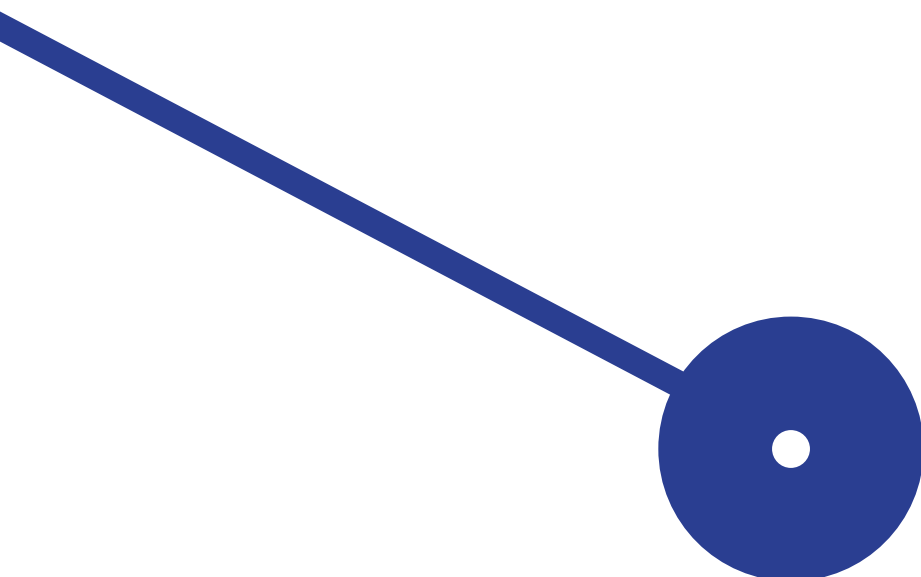
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Maria Martins Coelho

2024/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Maria Martins Coelho

**Eu, o outro e o mundo que nos rodeia: práticas educativas na
Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, setembro de 2025

"O essencial é invisível aos olhos"

(Saint-Exupéry, 1943)

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório centra-se na experiência formativa desenvolvida no contexto da Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida nas valências da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Trata-se, portanto, de um documento que permite a profissionalização para um perfil duplo docente. Este documento integra a fundamentação teórica, a reflexão e a descrição das práticas educativas implementadas, evidenciando os conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso académico. As práticas educativas seguiram a metodologia de investigação-ação, colocando-se em prática os processos de observação, planificação, reflexão e avaliação. Para além disto, as práticas foram orientadas segundo o paradigma socioconstrutivista, centrado no papel ativo da criança na construção do conhecimento, de modo a promoverem-se aprendizagens significativas. As atividades foram planificadas com base nos interesses e necessidades das crianças, em articulação com os documentos orientadores curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Existiu a promoção de práticas para e com a comunidade educativa, no sentido de valorizar o papel e participação destes elementos, na inclusão de uma escola aberta a todos. Ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada houve uma reflexão constante no sentido da melhoria e construção da identidade profissional ética, comprometida com os princípios de uma educação de qualidade. Para além disto, o trabalho colaborativo entre a díade e a equipa pedagógica contribuiu para a organização e entreaajuda, no sentido de criar propostas enriquecedoras, que permitam dar voz às crianças, tornando-as protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Paradigma Socioconstrutivista; Perfil Duplo Docente; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This report focuses on the formative experience developed within the context of Supervised Educational Practice, carried out in both Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education. It is, therefore, a document that enables professional qualification for a dual teaching profile. The report includes theoretical grounding, reflection, and a description of the educational practices implemented, highlighting the knowledge acquired throughout the academic journey. The educational practices followed the action-research methodology, involving processes of observation, planning, reflection, and evaluation. Furthermore, the practices were guided by the socio-constructivist paradigm, centered on the active role of the child in constructing knowledge, aiming to promote meaningful learning. Activities were planned based on the children's interests and needs, in alignment with the curricular guidelines for Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education. Practices were promoted for and with the educational community, valuing their role and participation in fostering an inclusive school open to all. Throughout the Supervised Educational Practice, ongoing reflection focused on improvement and on building a professional identity that is ethical and committed to the principles of quality education. Additionally, collaborative work between the dyad and the teaching team contributed to organization and mutual support, fostering enriching proposals that give voice to children and make them protagonists of their own learning process.

Keywords: Action-Research; Dual Teaching Profile; Socioconstructivist Paradigm; Supervised Educational Practice;

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cabeças Numeradas Juntas	57
Figura 2 Atividade da reciclagem	59
Figura 3 Atividade de quarto de volta com o Urso Paddington.....	59
Figura 4 Escrita com a caixa mistério	61
Figura 5 Aula de Educação Física sobre a Inglaterra.....	62
Figura 6 Dramatização dos alunos–Tutoria entre Pares.....	64
Figura 7 Diário de viagem e guarda-chuva temático.....	66
Figura 8 Pesquisa em livros sobre o Corpo Humano.....	68
Figura 9 Tabela dos interesses.....	68
Figura 10 Observação de sangue ao microscópio.....	70
Figura 11 Atividade com bolhas de sabão.....	71
Figura 12 Atividade do pintor Giuseppe Archimboldo	73
Figura 13 Obras criadas pelas crianças	74
Figura 14 Distribuição dos folhetos pela comunidade.....	76
Figura 15 Divulgação do projeto aos familiares	77

GLOSSÁRIO

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AC– Aprendizagem Cooperativa

DGE – Direção-Geral da Educação

EB– Escola Básica

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM– Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO– Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG– Plano Curricular do grupo

PEA– Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RGPD– Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

RICD –Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento

TIC–Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ASPETOS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	4
2.1.	ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	12
2.2.	ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
3.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....	29
3.1.	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
3.2.	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ...	32
3.1.	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	37
3.2.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	46
4.	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	52
4.1.	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	52
4.2.	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	66
5.	METARREFLEXÃO.....	78
6.	BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
	DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES.....	92

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi concebido no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), componente do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), lecionada na Escola Superior de Educação do Instituto politécnico do Porto. Este documento corresponde ao culminar de um percurso formativo que tem como finalidade a profissionalização para o perfil de duplo docente, conferindo a possibilidade para intervir de forma qualificada nos dois níveis de ensino de educação. Este mestrado tem como objetivo capacitar futuros educadores e professores para uma atuação coerente, reflexiva e fundamentada, capaz de responder às exigências atuais da educação e aos desafios presentes na mesma.

A prática educativa nestas duas valências exige um conhecimento aprofundado das características específicas das mesmas, de modo a garantir uma intervenção adequada às necessidades das crianças. Neste sentido, a PES permite vivenciar e refletir sobre o papel que o docente assume, desde a planificação, à gestão do currículo e do tempo educativo, tal como no desenvolvimento das crianças, numa perspetiva centrada no bem-estar das mesmas. A construção da identidade profissional ocorre considerando-se as experiências, desafios e aprendizagens que a prática proporcionou.

A PES desenvolveu-se com base num conjunto de pressupostos legais e teóricos que orientaram e sustentaram as opções e decisões pedagógicas ao longo do estágio. Do ponto de vista legal, destacam-se o Decreto-Lei nº 79/ 2014 (2014), que regula a habilitação profissional para a docência, assim como os documentos curriculares de cada valência: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1º CEB, assim como outros documentos, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estes documentos refletem uma visão holística da educação, orientada para o desenvolvimento integral das crianças, o exercício de cidadania e a construção de saberes com significado, ligados ao contexto e realidade dos educandos.

A par dos referenciais normativos mencionados, o estágio foi sustentado por uma base teórica assente nas diferentes perspetivas sobre a educação, nomeadamente uma abordagem

socioconstrutivista e a utilização de metodologias ativas, que valorizaram a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. A ação educativa desenvolvida procurou refletir estes princípios, assumindo práticas inclusivas, que promovam a diferenciação pedagógica e que se encontram intencionalmente organizadas, de modo a garantir a participação de todas as crianças.

A prática foi orientada pela metodologia de investigação-ação (I-A), um processo reflexivo de construção do conhecimento profissional. Esta metodologia permitiu articular a ação com a investigação, num ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, que promove a melhoria das práticas educativas, a partir das evidências recolhidas no contexto. Pois tal como mencionado por Sanches (2005) o professor quando se questiona e questiona os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, num processo de reflexão contínua, está a “processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar estratégias” (p.130). Assim, a I-A revela-se fundamental para desenvolver uma postura crítica e reflexiva, sustentada por um compromisso ético e profissional.

A recolha de dados é um processo fundamental na I-A, uma vez que permite ao professor/investigador “ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva”, existindo a possibilidade de melhorar o seu olhar sobre a mesma (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2009, p.373). Ao longo da PES, a recolha de dados foi realizada com recurso a diversos instrumentos, tais como a observação participante, grelhas de observação, notas de campo, diário de bordo e registos fotográficos. A análise destes dados permitiu uma compreensão mais aprofundada dos contextos educativos, o que contribuiu para a tomada de decisões fundamentadas, tendo em consideração o grupo de crianças. Durante todo o processo, foram respeitados os princípios éticos de investigação, particularmente o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado, conforme o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Deste modo, as informações recolhidas foram utilizadas unicamente para fins investigativos, resguardando-se os direitos e privacidade das crianças e de todos os envolvidos.

O relatório encontra-se estruturado em várias partes que demonstram a organização do trabalho desenvolvido. Inicialmente, são abordadas as especificidades do 1º CEB e da EPE, incluindo temas como a educação transmissiva, inclusão, transição entre ciclos educativos, e a avaliação. Para

além disto, também é apresentado o enquadramento teórico e legal que fundamenta as decisões pedagógicas e didáticas adotadas, com base nos autores, referências curriculares e nas metodologias orientadas para o desenvolvimento integral da criança.

De seguida, ocorre a caracterização dos contextos de intervenção nos dois níveis de ensino, explorando-se as especificidades dos grupos, os projetos em desenvolvimento, a organização do ambiente educativo, as interações estabelecidas e a metodologia de investigação-ação que estruturou o processo. Posteriormente, são descritas e refletidas as práticas educativas implementadas, demonstrando-se a articulação curricular tanto no 1º CEB, como na EPE, em articulação com os referenciais teóricos previamente abordados.

O presente relatório inclui ainda uma metarreflexão, que constitui um momento de análise pessoal sobre as aprendizagens, desafios e crescimento pessoal e profissional vividos ao longo da PES. Para além disto, são referidos os contributos desta experiência para a construção da identidade docente e as perspetivas para o futuro profissional.

Deste modo, este relatório integra-se num processo formativo contínuo, que reflete a construção de uma postura profissional que tem por base a reflexão, a ética e o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva, de e para todos, que favorece o desenvolvimento integral da criança.

2. ASPETOS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A UNESCO afirma que “a educação é a base para a renovação e a transformação das nossas sociedades” (UNESCO, 2022, p.8). Esta tem a capacidade de ligar-nos ao mundo e aos outros, permitindo ultrapassar os limites de espaços que já conhecemos e explorar novas oportunidades. Neste sentido, todos têm direito a uma educação de qualidade, acessível a todos os contextos, que desenvolva capacidades necessárias para uma colaboração produtiva, que gere benefícios coletivos. Trata-se de uma educação que se constitui como um alicerce na construção de saberes diversos (UNESCO, 2022).

Neste contexto, a pedagogia assume um papel central ao estrutura-se a partir de uma triangulação entre ações, teorias e crenças. As crenças e os valores por serem por vezes ambíguos, exigem que o profissional de educação assuma uma postura reflexiva. Ser um professor reflexivo implica pensar sobre a prática antes, durante e depois da ação, questionando-se constantemente para atribuir novos significados às experiências educativas (Oliveira-Formosinho, 2007). A pedagogia centrada na *práxis* da participação surge como uma resposta à complexidade da sociedade atual. Assim, este modelo tem por base um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre práticas e as teorias, valorizando-se os contextos em que estes se desenvolvem. A interação entre estes polos é fundamental para compreender e transformar a prática educativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

Desta forma, identificam-se dois modos de fazer pedagogia: um mais tradicional e transmissivo, centrado no professor como detentor do saber, e outro orientado por uma participação ativa, em que os atores educativos (crianças, famílias e educadores) são vistos como sujeitos competentes e participativos (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia transmissiva concebe a criança como um ser passivo, um ouvinte, e não como um coconstrutor da sua própria aprendizagem. Nesta perspetiva, o aluno é considerado uma “tábua rasa”, uma folha branca para ser escrita, que não revela quaisquer conhecimentos prévios. Este é considerado o objeto do processo, que se acomoda às escolhas do educador e não tem voz. Já o

docente é o sujeito do processo, que tem a palavra, disciplina e escolhe o conteúdo programático. Consequentemente, origina-se uma educação orientada pela obediência, submissão e transmissão de conteúdos, onde se ensina ao invés de se promover uma aprendizagem com significado (Formosinho, 2013).

Já a prática fundamentada segundo o construtivismo rejeita a ideia de que o significado pode ser adquirido através de transmissões, pelo contrário, é oferecida aos alunos a possibilidade de levantarem questões, construir modelos, conceitos e estratégias. Neste paradigma, os estádios não são vistos como resultado de maturação, mas sim como construções de uma reorganização por parte do aluno (Fosnot, 1996). O sujeito cognoscente é aquele que constrói os seus próprios conhecimentos. Esse conhecimento é construído pelo sujeito de acordo com as experiências que vivencia no mundo que o rodeia, a partir do que já vivenciou e das interações que estabeleceu com os outros (Jonnaert, 2009). Assim, esses saberes são construídos através “de uma atividade reflexiva sobre aquilo que já sabe, adaptando os seus próprios conhecimentos às exigências da situação com que está confrontado e às características que ele próprio descodifica no objeto a aprender” (Jonnaert, 2009, p. 108).

Neste sentido, Oliveira-Formosinho & Araújo (2008a) referem que a criança é “(...) possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-se num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16). O direito das crianças sempre foi um desafio para a sociedade, no entanto estas têm direito de participar nos processos sociais. Tal como é referido no artigo 13º da Convenção sobre os direitos da criança:

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (UNICEF, 2019a, p.13)

Existe o dever de ouvir a voz das crianças, de forma a compreender melhor as suas necessidades e interesses e responder aos mesmos. Estas revelam ainda capacidades e direitos, devendo ser vistas como ativas e competentes. De acordo com Fontana e Cruz (1997, citados por Bulgraen 2010), “deixa-se de esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão. Possibilitar à criança situações em que ela possa agir e ouvi-la expressar suas elaborações passam a ser princípios básicos da atuação do professor” (p.34).

Esta valorização da criança enquanto sujeito de direitos e aprendiz ativo está sustentada em diversas concepções pedagógicas da criança, pelo que Dewey descrevia-a como ativa; Piaget como construtora de conhecimento, e Malaguzzi como criativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a). Muitos destes autores e perspectivas foram explorados ao longo do mestrado, o que orientou a fundamentação teórica, mas também a intervenção pedagógica desenvolvida na PES.

Neste âmbito, destacam-se Piaget e Vygotsky, que embora partilhem a ideia do desenvolvimento como um processo dialético, divergem quanto à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Piaget considera que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, já Vygotsky defende que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e destaca ainda a importância da interação social, aprofundada através do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Jófil, 2002).

Na perspectiva cognitiva-construtivista defendida por Piaget, as crianças envolvem-se no seu próprio processo de aprendizagem, de modo a adquirirem informação e a construir o seu próprio conhecimento. À medida que as crianças contactam com novas experiências, estas são obrigadas a construir e modificar conhecimentos anteriores (Arends, 2007). A criança evolui e desenvolve-se ainda através de uma sequência de estádios de desenvolvimento, sendo que cada estádio se distingue por uma forma própria de organizar o pensamento e a ação. Cada uma destas fases é caracterizada por uma estrutura cognitiva específica, que determina o modo com a crianças relaciona-se e interpretam o meio envolvente (Piaget, 1973, citado por Vieira & Lino, 2007). Assim, foram definidos quatro estádios de desenvolvimento: o estádio sensório-motor (0-2 anos), o estádio pré-operatório (2-7 anos); o estádio das operações concretas (7-12 anos) e o estádio das operações formais (12-16 anos) (Piaget, 2000, citado por Vieira & Lino, 2007).

Segundo Piaget, o estádio pré-operatório (2-7 anos) é caracterizado por uma atividade cognitiva que tem por base a experiência resultante através dos sentidos. Ou seja, a criança pode conhecer o mundo através das ações que pratica. Já o estádio das operações concretas (7-12 anos) é caracterizado por uma capacidade de compreender o mundo, através de novas formas de organização e pelo aparecimento de novas estruturas “quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou de atividade propriamente individual” (Piaget, 2000, citado por Vieira & Lino, 2007, p.209).

Vygotsky valorizava o aspecto social para o desenvolvimento da aprendizagem. Para este, a interação com outros indivíduos era essencial, já que permitia a construção de novas ideias e o desenvolvimento intelectual dos participantes (Arends, 2008). Na sua perspectiva, a aprendizagem estava ligada ao desenvolvimento do conhecimento, pelo que seria possível distinguir entre dois tipos principais de conhecimentos: os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Os primeiros desenvolvem-se de forma natural ao longo da vida da criança, e resultam da sua experiência quotidiana e da reflexão sobre o mundo que a rodeia. Já os conhecimentos científicos são adquiridos nos contextos formais de ensino e caracterizam-se por serem mais estruturados, abstratos e logicamente organizados (Jófil, 2002).

Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento real refere-se à idade mental que pode ser atribuída à criança, de acordo com as tarefas que estas são capazes de desempenhar sozinhas, ou com recurso à ajuda de outras pessoas. Já a ZDP, reflete a evolução da criança com o apoio de interações sociais significativas, verificando-se melhorias na memória voluntária e no pensamento lógico. A escola deve, assim, estimular a ZDP e desencadear situações em que a criança interaja com as pessoas do meio envolvente, potencializando-se o desenvolvimento interno da mesma (Jófil, 2002).

Bruner (1998), apoiava as conceções de Vygotsky, referindo que o desenvolvimento da criança “não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos; reage também às influências do ambiente, sobretudo ao ambiente escolar” (p. 55). O mesmo acreditava na importância das interações sociais tanto dentro como fora da escola, uma vez que estas eram uma mais-valia para as crianças, na aquisição da linguagem e na resolução de problemas (Arends, 2007). Este apoiava a ideia de uma aprendizagem com apoio de andaimes conceptuais. De acordo com este psicólogo, o apoio com andaimes conceptuais designa-se um processo no qual “o aprendente é ajudado para dominar um problema que vai para além da sua capacidade de desenvolvimento, através da assistência de um professor ou de uma pessoa mais capacitada que serve de andaime” (Arends, 2007, p.387).

Conforme exposto por Bruner (1998), “as escolas devem contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem cumprir a sua função educativa para a vida e para com a família” (p.33). Assim, a escola deve repensar a sua função, tendo em consideração temas

emergentes resultantes da evolução da sociedade, que colocam novos desafios, tanto ao nível do exercício da cidadania como no campo educativo. Questões como a diversidade, a diferenciação, a ecologia, a preservação do ambiente e a procura por um desenvolvimento sustentável, constituem temas incontornáveis que permitem tornar a educação mais próxima, atual e significativa (Fonseca, 2000).

O PASEO destaca o rápido avanço do conhecimento científico e tecnológico e a expansão global da informação. Estes fatores exigem que os sistemas educativos desenvolvam, nas aulas, valores para lidar com o mundo atual, que se encontra em constante imprevisibilidade. É necessário, por isso, integrar práticas pedagógicas inovadoras, tecnologias digitais e abordagens interdisciplinares, que promovam a capacidade de adaptação, a resolução de problemas e o acordo com um futuro mais inclusivo e sustentável (Oliveira-Martins et al., 2017).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumem assim um papel crucial, já que despertam o interesse de serem aplicadas na educação, sobretudo por parte dos profissionais que pretendem explorá-las de forma intencional. Estas permitem desenvolver aptidões como a leitura, a escrita ou o cálculo e outras capacidades concretas de diferentes áreas do saber. Para além disso, as TIC estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões, através da utilização jogos educativos a uma aprendizagem digital mais complexa. O uso das TIC no contexto educativo não se limita a apoiar a aprendizagem dos alunos, mas também transforma a maneira como as crianças percebem o mundo e se veem, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e para uma autoconsciência (Miranda, 2007).

Contudo, a integração das TIC na escola implica um uso educativo criterioso, pelo que é fundamental apoiar os professores e educadores na aquisição de capacidades que lhes permitam selecionar os recursos mais adequados, em função do modelo de aprendizagem adotado (Ramos et al., 2011). Assim, a utilização das mesmas ainda é limitada a um número restrito de docentes e estudantes. É, por isso, de considerar as tecnologias como uma componente central no ensino, que não devem ser vistas como um acessório ou recompensa, mas sim como um domínio de extrema importância, tal como as outras disciplinas (Miranda, 2007). A sua integração deve ser articulada com outras estratégias pedagógicas promotoras de ambientes de aprendizagem colaborativos e intencionalmente planificados, especialmente nos primeiros anos de

escolaridade. Portanto, na EPE e no 1º CEB, a partilha de espaço, tempo e das responsabilidades na sala de aula constituem uma estratégia eficaz para promover um ambiente colaborativo, que capacita os alunos a participarem ativamente na construção de conhecimentos (Sanches, 2005).

A escola tem como principal propósito ensinar, no entanto também tem o dever de educar e socializar. Este objetivo só é alcançado através de métodos de ensino que sejam considerados eficazes, caracterizadas por expectativas elevadas, por um *feedback* oportuno e por práticas devidamente planejadas e avaliadas. Assim, quando o processo educativo é conduzido de forma sistemática, todos os alunos conseguem progredir, incluindo aqueles com medidas adicionais de suporte (Meijer, 2003, citado por Sanches, 2005).

A verdadeira diferenciação parte do reconhecimento da diversidade existente, como ponto de partida, estruturam-se práticas pedagógicas em função de grupos heterogêneos (Sanches, 2005, p.132). De acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), a escola tem como função ser inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias pessoais ou sociais, tenham acesso a uma educação e formação que favoreça a sua integração plena na sociedade. Este enquadramento garante que cada estudante tenha uma educação ajustada às suas capacidades, aspirações e necessidades, dentro de um projeto educativo que seja comum e diversificado. Assim, promove-se uma participação ativa e sentimento de pertença por parte de todos, sustentados pela educabilidade universal (artigo 3º do Decreto-Lei nº 54/2018, 2018).

Promover a inclusão envolve cultivar práticas que respeitem a diversidade e fomentem a cooperação, tornando possível a construção de uma escola de e para todos, onde cada aluno atinge o seu potencial máximo, enquanto contribui para o sucesso coletivo (Sanches, 2005). A diferenciação curricular inclusiva procura percursos escolares alternativos que respeitem a diversidade cultural, sustentada por metodologias que respeitem os ritmos e aprendizagem de cada aluno (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2005).

Por conseguinte, para a promoção da inclusão, é necessário adotar práticas e currículos que respeitem a diversidade, mas que também garantam que cada criança é apoiada nos momentos de mudança entre ciclos educativos. Desta forma, Brooker (2008) referido por Oliveira-Formosinho et al. (2016), relata que apoiar as crianças desde cedo nas transições” é importante

não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento” (p.37). É fundamental que as aprendizagens desenvolvidas na EPE tenham continuidade e sejam aprofundadas no 1º CEB. Para isso, as OCEPE apresentam um conjunto de aprendizagens a promover, que se alinham com as aprendizagens essenciais previstas no 1º CEB. Deste modo, uma transição eficaz requer que os profissionais de ambos os níveis de ensino conheçam as especificidades e metas de atuação dos ciclos adjacentes, sendo para isso útil uma formação inicial comum ou articulada (Sim- Sim, 2009).

As transições representam mudanças nos ambientes sociais da criança, exigindo adaptações comportamentais, e são cruciais para o seu crescimento e aprendizagem. A transição do ambiente familiar, da creche para o jardim de infância, ou deste para o 1º CEB, é uma passagem importante que necessita de apoio adequado dos educadores e das famílias, para que a criança a vivencie com tranquilidade, segurança e positivamente. O processo de adaptação deve ser planeado tendo em atenção as necessidades individuais das crianças, promovendo-se a continuidade das aprendizagens e o respeito pelo ritmo das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Ressalva-se que, embora as crianças possam ser altamente competentes, a qualidade das transições também está relacionada ao contexto e processos de acolhimento. Certos fatores como a relação insatisfatória com o educador, a rejeição por parte dos colegas, o medo do recreio, a falta de envolvimento nas atividades de aprendizagem e a discrepância cultural, desempenham um papel importante na experiência das transições (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Um elemento facilitador da transição educativa é a dupla valência no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, que forma profissionais com uma visão crítica e articulada entre os diferentes níveis de ensino. Esta perspetiva favorece a construção de projetos integradores, que cruzam saberes dos dois ciclos educativos, garantindo a continuidade metodológica baseada nos objetivos de aprendizagem e nas necessidades das crianças, considerando os papéis da família, o meio envolvente e a escola (Ribeiro & Flores, 2018).

Assim sendo, a comunicação com as famílias revela-se essencial para garantir um ambiente acolhedor e que facilite a adaptação à nova etapa. Para que a colaboração entre as famílias e a escola seja eficaz, é fundamental que exista uma comunicação aberta e contínua entre ambas. Esta ligação exige disponibilidade para partilhar ideias, esclarecer dúvidas e refletir em conjunto

sobre o processo educativo. Uma criança que percebe a sintonia entre a sua família e o ambiente educativo sente-se mais segura e confiante, o que contribui para um contexto propício à aprendizagem (Mata & Pedro, 2021). Tal como referido no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), mais concretamente no artigo 4º,

“Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando” (p.6).

As atividades desenvolvidas no âmbito da PES refletiram um caráter holístico, articulando-se de forma intencional diversas áreas do saber. Bruner (1988 citado por Solé & Coll 2001) refere que “dizer que uma teoria do desenvolvimento é independente da cultura não é uma afirmação incorreta, mas sim absurda” (p.13). São necessárias teorias que reconheçam e integrem, de forma articulada, as relações entre a cultura, o ensino e o desenvolvimento, ao invés de ignorarem essas conexões (Solé & Coll, 2001). Na aprendizagem das crianças “não se podem separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, nem também áreas de saber, como a linguagem, a matemática ou o conhecimento social, científico ou tecnológico” (Cardona et al., 2021, p.54). Assim, é fundamental que a escola e os professores articulem os saberes de forma holística, tendo em consideração a diversidade cultural e social de cada grupo de alunos.

Ao longo da PES foi adotada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A introdução desta metodologia desde os primeiros anos é uma “forma de promover propostas de qualidade” (Vasconcelos et al., 2012, p.7). Segundo Leite et al., (1991) esta “poderá ser mais um contributo para uma mudança, provocando confrontos de ideias e de práticas.” (p.81). Esta metodologia é composta por quatro fases. Na primeira fase os “projectos iniciam-se com temas ou problemas/questões dos alunos e/ou sociais, que constituem as intenções dos referidos projetos” (Ferreira, 2009, p.144). Partem-se assim dos conhecimentos prévios das crianças, originando-se um diálogo sobre determinado assunto, em grande ou pequeno grupo. Como forma de registo, há a possibilidade da concretização de desenhos ou um esquema com as informações recolhidas (Vasconcelos et al., 2012).

A segunda fase corresponde à fase de planificar, que surge tendo por base as necessidades e competências do grupo de crianças, pelo que pode sofrer alterações de acordo com as

informações e observações constatadas. Deste modo, o par pedagógico observou as crianças e foi compreendendo progressivamente os interesses por elas manifestados. Essa constatação tornou-se mais clara ao longo do tempo, à medida que se apreendiam os gostos e necessidades das mesmas (Vasconcelos et al., 2012).

Numa terceira fase, as crianças iniciam um processo de pesquisa, de modo a explorarem o que podem descobrir e organizam informação de variadas formas: desenharam, fotografaram, escrevem textos, constroem modelos e elaboram gráficos e resumos. Ao longo desta pesquisa, os conhecimentos são aprofundados e as concepções iniciais das crianças são analisadas e confrontadas, permitindo ser atualizadas. Os gráficos, mapas e quadros elaborados, são posteriormente expostos na sala. Neste sentido, "(...) cabe ao professor ajudar os alunos a definirem o seu projecto, moderar e gerir consensos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta metodologia impõe" (Ferreira, 2009, p.145).

A quarta e última fase, é "a fase da socialização do saber". Ou seja, ocorre a divulgação do projeto e a partilha dos saberes adquiridos com a comunidade, as famílias e a escola. Sucede-se uma exposição visual dos trabalhos realizados. Ao longo de todo o processo avalia-se o trabalho realizado e "Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados" (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

2.1.ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como mencionado no Decreto-Lei nº 241/ 2001 (2001), o professor do 1º CEB tem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo, adaptando-o ao contexto. Para que tal aconteça, integra e mobiliza conhecimentos científicos das diversas áreas, e mobiliza competências fundamentais que potenciam a aprendizagem dos alunos de forma significativa. O professor organiza o processo de ensino tendo por base análises concretas e leva em consideração a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências dos alunos. São utilizados os conhecimentos prévios, erros e dificuldades dos alunos para a construção de aprendizagens

eficazes. Para além disto, este promove a integração das diferentes áreas do currículo, assegurando a articulação entre a EPE e o 1º CEB (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

Os professores desempenham um papel crucial na construção de um novo contrato social para a educação. A sua profissão é desafiadora e multifacetada, o que exige um equilíbrio entre as responsabilidades coletivas e as necessidades pessoais. É através de um trabalho colaborativo, de inovação de conhecimentos, que o futuro é moldado (UNESCO, 2022). A aprendizagem partilhada e os espaços de colaboração entre os profissionais, são fundamentais para a formação contínua e para a viabilidade de reformas educativas que sejam consistentes e inovadoras (Nóvoa, 1992).

A docência combina a atenção às necessidades individuais dos alunos com as práticas em grupo, evidenciando-se os paradoxos desta profissão, pelo que ensinar não exige somente conhecimentos, mas também empatia e ética (UNESCO, 2022). Logo, ser professor implica três dimensões essenciais: cultivar uma base cultural e científica sólida, que permita melhorar as aprendizagens e motivar os alunos; assumir uma postura ética que una a prática à responsabilidade de educar todas as crianças; e estar preparado para lidar com a imprevisibilidade do dia a dia, tendo-se a capacidade de tomar decisões conscientes perante situações inesperadas. Assim, o modo como se ensina está intimamente ligado à pessoa que cada professor é (Nóvoa, 2017).

No 1º CEB, o papel do professor é determinante no “desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas as aprendizagens académicas e sociais, mas também as dimensões afetiva, emocional e moral” (Silva, 2005, p.4). Para além disto, a função do docente no processo educativo é muito mais complexa que as suas orientações, intervenções e mediações, pelo que o professor “deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem” (Bulgraen, 2010, pp.34-35).

Tal como preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86), no 1º CEB, o ensino assume um carácter globalizante, ficando a cargo de um único professor, que pode contar com o apoio de docentes de áreas específicas. Por conseguinte, o modelo de monodocência confere a um só docente a responsabilidade por um grupo de alunos. Esta proximidade favorece

um conhecimento mais aprofundado das características individuais alunos, o que permite regular de forma eficaz o ensino às necessidades concretas da turma. A eficácia da monodocência vai depender da continuidade pedagógica, ou seja, do contacto prolongado com o mesmo grupo de alunos ao longo de diferentes etapas de ensino. Entre os aspetos centrais da monodocência insere-se a polivalência curricular do docente, tal como a sua competência, uma vez que a dedicação e motivação dos professores pode influenciar o desempenho dos alunos (Silva, 2005). É igualmente importante reconhecer que a monodocência coadjuvada se encontra ligada ao trabalho colaborativo entre docentes. Todavia, esta colaboração não é automática e depende de fatores como: a identidade profissional e o reconhecimento desta por parte de pares de outros ciclos; e do modo como as escolas e agrupamentos se estruturam pedagogicamente (Vale & Mouraz, 2014).

Ocorreu a definição de um conjunto de princípios orientadores para o ensino básico e secundário, como preconizado no artigo 4º do Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), de 6 de julho. Deste modo, as escolas adquiriram autonomia para tomarem decisões e alcançarem as competências definidas no PASEO. A escola torna-se um espaço mais desafiante e com significado, podendo-se adaptar os objetivos de acordo com as características dos seus alunos e os recursos humanos e materiais existentes. Ocorre assim uma flexibilidade curricular que tem como objetivo permitir que os alunos tenham acesso à aprendizagem e ao sucesso educativo. Este facto origina uma mudança no papel dos professores, que devem criar e organizar contextos de aprendizagem, promover e orientar as diferentes atividades, prestar apoio direto ao aluno e incentivar a reflexão crítica sobre o que é realizado (Alves et al., 2019).

De acordo com a LBSE (Lei nº 46/86), o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, de modo a permitir que todos os alunos tenham uma formação geral comum (artigos 6º e 7º). Deste modo, e para a concretização destes princípios, existem documentos de referência e de maior importância no 1º CEB e na EPE, que foram utilizados ao longo da PES. Estes são o PASEO, as AE para o 1º CEB (Despacho nº 6944-A/2018, 2018), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a Agenda da Sustentabilidade 2030. O PASEO, definido pelo Despacho nº 6478/2017, é um documento que contém os princípios, valores e competências que devem ser explorados e desenvolvidos ao longo da escolaridade obrigatória. Os Princípios fundamentam e orientam todas as decisões e práticas associadas à implementação e gestão do currículo, em

todas as disciplinas. Os valores são vistos como “entendidos os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.9). As áreas de competências que fundamentam este documento “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.9). Este contém a proposta de uma educação com uma base humanista que permita aos alunos desenvolver uma cultura científica e artística, adquirindo valores para agir de forma informada, ética e responsável na participação ativa da sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017).

As AE são documentos orientadores base para a planificação, realização e avaliação, quer do ensino, quer da aprendizagem, e apontam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO. A ENEC, definida pelo Despacho nº 6173/2016, inclui um conjunto de direitos e deveres que devem nortear a formação cívica das crianças, para que no futuro assumam uma postura baseada na igualdade, inclusão e diversidade, com respeito pelos Direitos Humanos e com valores para a cidadania democrática (Monteiro et al., 2017).

A Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento (RICD), assume o compromisso cumprir a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual integra um conjunto de objetivos que pretendem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. A mesma reconhece a educação como um pilar fundamental para a formação de comunidades mais equitativas, inclusivas e conscientes. Assim sendo, compete às escolas adotarem práticas que correspondam a esses valores e atitudes em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo um desses objetivos uma educação de qualidade (RICD, 2021).

De acordo com Lopes & Silva (2009), citados por Cunha & Uva (2016), no ensino tradicional as crianças não têm oportunidades de usufruírem do trabalho colaborativo, através da partilha de responsabilidades ou da construção de relações positivas num grupo. Atualmente, promove-se a articulação interdisciplinar dos conhecimentos e valorizam-se as metodologias ativas, que tornam a aprendizagem mais significativa. Deste modo, o aluno passa a ter um papel central na

construção do seu conhecimento e participa ativamente em contextos de aprendizagem (Alves et al., 2019).

Neste sentido, importa destacar os pedagogos John Dewey e Paulo Freire, cujas concepções pedagógicas colocam em evidência o papel social da aprendizagem. Dewey defendia que a educação devia contribuir para a transformação social e que o conhecimento era adquirido através das vivências e experiências compartilhadas. Ressaltava ainda a importância das atividades em equipa, por estimularem a cooperação e permitirem o desenvolvimento do espírito social (Pereira et al., 2009).

Paralelamente, Paulo Freire considera o conhecimento uma construção social, um processo que se constrói em conjunto com os outros, através de experiências, do diálogo e da interação. Tal como outros autores mencionados, ele critica a “educação bancária”, em que aluno tem “o papel de receber acriticamente os conteúdos que lhe são debitados pelo professor, concebido como sendo o único detentor do saber” (Macedo et al., 2001, p.55). Em alternativa, propõe uma educação “problematizadora e libertadora” onde “a realidade e o sujeito são concebidos como entidades solidárias e em mútua construção” (Macedo et al., 2001, p.55). Para ele, não se trata de ensinar e de o outro receber, mas sim de um processo conjunto, de partilha, onde os envolvidos procuram compreender e dar sentido ao que aprenderem (López, 2003). Nesta perspetiva, a educação ocorre através da interação entre sujeitos históricos, das suas palavras, ações e reflexões (Freire, 2015 citado por Diesel et al., 2017), compreendendo-se assim que, nas metodologias ativas, o conhecimento constrói-se de forma colaborativa (Diesel et al., 2017, p.270).

As metodologias ativas emergem como uma proposta para direcionar o processo de ensino e aprendizagem, incentivando-se a participação ativa de todos os que estão envolvidos, considerando-se o contexto em que estão inseridos (Dias & Chaga, 2017). Tal é preconizado na Aprendizagem Cooperativa (AC), que recorre a grupos heterogéneos onde os alunos trabalham em conjunto com finalidades comuns, promovendo-se a ajuda mútua e a solidariedade. De tal forma “aprenderem juntos a cooperar para aprender e para aprenderem a cooperar, ajudando-se mutuamente durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (Johnson & Holubec, 1998, citados por, Silva et al., 2019, p.15).

Um conceito central é a interdependência positiva, defendida como “a sensação que se tem de se estar dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido se os outros também não o forem” (Silva et al., 2019, p. 17). Deste modo, o êxito individual está intimamente ligado ao êxito do grupo, e existe entreajuda para atingirem objetivos comuns. Como salientam Silva et al., (2019), ninguém “(...) nasce a saber como trabalhar em grupo e boas relações pessoais potenciam melhores aprendizagens” (p. 17), evidenciando-se a complexidade do processo, que valoriza a construção conjunta do conhecimento, em contraste com abordagens competitivas ou individualistas (Silva et al., 2019).

Para além de fomentar a cooperação, esta metodologia tem como objetivo promover a autonomia e despertar a curiosidade do aluno, incentivando-o a pesquisar, refletir e analisar diferentes situações para tomar decisões, enquanto o professor atua como facilitador do processo (Bastos, 2006, citado por Diesel et al., 2017). Nesse sentido, a AC coloca os alunos como protagonistas do seu percurso educativo, exigindo por parte dos docentes, a adoção de práticas e estratégias que estimulem a sua motivação e autonomia (Freitas & Freitas, 2001, citados por Cunha & Uva, 2016).

De acordo com Moreira (2019) “quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares (...)” (p.16). A troca de ideias, a comunicação e a colaboração revelam-se essenciais para uma aprendizagem significativa. Como descrito por Moreira et al. (2022), no Relatório de Atividades do Projeto Coopera Escola + 21 – 22 a:

“Aprendizagem Cooperativa promove o aproveitamento dos talentos de cada indivíduo, a criatividade em prol de projetos; a descentralização do poder, que resulta em maior responsabilização individual; a rapidez na concretização, o que conduz a uma maior produtividade, trocas enriquecedoras de experiências e papéis; e, fundamentalmente, novas abordagens na resolução de situações do quotidiano, em grupo (pp. 9-10)”.

O trabalho em pequenos grupos e sustentado pela co-responsabilidade dos membros, favorece um clima de equidade e inclusão. No entanto, é essencial implementar estratégias que promovam interações positivas e responsáveis (Sanchez, 2005). As interações entre pares contêm potencialidades educativas que ultrapassam as previsões iniciais de Vygotsky, pelo que são igualmente eficazes em situações de simetria e assimetria nas relações. Assim, tanto o aluno considerado com mais potencialidades e o com menos facilidades, beneficiam deste tipo de

interação, registando progressos a nível cognitivo, na socialização e na mudança de atitudes a nível escolar e no desenvolvimento emocional. Deste modo, a aprendizagem entre pares, quando é devidamente orientada, torna-se indispensável para uma escola inclusiva, pois permite que todos os alunos possam alcançar o seu potencial máximo (Sanches, 2005).

Para além da AC, outra metodologia ativa adotada na PES foi a Metodologia de Rotação por Estações. Nesta, a sala é organizada por estações e em cada uma delas são criadas tarefas com significado, que contêm um guião orientador (Carvalho, 2022). De seguida, a turma é dividida em grupos de trabalho. Na PES mantiveram-se os grupos cooperativos já existentes, formados no âmbito da AC, que começavam numa estação específica e realizavam a atividade indicada num tempo definido, de acordo com os objetivos estabelecidos. Como refere Carvalho (2022) “a ideia subjacente a este modelo é que cada grupo rode, daí a designação de Rotação, passando por todas as tarefas” (p.52). Desta forma, as duas metodologias complementam-se e dialogam-se entre si, pois a organização cooperativa pré-existente foi aproveitada para a implementação da Metodologia de Rotação por Estações, promovendo-se a continuidade e a coesão do trabalho de grupo.

Atualmente, a escola “começa a estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem” (Barreira et al., 2006, p. 95). Neste sentido, a avaliação é um instrumento importante para regular e melhorar continuamente as práticas dos professores, tal como a aprendizagem dos alunos. Esta deve ser conduzida com instrumentos adequados, que permitam o acompanhamento das aprendizagens. A mesma fomenta a cidadania democrática e incentiva a participação ativa dos alunos, de modo a construírem regras de convivência e vivência de práticas colaborativas solidárias (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

De acordo com a forma como o professor visualiza e utiliza a avaliação, a relação entre o professor-aluno pode ser “uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem” (Silva & Lopes, 2020, p. vii). A relação professor-aluno baseada sobretudo numa relação de poder, está intimamente ligada à avaliação sumativa. Esta, utilizada por muitos professores, “realiza-se no final do processo de ensino e de aprendizagem, normalmente através de testes e de exames, permitindo produzir um juízo de valor final e global” (Ferreira, 2009, p.149).

A produção desse juízo de valor final concretiza-se através de uma escala de classificação e da atribuição de notas, procurando-se sintetizar aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar num determinado momento (Fernandes, 2008; Ferreira, 2009). Deste modo, o professor "(...) passa à unidade seguinte, faz um novo teste e, no final de um período letivo, as classificações obtidas são usadas para avaliar o rendimento escolar dos alunos e retribuir-lhes uma classificação final" (Silva & Lopes, 2020, p. vii).

Por outro lado, a avaliação formativa é um processo pedagógico conduzido e acompanhado pelos professores, marcado por uma relação de apoio e entretajuda, com o objetivo principal de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos (Silva & Lopes, 2020). Trata-se de uma avaliação dinâmica e para a aprendizagem que, em geral, proporciona uma aprendizagem contínua que exige o envolvimento ativo dos alunos, nomeadamente através da reflexão sobre a própria aprendizagem, da gestão autónoma do seu percurso e do controlo das suas ações e progressos. Assim, ocorre a utilização da informação recolhida para antecipar e planejar os passos seguintes no processo educativo. A avaliação deve ser organizada em comunhão com um *feedback* intencional, regular e de elevada qualidade, com o propósito de apoiar e guiar os alunos ao longo do seu processo de aprendizagem (Fernandes, 2020). O processo de avaliação formativa ajuda "professores e alunos a centrarem-se nos objetivos de aprendizagem (descritores de desempenho), a fazer um balanço do trabalho em curso em relação a esses objetivos, e sobre como proceder para os alcançar" (Silva & Lopes, 2020, p.viii).

Ao longo da PES, foi adotada uma avaliação de carácter formativo, sustentada pela utilização de diversos instrumentos, entre os quais uma tabela de registo de participação dos alunos, grelhas de observação, grelhas de comportamento e pontuação de grupos, quadros de responsabilidades, tabelas de autoavaliação e heteroavaliação, bem como os copos das emoções, entre outros. Estes instrumentos permitiram acompanhar o progresso individual de cada criança e redefinir estratégias, reforçar a autonomia e também a responsabilidade dos alunos para com a sua aprendizagem. Deste modo, compreende-se que a avaliação formativa "(...) é empregue antes, durante e após o ensino e os professores e os alunos trabalham em conjunto, de forma ativa e intencional, e se dedicam a aprender, a realização escolar de todos os alunos melhora" (Silva & Lopes, 2020, p. viii)

2.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Após a Revolução do 25 de Abril de 1974, a educação passou a ser vista como uma ferramenta importante para alcançar a transformação social, já que esta poderia trazer inovação para as práticas escolares, especialmente nos meios rurais, onde a articulação com a comunidade foi notória. Em 1975, um relatório da UNESCO alertou para a insuficiência de educadores no país, referindo-se, que nunca se atingiu o número necessário de profissionais para responder à totalidade de crianças residentes em Portugal. Na sequência deste alerta foi apresentada a primeira proposta legislativa para a criação de uma rede pública da educação pré-escolar, com foco nas zonas mais desfavorecidas (Cardona, 1997).

Já em 1977 é criada a primeira rede pública de educação pré-escolar, destinada a crianças a partir dos três anos de idade, pelo que primeiros jardins de infância abriram, oficialmente, em 1978 (Cardona, 1997; Formosinho, 2016). O relatório do Ministério da Educação, que foi apresentado no mesmo ano, critica a visão redutora da educação, centrada somente no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, negligenciando-se outras questões como a personalidade, o equilíbrio afetivo, a criatividade e a socialização (Cardona, 1997).

Também é criado, nos anos 80, o Ensino Superior Politécnico e prevê-se a criação de Escolas Superiores de Educação, cuja concretização é realizada em 1986 (Cardona, 1997). Deste modo, estas escolas, que substituíam as Escolas Normais do Magistério, formam educadores de infância e professores do 1º CEB (Formosinho, 2016). Os estatutos publicados neste período, salientavam a necessidade de um plano nacional na EPE, que, ainda não se encontrava definido nos anos 90. Com o tempo, começaram-se a valorizar as capacidades das crianças e deu-se importância à criação de ambientes que fossem ricos e integrados na vida comunitária (Cardona, 1997).

Já em 1985 é publicada uma portaria, por Aldónio Gomes, que reforçava a criação de novos jardins de infância, uma vez que menos de um quinto das crianças portuguesas frequentavam a EPE. Ainda nos anos 80, valorizou-se a formação nas áreas da expressão verbal, plástica, dramática, musical, deixando-se a visão redutora da EPE como uma mera preparação escolar precoce (Cardona, 1997).

Em 1986, a LBSE insere a EPE no sistema educativo formal, através da formação de objetivos educativos. A partir daqui aumentou a oferta de instituições particulares de Solidariedade Social e Centros Infantis e começaram a surgir salas de educação de infância nas escolas primárias (Formosinho, 2016). Deste modo, a LBSE explora a promoção da formação global da criança, o reforço da sua estabilidade afetiva, assim como o desenvolvimento da expressão, comunicação e criatividade. Pretende-se, igualmente, estabelecer a integração de diferentes contextos sociais e proceder à identificação de dificuldades. De acordo com as LBSE, a educação pré-escolar “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”, sendo a sua frequência facultativa, reconhecendo-se o papel primordial da família no processo educativo (Lei nº 46/86, 1986).

Assim, a educação deve ser entendida como um processo que começa desde o nascimento. A fase entre os zero e os seis anos tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, não só por corresponder ao período da EPE, como também por constituir uma base, fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens consideradas estruturantes e de atitudes e valores que influenciarão o percurso educativo. Deste modo, defende-se uma educação que atravessa todas as fases da vida (Lopes da Silva et al., 2016).

No início da década de 1990, reforçou-se a aposta na formação contínua de educadores e professores, com a criação de uma rede de centros de formação de associações de escolas. Nessa altura, existiam diferentes tipos de instituições: as dependentes do Ministério da Educação (gratuitas, para crianças dos 3 aos 6 anos, de natureza pública, privada ou autárquica), as da Segurança Social (dos 0 aos 6 anos) e outras, regidas por diferentes ministérios, destinadas a filhos de funcionários públicos e localizadas nas grandes cidades. Os educadores de infância não dispunham de um currículo nacional previamente definido, o que lhes conferia maior autonomia face aos professores dos outros níveis de ensino. A EPE ocupava um lugar específico e historicamente marginalizado, com o seu desenvolvimento entregue, durante décadas, quase exclusivamente à iniciativa privada (Cardona, 1997).

De 1989 a 1996 não foram criadas mais salas nas redes públicas, já que a existência de horários reduzidos não fazia jus aos interesses das famílias. Em 1994 o Conselho Nacional de Educação

começou a dar ênfase à EPE. Assim, produziu um relatório com recomendações sobre a EPE em Portugal (Formosinho, 2016).

Posteriormente, em 1997 foi publicada a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar, assumindo-se a mesma como a primeira etapa da educação básica. Tal como mencionado na Lei nº 5/97, 1997, a educação pré-escolar representa o início da educação básica dentro do percurso de aprendizagem que ocorre ao longo da vida. Esta complementa o papel educativo da família, com a qual a escola deve manter uma relação próxima e cooperativa. O objetivo é contribuir para o crescimento harmonioso da criança, promovendo-se o seu desenvolvimento integral e preparando-a para se integrar na sociedade, como um indivíduo autónomo e solidário (Decreto-Lei nº 5/97, 1997). Em 2006, lançou-se um programa para as crianças em creches, com o objetivo de expandir a disponibilização, de modo a alcançar cinquenta por cento até 2009. No entanto, o aumento da taxa de trinta e três por cento atingiu-se somente em 2010 (Formosinho, 2016).

Um dos documentos mais relevantes para a EPE são as OCEPE, publicadas pela primeira vez em 1997 e revistas em 2016 (Folque, 2012). Este documento fundamenta-se por objetivos pedagógicos estabelecidos pela legislação mencionada anteriormente e têm como objetivo apoiar a elaboração e gestão do currículo no jardim de infância (Lopes da Silva et al., 2016). Este documento aborda temas como: os direitos da criança, a promoção da inclusão, o seu desenvolvimento e as aprendizagens, que são tratadas de forma articulada. Apresenta ainda princípios orientadores que refletem uma conceção sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, valorizando-se a importância das relações interpessoais, “destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

São ainda refletidos vários pontos neste documento, sendo mencionado que a ação profissional do educador é regida “por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Assim, esta reflexão tem por base um ciclo, que envolve a observação, a planificação, a ação e a avaliação registos e documentação que apoiam a adaptação às necessidades individuais das crianças, do grupo e do contexto social. A participação ativa das

crianças é crucial, assim como das famílias e outros profissionais, esta é promovida através de formas de comunicação que permitem a articulação entre diversos ambientes que integram a criança. O envolvimento da criança nas atividades é um indicador relevante, permitindo compreender em que medida as experiências proporcionadas contribuem para a sua aprendizagem. A partir desta análise, os educadores reformulam as estratégias adotadas, adequando o percurso educativo a cada perfil de desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Com base nesta perspetiva sistémica, destaca-se a importância de uma organização coerente. Esta organização deve refletir a intencionalidade pedagógica do educador. Nesse sentido, sublinha-se que a organização do ambiente educativo visa “suportar o trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda, as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). O ambiente educativo é um espaço que apoia as aprendizagens das crianças e fortalece as relações entre todos os intervenientes. Conforme referido por Lopes da Silva et al., (2016) “considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5).

Conforme Oliveira-Formosinho (2013) “A educação de infância apoia a criança na entrada do Mundo- no seu mundo- permite experienciá-lo e comunicá-lo “(p.85). Rinaldi (2016) refere que, “uma das primeiras perguntas que nós fazemos como educadores, é: “Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?” (p. 235). Deste modo, no seu papel, o educador deve conter respeito em relação à criança, aos seus interesses, ideias e valores. Monteiro (2008) menciona que “O sucesso dos profissionais da educação consiste principalmente em gerar e alimentar o desejo de saber e de continuar a aprender com aquela autonomia necessária à liberdade do pensamento crítico e criador” (p.96). Portanto, este deve encorajar a experimentação e promover a cooperação (DeVries & Zan, 1994, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo,2008b). A criança tem de ser reconhecida como capaz para construir a sua própria aprendizagem, devendo esta ser vista como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Oliveira- Martins et al., 2016, p.9).

Existem diversas Áreas de Conteúdo abordadas na EPE, que são fundamentadas por princípios da educação de infância. Como mencionado por Monteiro (2008) “O direito a uma educação com qualidade de direito do ser humano é, pois, direito a uma educação holística (...)” (p.24). Estas áreas implicam uma abordagem “integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6), orientada por uma visão holística do desenvolvimento das crianças. Compreende-se o desenvolvimento da criança como um processo global e independente, onde diversas dimensões atuam de forma conjunta. Por sua vez, a aprendizagem, ocorre de forma própria, através da qual atribui significados ao mundo e constrói a sua identidade. Tal como afirmam as OCEPE “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10). Assim, a definição das áreas de desenvolvimento e o saber mais, não devem ser entendidos de forma compartimentada, mas como “uma opção possível de organização da ação pedagógica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

É importante existir o compromisso de inclusão de todas as crianças, reconhecendo-se e valorizando-se a diversidade dos seus percursos. Para tal é necessário ocorrer diferenciação pedagógica, adequando-se as práticas às necessidades de cada criança, garantindo equidade no acesso às oportunidades. Como se salienta “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Assim, “O respeito do direito à diferença implica reconhecimento e conhecimento da diferença e, quando ela comportar elementos de desigualdade, o direito a um tratamento diferenciado para promover a igualdade” (Monteiro, 2008, p.88).

A interação entre pares é fundamental no processo de aprendizagem, pois permite que as crianças construam conhecimentos em conjunto e desenvolvam competências essenciais. Assim, o educador ao amplificar dinâmicas de cooperação com crianças de diversas idades, amplia as possibilidades de desenvolvimento mútuo no grupo. Por conseguinte, esta intencionalidade pedagógica exige que a planificação seja flexível e sensível às características individuais, de modo a garantir contextos de aprendizagem seguros (Lopes da Silva et al., 2016).

A aprendizagem através do brincar é reconhecida como uma estratégia fundamental na educação de infância. O jogo tem um papel central no desenvolvimento cognitivo e social da criança, proporcionando-lhe oportunidades para explorar e interpretar o mundo. A valorização do brincar implica não ver esta atividade como um momento que mantém a criança ocupada e entretida, mas como uma experiência rica e significativa. Como mencionado por Cardona et al., (2021):

“A forma holística como as crianças aprendem revela-se no brincar, que traduz a sua curiosidade natural de explorar o mundo que as rodeia e de interagir com os outros e os objetos. Brincar é a forma natural de as crianças aprenderem e de construírem sentidos sobre o mundo que as rodeia (p.54)”.

Trata-se de uma experiência que estimula o desenvolvimento global da criança, e que envolve elevados níveis de participação, observados através de atitudes como o prazer, a concentração e o empenho. O brincar constitui-se como um instrumento central de aprendizagem ativa e intencional (Lopes da Silva et al., 2016). Para Vygotsky, o brincar (através do jogo simbólico e do jogo dramático), representa uma oportunidade para a criança atuar na sua ZDP, permitindo-lhe agir para além do seu nível de desempenho habitual (Cardona et al., 2021).

O aproveitamento dos espaços exteriores e dos contextos comunitários pelos profissionais de educação contribui para enriquecer as experiências pedagógicas. Estes ambientes são considerados “espaços privilegiados de aprendizagem (...)”, pois permitem que os educadores promovam, nos contextos não formais, a perceção de competência, capacidade e confiança em cada criança (Quitério et al., 2024, p. 34). Deste modo, este deve ser reconhecido como uma extensão do ambiente educativo, pelo que as suas características oferecem oportunidades que complementam e enriquecem a sala de atividades. Este espaço revela-se propício à iniciativa e interação da criança, provendo interações sociais, exploração sensorial e o contacto direto com a natureza (Lopes da Silva et al., 2016).

Como referido pela UNICEF (2019b), na EPE deve-se aplicar um currículo centrado na criança e adequado ao seu desenvolvimento. O conteúdo é um elemento fundamental para garantir a qualidade e deve ser pensado para incentivar uma perceção positiva em relação à aprendizagem. Um currículo bem estruturado deve conter uma abordagem inclusiva e centrada na criança, que permita o seu desenvolvimento global, através de objetivos claros e bem articulados que orientem a aprendizagem e o crescimento das crianças. Assim, o currículo na EPE, representa “uma

construção progressiva de conhecimentos sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.72). Logo, a aprendizagem e a construção de conhecimento não são apenas da criança, mas de todos os intervenientes no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2013).

De acordo com Cardona et al. (2021) “Em todos os contextos educativos e formativos, a avaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo revela-se, por conseguinte, uma prática imprescindível” (p.13). No âmbito da EPE, a avaliação deve assumir uma natureza eminentemente formativa, integrando-se de forma contínua e reflexiva no processo educativo. Esta privilegia o caminho da aprendizagem em detrimento dos seus produtos finais, e tem como objetivo desenvolver o currículo de “forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (Cardona et al., 2021, p.15). O propósito desta não é excluir, selecionar ou classificar, mas adequar os objetivos de acordo com as necessidades da criança, para que “esta possa evoluir e aprender” (Cardona et al., 2021, p.15). Esta pressupõe alguns pontos cruciais, como a utilização de um quadro de referência, a recolha de informações sobre a realidade, a reflexão e comparação da realidade com o quadro de referência definido, tal como a observação e o incentivo do progresso das aprendizagens das crianças. Para além disto, esta tem objetivos definidos e orienta e apoia o planeamento de práticas educativas, assim como a organização do currículo (Cardona et al., 2021).

De acordo com as OCEPE, “a avaliação do progresso de cada criança, situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental da avaliação designada como “alternativa”” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 18). Os docentes não acompanham sempre os mesmos alunos ao longo dos diferentes ciclos, pelo que é fundamental que ocorra a comunicação e articulação entre os educadores. Assim, os registos de avaliação são importantes para planear e orientar o currículo e as práticas educativas, quer dentro de um ciclo, quer na transição entre ciclos (Cardona et al., 2021).

Na sala onde se desenvolveu a PES a educadora cooperante inspirava-se no Modelo Curricular de *High-Scope*. A avaliação neste modelo é um processo caracterizado por diferentes etapas, que

envolve a observação, a interação e a planificação, sendo construída a partir de registos diários e apoiada por instrumentos para avaliar. A avaliação colaborativa, orientada pelo currículo implica um trabalho colaborativo e tem como objetivo apoiar e potencializar os interesses e as capacidades das crianças, pelo que se verificou a participação ativa das famílias neste processo (Associação High-Scope Portugal, 2023). Este modelo é centrado na aprendizagem ativa da criança que, no contexto da PES, foi potencializado pela díade, existindo particular ênfase no tempo diário da rotina dedicado ao “planear-fazer-rever”, regido por um trabalho individual e autónomo (Gomes, 2014). A aplicação deste princípio era constante na rotina diária, implementando-se momentos regulares de reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

O Modelo Curricular *High-Scope* reforça a “construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.81). Neste ocorre uma apropriação dos espaços e dos materiais, da rotina diária e das experiências. A sala de atividades não tem uma organização fixa até ao final do ano letivo, pelo que, na PES, se verificou um jogo educativo quotidiano entre organização e desorganização, resultante da utilização e reorganização dos materiais e do espaço. No seu papel, o adulto, observou as necessidades do grupo e de cada criança e criou um clima de apoio e confiança, que permitiu às crianças desenvolverem a autonomia, a independência e explorar relações afetivas e sociais (Hohman & Weikart, 1995, citados por Oliveira-Formosinho, 2003).

Ao longo do percurso académico, foram abordados outros modelos pedagógicos tais como o Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia, que contribuíram significativamente para a prática educativa. O MEM ressalva participação democrática e guiada das crianças, o trabalho cooperativo e a reconstrução de valores, de modo a promover-se a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo (Oliveira-Formosinho, 2003; Folque 2012). Durante a PES, estes princípios foram estabelecidos na organização de atividades em grupo, na partilha de decisões e na mediação por parte das educadoras estagiárias, que orientaram e organizaram a ação pedagógica de modo a envolver todas as crianças. O “faz de conta” através de situações de improviso, característico do MEM, foi aplicado na criação de fantoches, estimulando-se a criatividade do grupo (Folque, 2012).

Através da inspiração no Modelo de Reggio Emilia as intervenções valorizaram o respeito pelos direitos e competências das crianças, promovendo a “construção compartilhada entre crianças e

adultos de conhecimentos sobre o mundo e a vida, situados na cultura e no contexto em que estão inseridos” (Pereira, 2021, p.15). A expressão artística desenvolvida através das “cem linguagens” da criança (desenho, pintura, construção e outras formas de comunicação) foi incentivada e valorizou a diversidade de competências e potencialidades comunicativas da criança (Pereira, 2021). O espaço foi concebido como o terceiro educador, pensado para inspirar, desafiar e acolher, promover a interação e criatividade das crianças (Lino, 2013).

O Trabalho por projetos desenvolvido na sala “pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação, defendida por Dewey” (Pinazza,2007, p. 84) e esteve presente na planificação de atividades a partir dos interesses do grupo, ocorrendo uma educação pela experiência e pela reflexão. Assim, os projetos “inserem-se no universo das ocupações construtivistas, consideradas por ele essenciais no processo educativo” (Pinazza, 2007, p. 84).

Nestes ocorre um trabalho experimental em que, para a criança, o importante não são os objetivos, mas a manipulação de materiais e a produção de fins interessantes (Pinazza,2007). Nos projetos, a criança foi investigadora, realizou as suas próprias observações, que levaram à formulação de hipóteses e de planos de ação. Deste modo, o projeto não deve ser sustentado pelos impulsos iniciais das crianças, mas por “novas indagações que surgem no percurso do seu desenvolvimento, trazendo à criança novos problemas e sugestões que a levem a formular novas ideias e hipóteses” (Pinazza,2007, p.86). Assim, o trabalho por projetos parte dos interesses e experiências do grupo, amplificando-se estas experiências “para outras cada vez mais complexas e elaboradas” (idem, p.86), através de um processo de investigação onde a criança é a protagonista e o adulto oferece suporte, organiza e regista as experiências (Pinazza,2007).

3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente capítulo apresenta a caracterização dos contextos de estágio realizados no 1º CEB e EPE. Inicia-se com uma descrição dos valores e do projeto educativo implementado na Instituição Cooperante, seguida de uma descrição e reflexão sobre a organização e o espaço físico da instituição. Nos subcapítulos seguintes, procede-se à caracterização do ambiente educativo nas duas valências. Por fim, é realizada uma análise da metodologia de investigação-ação adotada ao longo da PES.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES ocorreu numa das unidades orgânicas de um Agrupamento de Escolas pertencente à Área Metropolitana do Porto, mais concretamente numa Escola Básica (EB) que integrava as valências da EPE e do 1º CEB. Esta escola apresentava uma organização que permitia uma adaptação e satisfação das necessidades dos alunos de diferentes idades. A mesma encontrava-se organizada em três pisos, de modo a proporcionar diferentes ambientes de aprendizagem e de socialização.

O Agrupamento sustentado pelo Projeto Educativo (PE) tinha como princípios orientadores o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos e a promoção de uma educação equitativa e inclusiva, que assegurava a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo (PE, 2020-2025). O lema passava por integrar todas as realidades existentes, devido à heterogeneidade dos alunos; unir para fins comuns; formar para o desenvolvimento pleno dos alunos, respeitando as suas capacidades e aspirações individuais e, por fim, incluir todos os alunos sem distinção da condição pessoal e social, adotando-se estratégias que asseguram uma inclusão plena (PE, 2020-2025).

De acordo com o documento orientador do Plano Anual de Atividades do agrupamento (PAA), as diferentes parcerias estabelecidas tinham como objetivo intensificar a interação entre os diversos elementos da comunidade educativa, no intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens, fomentar a educação para a cidadania e incentivar a cooperação no desenvolvimento de projetos

dirigidos a docentes, não docentes e alunos. Pretendia ainda promover uma participação ativa dos intervenientes do contexto escolar, contribuindo para o fortalecimento do espírito cívico e do compromisso social de todos os envolvidos. Dos projetos curriculares implementados pelo Agrupamento, verificava-se um relacionado à saúde escolar, que abordava questões como a higiene oral, as emoções, a alimentação e o *Bullying*. A abordagem das emoções no projeto “Divertir a mente”, destinado às crianças do pré-escolar, era bastante relevante uma vez que algumas das crianças com as quais a díade contactou, demonstravam dificuldades em gerir as suas próprias emoções, nomeadamente os momentos de frustração. Para além deste projeto, foi implementado o projeto “Escola de Sorrisos”, que abordava a importância do cuidado da higiene oral, que confia ser um tema bastante importante a ser explorado.

Quanto à estrutura física da instituição, esta apresentava um espaço amplo, constituído por 16 salas do Ensino Básico e 7 salas da educação pré-escolar. No primeiro piso da Instituição Cooperante, estavam presentes diversas áreas de apoio, que permitiam a organização da escola e o correto funcionamento da mesma, sendo que à entrada existia uma área dedicada à receção das crianças, encarregados de educação e familiares. Ainda nesse piso, estava presente a sala dos professores, um espaço de convívio, diálogo e partilha de ideias. Ao lado da mesma, existia um espaço dedicado ao estudo, ou a pequenas reuniões dos docentes com elementos internos ou externos à escola. Este espaço era, por vezes, utilizado com recurso ao quadro interativo, uma vez que este instrumento substituíria a falta de projetores presentes em algumas salas.

Encontrava-se neste piso, uma mediateca e uma biblioteca, biblioteca esta que funcionava como um incentivo para os alunos cultivarem o gosto pela leitura. A biblioteca continha livros sugeridos ao Plano Nacional de Leitura de cada ano do 1º CEB, para a EPE e para os professores, assim como outros livros de variados temas que as crianças podiam explorar. Existia também uma área técnica, casas de banho, um gabinete de enfermagem, e o gabinete de psicologia. Ainda neste piso encontrava-se a cantina destinada à realização das refeições, dividida em duas áreas: uma dedicada às crianças da EPE e outra às do 1º CEB. A escola possuía um auditório, utilizado para a apresentação de trabalhos e outros eventos especiais, que proporcionavam uma aprendizagem coletiva. Verificava-se também a existência de um pavilhão desportivo para a realização de atividades de Educação Física. No piso inferior estavam as salas da EPE, as casas de banho e uma pequena sala de acolhimento para as crianças que chegavam antes das 9:00. No lado oposto do

piso estavam presentes as salas do 1º CEB, uma sala destinada às aulas de robótica equipada com computadores em bom estado, bem como casas de banho para os alunos deste nível educativo.

No piso superior encontravam-se as salas do 1º CEB, casas de banho e a sala de ciências, que continha materiais diversificados, como microscópios ou um torso anatómico, que podiam ser requisitados e utilizados em sala de aula. Para além destes recursos, esta sala possuía um quadro interativo, existindo a possibilidade da realização de atividades na mesma, utilizando-se, se necessário, este recurso. À saída desta e de outras salas, as paredes assumiam um prolongamento do espaço de aprendizagem e exibiam diversos trabalhos realizados pelas crianças. Estas produções transmitiam a vivacidade das aprendizagens construídas e assumiam um papel importante no contexto educativo, pois tal como afirmam Lopes da Silva et al., (2016) “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p.26).

Relativamente ao espaço exterior, o recreio encontrava-se dividido em duas áreas: uma dedicada ao Pré-Escolar e outra ao 1º CEB. O recreio do Pré-Escolar localizava-se no piso superior e continha uma zona que embora não estivesse a ser utilizada, estava equipada com um conjunto de baloiços e um piso de borracha, que garantia maior segurança às crianças, já que minimizava o risco de lesões, amortecendo as quedas, permitindo uma maior liberdade no brincar. Como consequência, as crianças utilizavam uma área exterior alternativa, que não continha equipamentos lúdicos que favorecessem as brincadeiras, ou elementos da natureza que fomentassem a exploração da mesma. Esta zona possuía o piso em cimento, o que comprometia o conforto e segurança das crianças. Já o recreio destinado ao 1º CEB era amplo e estava localizado num piso inferior. Este espaço incluía um campo de futebol e um cesto de basquetebol, que permitia às crianças praticarem atividades relativas a estes desportos. Para além disto, o chão do recreio continha pinturas de jogos no chão, como o jogo da glória, que incentivava os momentos de brincar. No entanto, tal como se verificava no recreio da EPE, este possuía poucos espaços verdes, o que dificultava o contacto direto das crianças a natureza. Apesar desta limitação, a escola tinha a mais-valia de conter uma porta com acesso direto ao parque da cidade, permitindo às crianças usufruírem do contacto com a natureza.

Assim, a instituição encontrava-se bem organizada, com uma estrutura adaptada ao elevado número de alunos e com projetos que promoviam uma educação inclusiva. Apesar de existirem de alguns aspetos a melhorar, tal como o aproveitamento do espaço exterior, foi possível desenvolver práticas educativas num ambiente que valorizava bastante a aprendizagem, a socialização e o envolvimento dos pais e da comunidade.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES ocorreu numa turma de 2º ano de escolaridade, que tinha um total de 24 alunos, sendo estes 13 meninos e 11 meninas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Entre os alunos, quatro eram de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade inglesa e os restantes de nacionalidade portuguesa. Para além destes aspetos, importa referir que quatro crianças apresentavam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), tendo Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

No que concerne às preferências da turma, esta demonstrava interesse por atividades iterativas como jogos, Artes Visuais, Educação Física, contagem de números, a utilização das TIC e por países. Quanto às dificuldades, estas eram assentes na resolução de problemas, e verificava-se falta de motivação e interesse pela escrita. Para além disto, alunos revelavam dificuldades na identificação de algumas letras, verificando-se a ocorrência de erros de ortografia.

Quanto ao comportamento dos alunos, foram observadas dificuldades concretas no cumprimento das regras de sala de aula. As principais fragilidades incluíam manter o silêncio e permanecer nos seus lugares (nos momentos de explicação, onde a escuta ativa deveria ser reforçada), lidar com a derrota, respeitar o tempo de fala dos colegas e lidar com as próprias emoções, nomeadamente situações de frustração. Na sala de aula, os alunos trocavam opiniões entre si e em caso de dúvidas, o grupo discutia entre si e tentava chegar a uma resolução. Neste seguimento, os alunos recorriam aos copos cooperativos como uma estratégia de apoio. Existiam três copos por grupo: o verde, colocado no centro da mesa quando o grupo não tinha dúvidas; o amarelo, utilizado quando estavam a discutir ideias e a tentar esclarecer dúvidas entre si; e o

vermelho que demonstrava a existência de dificuldades que não conseguiam ser resolvidas em conjunto, sendo necessária a intervenção da professora. Desta forma, os alunos tinham a oportunidade de trocar opiniões, discutir soluções e de recorrer ao apoio da docente.

A turma estava organizada em grupos cooperativos, ou seja, em 6 grupos de 4 alunos. Esta organização encorajava as interações, a cooperação e a aprendizagem em grupo. A distribuição pela sala era ajustada semanalmente, sendo que todos os grupos trocavam de disposição, mudando-se para a mesa do lado, otimizando-se assim o recurso à metodologia de Rotação por Estações. Ao longo do dia, os alunos permaneciam nos grupos designados, mas, nos momentos de atividades livres, tinham a possibilidade de interagir com outros grupos, de participar em jogos, desenhos, pinturas ou fazerem atividades de escrita. As atividades em pares ou pequenos grupos eram organizadas intencionalmente pela professora, que permitia, durante as atividades livres, que os alunos formassem pares, tríades ou outros grupos conforme a preferência.

A AC servia de mote para a concretização da aprendizagem de variados temas. Esta promovia o envolvimento de todos os alunos nas tarefas realizadas, em pares ou grupo, e incentiva o sentido de responsabilidade e entreajuda. Assim sendo, cada grupo foi intitulado com um nome, escolhido pelos elementos do mesmo, e todos possuíam funções específicas distribuídas entre os membros, sendo estas: o porta-voz, controlador do tempo, gestor do silêncio e secretário. O porta-voz era o aluno responsável por comunicar em nome do grupo as ideias, assim como as respostas a algum desafio. Já o controlador do tempo assegurava que o grupo respeitava o tempo atribuído a cada atividade. O gestor do silêncio tinha como função gerir e controlar o silêncio no grupo, para que houvesse uma maior concentração e respeito desta regra. Por fim, o secretário era o responsável por registar as informações necessárias durante a concretização das atividades.

Os principais projetos da turma eram o projeto “Heróis da fruta”, que destacava a importância de uma alimentação saudável, rica no consumo de frutas. Paralelamente, em determinados momentos nas aulas, os alunos recorriam à técnica “*Move to learn*”, utilizada para promover o relaxamento quando a turma se encontrava mais agitada. Mantinha-se a aplicação do “Método das 28 palavras”, em articulação com o método sintético analítico, de modo a usufruir-se do manual de Português.

A sala de aula continha diversas áreas, sendo uma delas a área do quadro e projetor, onde estavam afixados cartazes acerca das regras de comportamento, o abecedário e letras ou sílabas que tinham sido abordadas recentemente. Estes elementos serviam como lembrete para os alunos, e ajudavam-nos a recordar as regras básicas de convivência em comunidade. Existia ainda a área da secretária da professora que continha um computador, bastante utilizado para a visualização de vídeos. Nos armários de arrumações eram guardados os computadores dos alunos e outros materiais necessários para as atividades na sala, como cadernos, manuais e materiais de desenho e pintura.

No fundo da sala, situava-se o “Cantinho da Leitura”, um espaço que possuía uma estante e uma cadeira, onde os alunos podiam ler e explorar diferentes livros, de acordo como as suas preferências. Este espaço era complementado pelo “Pote das emoções”, no qual as crianças podiam expressar as suas emoções e, muitas vezes, as frustrações sentidas. Para tal, escreviam num pequeno papel o que sentiam no momento e a razão para tal emoção, promovendo-se a reflexão pessoal e o desenvolvimento da inteligência emocional.

Nas paredes da sala estavam afixados os trabalhos dos alunos, as tabelas de pontuação e comportamento dos grupos e as tabelas de comportamento individual. A tabela de comportamento era atualizada diariamente e eram utilizadas as cores verde, azul, amarelo e vermelho para classificar o comportamento dos alunos, refletindo-se, num diálogo conjunto sobre os aspetos menos positivos do dia que levaram àquela determinada cor. Em muitas ocasiões, o grupo que se comportava melhor, tinha mais 5 pontos na sua classificação total dos grupos. Eram igualmente utilizadas tabelas semanais que indicavam o nome dos alunos na respetiva função atribuída durante essa semana. Nessa mesma tabela, eram ainda registados traços de comportamento, que permitiam acompanhar a forma como os alunos desempenharam a sua função. A introdução deste instrumento de avaliação ocorreu numa fase posterior, após a professora cooperante ter identificado algumas dificuldades por parte dos grupos em assumirem as suas funções e em recordarem as responsabilidades associadas a cada elemento. Estas funções eram rotativas e alteravam a cada semana. Para reforçar a motivação e acompanhar o progresso dos grupos, foi criada uma tabela que registava os prémios recebidos pelos diferentes grupos ao longo do tempo.

Nas paredes encontrava-se ainda uma área de desenho com giz, na qual os alunos podiam treinar as letras e sílabas com as quais apresentavam mais dificuldade na escrita, assim como uma folha destinada ao registo de um momento marcante, ou frase que resumia o dia, promovendo-se uma reflexão diária do mesmo. Desta forma, a intencionalidade educativa do que estava exposto passava por facilitar a aprendizagem dos alunos e evidenciar os interesses dos mesmos.

Entre os recursos tecnológicos existentes na sala de aula, verificavam-se computadores individuais para os alunos, o computador da professora, um quadro interativo e um projetor. No entanto, tanto o projetor como o quadro interativo encontravam-se avariados. Apesar desta situação não ter sido resolvida até ao término do estágio da mestranda, os alunos não ficaram impedidos da utilização de computadores. Uma vez por semana, no horário da oferta complementar ocorria a aula de robótica que, de certa maneira minimizava a ausência do recurso às TIC. No que diz respeito aos materiais utilizados nas Artes Visuais, era frequente o uso de lápis de cor e marcadores, bem como cartolinas e materiais recicláveis, tais como tecidos variados, botões, lãs. O uso de sacos de reciclagem e a partilha destes materiais entre os colegas era uma prática constante, favorecendo o incentivo da consciência ecológica.

No que se refere à rotina da turma, esta variava de acordo com o dia da semana, sendo que havia uma adaptação e flexibilidade da mesma, de acordo com os ritmos e necessidades das crianças. As aulas iniciavam às 9:00, a professora começava por escrever a data no quadro e registar o número de alunos que iriam almoçar na cantina. De seguida, verificava as atividades para casa e corrigia-as em grande grupo, sendo, por vezes, promovidos momentos de avaliação da leitura. Após este momento, era abordado algum tema ligado, na maioria das vezes, à área de Matemática ou Português e realizavam-se atividades em grupo, associadas à metodologia de AC. Posteriormente, havia uma pausa para o intervalo, às 10:30, que tinha a duração de 30 minutos. Finalizado o intervalo, a professora dirigia-se até ao recreio para ir buscar os alunos, que deviam fazer uma fila e regressar à sala, onde lanchavam dentro da mesma. O lanche era distribuído pelo delegado e pela subdelegada, e todos os dias havia um ajudante diferente que alterava de acordo com a lista alfabética da turma. Após o lanche, a turma iniciava alguma atividade até ao horário de almoço e cerca de dez minutos antes do horário para almoçar, os alunos organizavam as mesas e arrumavam os materiais, para de seguida formarem novamente uma fila até à cantina (fila esta que era organizada pela docente). O almoço ocorria entre as 13:00 e as 14:30 e após o mesmo a

turma regressava à sala de aula. Neste período realizavam alguma atividade livre como fazer desenhos, jogos didáticos, ou ler algum livro do "Cantinho da leitura". Cerca de 15 minutos antes de irem embora os alunos lanchavam. No final de cada dia, procedia-se à avaliação do comportamento individual e à atualização da pontuação dos grupos, sendo reconhecido o grupo com melhor pontuação, incentivando-se a colaboração dos outros grupos nas aulas seguintes. Existiam pequenas mudanças nesta rotina: todas as segundas-feiras de manhã os alunos tinham aula de robótica e às terças-feiras de manhã tinham desporto (que eventualmente pode variar e ser realizado noutro dia). Para além disto, à segunda-feira, os alunos dirigiam-se, por grupos, à biblioteca para requisitar um livro da sua preferência, que era devolvido na semana seguinte.

Relativamente à interação entre a professora e os alunos, esta era marcada por uma comunicação aberta e eficaz, existindo um ambiente onde todos se sentiam à vontade para interagir, participar, levantar questões e ainda partilhar dúvidas. A professora mantinha uma boa relação com a turma e tentava gerir os conflitos que acabavam por surgir, de modo a promover o bem-estar geral. Surgiam ao longo do dia, momentos de partilha e diálogo, onde as questões espontâneas eram exploradas.

A autonomia dos alunos era estimulada através de atividades como a reciclagem, a resolução de problemas e a responsabilidade adquirida nas funções do grupo. Para garantir a participação de todos, ocorria também a diferenciação pedagógica, pelo que algumas atividades eram adaptadas para os alunos, por exemplo, reduzindo-se a quantidade de tarefas. Se fosse necessário os alunos escreverem os números até 300, aqueles com menos facilidades escreviam até ao 150, ocorrendo a garantia de que todos participavam.

A professora adotava uma postura flexível em relação ao currículo, incluindo momentos de pausa nos quais os alunos refletiam sobre as atividades e realizavam exercícios de relaxamento, diálogos ou jogos. A mestrande pôde, assim, observar a adaptação de tarefas pedagógicas perante o tempo disponível ou as necessidades da turma. O clima da sala de aula revelava interesse tanto por parte da professora, como dos alunos.

De modo geral, existia uma boa relação entre os alunos, no entanto surgiam pequenos conflitos. Os desentendimentos ocorriam na maioria das vezes no recreio ou em trabalhos de grupo. Tal se

devia ao facto de a turma ainda estar numa fase inicial do recurso à metodologia de AC. Esses conflitos ocorriam, por vezes, na cedência de tomada de vez e na distribuição de papéis e respetivas funções cooperativas. Para a minimização dos conflitos e melhoria da convivência entre os alunos, eram promovidas atividades de grupo que exigiam a cooperação, o desenvolvimento da empatia e paciência. Assim, a metodologia de AC permitiu que os alunos adquirissem algumas regras essenciais, como manter o silêncio e assumir responsabilidades específicas.

Ocasionalmente, a psicóloga intervinha na sala para apoiar os alunos que necessitam de acompanhamento. Existia também a presença da professora do apoio, destina aos alunos que apresentavam menos facilidade na aprendizagem de determinado conteúdo. Para além disto, a turma contactava com dois funcionários: um responsável por registar os alunos que almoçavam na cantina e outro encarregado de distribuir o lanche da manhã e da tarde.

Os pais tinham uma presença ativa na sala de aula e colaboravam em diferentes atividades, como na leitura de histórias, na realização de atividades artesanais, explicação do seu emprego ou na concretização de receitas culinárias. Esta cooperação mostrou-se importante para estreitar a relação entre a escola e as famílias, e fomentou o envolvimento das crianças na construção das suas aprendizagens.

Em suma, a sala de aula constituía um espaço que integrava metodologias ativas, como a AC e onde eram praticadas estratégias inclusivas. Apesar do ambiente na sala de aula apresentar alguns desafios, como o barulho e a ocorrência de pequenos conflitos, a participação e o pensamento crítico eram incentivados, existindo a promoção de uma aprendizagem significativa.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O segundo semestre da PES ocorreu na instituição anteriormente caracterizada, mais concretamente na sala sete da EPE. O grupo era composto por 20 crianças, das quais 13 eram do

sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Uma das crianças era de nacionalidade são-tomense e outra de nacionalidade brasileira, sendo as restantes de nacionalidade portuguesa. No grupo, 5 crianças apresentavam NAS: duas das crianças tinham Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sendo que uma era não verbal; uma criança tinha Síndrome de Cornélia de Lange, outra um Atraso Global de Desenvolvimento e uma criança era doente oncológica. As crianças revelavam um bom nível de integração, participavam ativamente na rotina diária e interagem de forma positiva. Tal como referem as OCEPE, quando a criança é acolhida e respeitada, promove-se “um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

O grupo era bastante dinâmico e comunicativo, demonstrava curiosidade e interesse para concretizar as atividades e participarem ativamente nas mesmas. Os interesses evidenciados pelas crianças inseriam-se sobretudo na Área de Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo. Assim, na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais destacavam-se atividades de desenho e pintura. Para além disto, as crianças tinham preferência por construções com legos, músicas (subdomínio da Música), histórias (subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), jogos, a exploração do corpo humano e experiências (Área do Conhecimento do Mundo). Entre as dificuldades observadas, salientavam-se a identificação e nomeação das cores por parte de algumas crianças, dificuldades no cumprimento das regras de comportamento (na espera pela vez de falar e no respeito pelos momentos de silêncio) e dificuldades na motricidade fina.

A relação entre as crianças era positiva, pelo que se verificavam sinais de companheirismo e apoio, embora também ocorressem, naturalmente, pequenos conflitos, relacionados sobretudo com a partilha de materiais. Algumas crianças evidenciavam dificuldades em assumir os próprios erros ou em pedir desculpa, aspetos que eram trabalhados no quotidiano através da mediação e reflexão com a educadora. Esta prática encontra correspondências nas OCEPE, na Área de Formação Pessoal e Social, quando se salienta a importância de estimular situações em que as crianças tenham oportunidade de “ (...) resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Oliveira – Martins et al., 2016, p.39) , promovendo-se a capacidade de compreender o ponto de

vista do outro, bem como atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Oliveira – Martins et al., 2016).

Neste contexto, era desenvolvido o projeto “Cidade dos Sonhos”, delineado no âmbito do Departamento de Educação Pré-Escolar do Agrupamento e desenvolvido de forma colaborativa por todas as educadoras. Este projeto foi integrado no Plano Curricular do Grupo (PCG) da sala, e promovia a consciência ambiental e a importância de cuidar do planeta, ocorrendo a sensibilização para o Desenvolvimento Sustentável.

Verificava-se uma abrangência das diferentes áreas de conteúdo nas atividades desenvolvidas, pelo que não havia uma restrição relativamente a uma área específica. A aprendizagem realizava-se de forma singular e assumia uma configuração holística, abrangendo a forma como a criança atribuía significado ao mundo ao seu redor, assim como a forma como compreendia as relações com os outros e assumia a sua identidade (Lopes da Silva et al., 2016).

A sala integrava áreas distintas, inspiradas no Modelo Curricular de *High-Scope*. Como mencionado por Oliveira-Formosinho (2013) a “organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.83). O espaço apresentava boa luminosidade, estruturas seguras, sem esquinas expostas ou superfícies escorregadias, o que garantia um ambiente seguro e propício para a aprendizagem. Ainda segundo a autora “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo *High-Scope*” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85). Nesta perspetiva, os espaços são organizados estrategicamente “de forma que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam um maior controle sobre o ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163). Assim, podem escolher, utilizar e manipular livremente os materiais, de forma autónoma, desenvolvendo as diferentes áreas de saber.

Relativamente à disposição da sala, o centro da mesma era ocupado pela área comum, um espaço dedicado às atividades coletivas, ao acolhimento e convívio. Nesta ocorriam momentos de aprendizagem em roda, como conversas em grande grupo ou canções. A “área das artes” ficava à entrada da sala, e incluía as mesas de desenho, um cavalete, tintas e pincéis e materiais guardados

em dois armários, como folhas brancas, cartolinas, papéis coloridos, tintas, colas, materiais decorativos, entre outros. Entre estes dois armários, existiam prateleiras que possuíam: jogos de tabuleiro, jogos criados manualmente e capas individuais das crianças, que estavam devidamente identificadas com os respectivos nomes, assim como prateleiras individuais para guardar os trabalhos realizados (sobretudo após a sua exposição, ou até mesmo após serem realizados, caso não houvesse espaço na parede de exposição dos trabalhos).

Existia a “área das ciências”, uma área onde as crianças tinham a oportunidade de estabelecer relações com o mundo que as rodeia. Este espaço continha experiências já realizadas e objetos que permitiam a realização de novas, como lupas, ímanes ou elementos recolhidos da natureza. Ao lado, situava-se a “área da música e movimento” que possuía instrumentos musicais construídos pelas próprias crianças e outros de brincar.

A “área dos livros” estava equipada com livros de variados temas, fantoches e um “fantocheiro”, contendo ainda com um sofá decorado pelas próprias crianças. Dentro desta área, existia um quadro utilizado tanto para momentos coletivos, como o registo da data e a escrita de títulos, quanto para atividades como desenhar letras, fazer desenhos ou escrever os próprios nomes, com recurso a letras magnéticas.

A “área das construções” incluía o espaço de arrumação de legos e outros materiais de construção, utilizados nas mesas da sala, assim como uma zona equipada com carros e um tapete. Este espaço funcionava como um espaço para as crianças brincarem, mas também se adaptava a atividades coletivas, como a visualização de vídeos e músicas, uma vez que se localizava perto do computador da sala. Nas imediações, encontrava-se um aquário com um peixe, cuidado pelo grupo, promovendo-se a responsabilidade e o cuidado com os seres vivos.

A “área da casa” tinha elementos que representam o quotidiano das crianças, como uma cozinha e um quarto, complementada por um armário com roupas, permitindo o desenvolvimento do “faz de conta” (Hohmann & Weikart, 2011). A “área dos brinquedos” disponibilizava puzzles e jogos de mesa, e incentivava a concentração, a cooperação e o raciocínio lógico.

Para além destas áreas, nas mesas de atividades realizavam-se propostas autónomas e o registo de atividades e experiências realizadas, geralmente através de desenhos. Havia uma mesa comprida, disposta em fila e com capacidade para 12 crianças, onde estas desenhavam e jogavam jogos de tabuleiro, e duas mesas com quatro lugares cada, destinadas às construções.

No que se refere às paredes da sala, existia uma zona de registo das crianças, que incluía um painel no qual as crianças assinalavam a presença, o estado do tempo e marcavam no calendário o dia do mês, o mês e o ano. Neste estavam presentes as contagens diárias de meninos e meninas, a tabela de comportamento com atribuição de estrelas, a estação do ano presente e as regras da sala com imagens adaptadas para a criança com PEA. Esta possuía ainda os aniversários do grupo, com as fotografias de cada criança no respetivo número correspondente à sua idade. As paredes eram também utilizadas para a exposição de trabalhos realizados, de modo a existir o reconhecimento e valorização das produções desenvolvidas.

Estava ainda afixado nas mesmas o alfabeto, o sistema solar, registos associados aos cinco sentidos e à alimentação saudável, as regras de comportamento, assim como outros registos relativos às atividades desenvolvidas. As paredes e um expositor externo demonstravam o que estava exposto e funcionavam como um meio de comunicação, que representavam os processos realizados, tornando-os perceptíveis para as crianças e para os adultos, sendo utilizadas também pelo par pedagógico (Lopes da Silva et al., 2016). Perto das janelas, existiam fios com molas para a secagem de trabalhos e as sementeiras de cada criança que eram regadas pelas mesmas. Junto à porta encontravam-se cartões com regras de comportamento, que eram utilizados como suporte visual para a criança com PEA.

As crianças demonstravam preferência pela “área dos livros”, jogos de tabuleiro, blocos de construção e legos, e revelavam interesse por atividades que envolvessem a criatividade e o raciocínio lógico. Os espaços mais frequentados pelo grupo ao longo da escola eram: a sala de atividades, a biblioteca escolar, o recreio, o ginásio, a cantina e um parque público situado nas proximidades.

O ambiente exterior funcionava como um espaço crucial para as crianças realizarem atividades de forma autónoma. Através do brincar, existia a possibilidade de interagir e explorar elementos

naturais (pedras, folhas, plantas ...). Estes elementos podiam ser levados para a sala de aula e permitiam a sua exploração e diferentes formas de utilização (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, o espaço exterior apesar de amplo era pobre em elementos naturais. Assim, a proximidade da escola a um parque permitia a realização de atividades ao ar livre. Para além disto, a educadora cooperante tomou a iniciativa de criar uma pequena horta com as crianças, num espaço até então inutilizado na escola.

A diversidade de materiais disponíveis era ajustada às necessidades e interesses do grupo, pelo que todos os materiais se encontravam acessíveis, organizados por tipologia e em quantidade suficiente para permitir a utilização simultânea por parte de várias crianças. Eram utilizados tanto materiais recicláveis como elementos naturais, estes últimos especialmente nas atividades ligadas à “área de ciências”. Os materiais mais utilizados eram: lápis de cor, marcadores, cartolinas, tintas, aguarelas e folhas brancas. Apesar de existir uma organização e materiais de qualidade adaptados às necessidades das crianças, poderiam ser implementadas algumas melhorias no sentido de enriquecer o ambiente educativo. Assim, seria útil a existência de uma reserva com materiais reutilizáveis, uma vez que a sua utilização dependia da recolha prévia e não da disponibilidade constante. O uso destes materiais “proporciona inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

A rotina diária encontrava-se bem organizada, o que proporcionava a previsibilidade e segurança necessária às crianças. Este facto permitia à criança conhecer a sequência dos acontecimentos, saber o que esperar, tornando-se cada vez mais independente do adulto na rotina do dia a dia (Oliveira-Formosinho, 2013). A rotina diária iniciava-se pelas 9:00, com a entrada das crianças na sala e a marcação da presença. De seguida, as crianças reuniam-se na área da manta onde cantavam a música dos “Bons dias”. O chefe do dia, previamente selecionado por ordem alfabética, colocava o respetivo colocar e fazia a contagem do número de meninos e meninas, registando os dados, primeiro através do desenho de pintas e posteriormente da grafia do número. Este momento era auxiliado através da utilização de legos, que permitiam uma contagem facilitada, enquanto se trabalhava a noção de número e quantidade. De seguida, era realizada alguma atividade, cujo registo podia ser feito por meio de um desenho (numa folha branca), no

caderno de registo individual (caso fosse uma experiência) ou num registo coletivo. Após isto, ocorriam atividades livres, e posteriormente um tempo dedicado à arrumação.

Posteriormente, surgia um momento dedicado à higiene, após o qual as crianças lanchavam. Por vezes, realizava-se o lanche no recreio, caso as condições meteorológicas o permitissem. O intervalo ocorria entre as 10:30 e as 11:00. No regresso à sala, era desenvolvida uma atividade orientada em grande grupo, ou dava-se continuidade à anterior. Posteriormente, as crianças usufruíam de um momento de atividade livre, durante o qual brincavam nas diferentes áreas da sala. Neste período, exploravam os materiais disponíveis e realizavam descobertas por si próprias. Antes do almoço, realizava-se novamente a higiene, e, por volta das 12:25, o grupo dirigia-se à cantina. O período de almoço ocorria entre as 12:30 e as 14:00.

Durante o período da tarde, era dinamizada uma nova atividade orientada em grande grupo e, posteriormente, realizado o registo da mesma, ocorrendo de seguida um momento dedicado à atividade livre. Após a arrumação dos materiais, ocorria uma reflexão sobre as aprendizagens do dia. Antes das 15:30, realizava-se um novo momento de higiene, seguido da saída de algumas crianças com os respetivos familiares, enquanto outras lanchavam e iam para o recreio.

Às segundas-feiras, destacava-se o projeto “Leitura em Vai e Vem”, no qual as crianças partilhavam um livro lido em família, requisitado na biblioteca escolar, apresentavam um desenho ilustrativo do mesmo e referiam com quem tinham realizado a leitura. Para além disto, partilhavam os momentos vividos durante o fim de semana. Durante a tarde, em pequenos grupos, as crianças deslocavam-se à biblioteca para requisitar um novo livro. Às quintas-feiras de manhã, o grupo tinha Educação Física no ginásio da escola, orientado pela educadora cooperante.

A autonomia das crianças era promovida através de responsabilidades diárias. Ao entrar na sala, cada criança marcava a sua presença de forma autónoma, e no dia a dia, tinha um cartão com o seu nome que lhes permitia escrever de forma independente o mesmo. A organização e arrumação dos brinquedos eram estimuladas, reforçando-se a responsabilidade individual e coletiva. A função do “chefe do dia” era desempenhada por uma criança que tinha a responsabilidade de contar e registar o número de meninas e meninos presentes, desenhar o tempo e indicar no calendário o número correspondente ao dia.

Existia um equilíbrio entre o tempo dedicado a brincar e as atividades planeadas. Assim, a rotina possuía momentos dedicados às várias áreas e domínios, e outros dedicados à atividade livre, o que permitia às crianças aprenderem de forma natural e prazerosa. O bem-estar das crianças era uma prioridade visível no quotidiano do grupo, pelo que se observava um cuidado constante com a higiene e a promoção de momentos afetivos.

Durante o tempo de brincar, cada espaço tinha uma capacidade máxima de crianças recomendada: a “área das construções” acolhia até quatro crianças, sendo que a garagem recebia cerca de três crianças; a mesa maior, destinada a jogos de tabuleiro e a atividades de desenho, comportava até doze crianças; a “área dos livros” recebia quatro crianças; o computador era utilizado por uma ou duas crianças; e a “área de pintura”, com o cavalete, destinava-se a uma criança. Esta organização assegurava a qualidade das interações e o respeito pelo espaço e tempo de cada criança.

As atividades eram organizadas em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente. Era comum observar as crianças mais velhas a realizar registos enquanto as mais novas brincavam. A interação entre as crianças de diferentes idades apresenta um efeito positivo, com os mais velhos a orientar e ajudar os mais novos. Esta mais valia poderia ter sido explorada de forma mais consistente, pelo que a diáde implementou atividades que fossem ao encontro deste facto. Tal como sugerem as OCEPE “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

Quanto às interações pedagógicas observadas entre a educadora-auxiliar-crianças, esta caracterizava-se pela empatia e por um incentivo constante à participação. Como referido nas OCEPE, na qualidade do clima relacional o “cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). A educadora adotava uma postura de mediação, valorizava as contribuições individuais e incentivava a resolução de conflitos através do diálogo e respeito mútuo. Existia um ambiente acolhedor e positivo, onde cada criança era ouvida e respeitada, sendo envolvida no quotidiano do grupo. Este era um aspeto importante, uma vez que ao prestar-se atenção e ouvir as crianças ao longo do dia, é possível compreender os seus interesses e

considerar as suas sugestões, o que permite negociar as atividades e decidir o que deve ser continuado e o que já foi concluído (Lopes da Silva et al., 2016).

As sugestões das crianças eram ouvidas e, sempre que possível, integradas nas planificações, promovendo-se a participação das crianças no processo educativo. Deste modo, o reconhecimento da “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Era notória a flexibilidade na gestão do tempo e na adaptação das planificações, ajustando-se a rotina de acordo com imprevistos. Tal como referido por Lopes da Silva, et al. (2016) “O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p.27). Observava-se uma abertura às iniciativas do grupo, valorizando-se os temas que lhes despertavam curiosidade e a introdução de novas propostas com base nas manifestações espontâneas. O diálogo e a partilha das experiências de cada criança era igualmente promovido, pelo que estas tinham uma voz ativa. As crianças tinham a possibilidade de descrever momentos vivenciados, que ocorriam sobretudo, através da apresentação e exposição dos seus trabalhos ao grupo. Estas, eram incentivadas a fazer por elas próprias, principalmente as que não se sentiam capazes. Quando surgiam conflitos, estes eram resolvidos através da escuta e da gestão das emoções, pelo que as crianças eram ajudadas a lidarem com os seus sentimentos e a desenvolverem a empatia e o respeito pelo outro.

De referir que os pais intervinham na sala e desenvolviam diferentes atividades, como a realização de momentos de leitura ou a concretização de receitas culinárias em conjunto com as crianças. Para além da educadora, da assistente operacional e dos pais, existiam outros adultos que interagiam com o grupo, nomeadamente a terapeuta ocupacional e a professora de educação especial. A terapeuta realizava intervenções semanais fora da sala de aula com as crianças que apresentavam NAS, enquanto a criança não verbal com PEA tinha terapia às terças e quintas-feiras à tarde, fora da escola. A professora de educação especial intervinha diretamente na sala uma vez por semana e apoiava a criança com PEA na concretização das atividades propostas pela educadora. Desenvolvia ainda atividades de motricidade fina ou de raciocínio lógico com as crianças de NAS. A intervenção destas profissionais contribuía de forma significativa para garantir o bem-estar, o acompanhamento individual e a inclusão das crianças.

3.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A expressão “investigação-ação” surge em 1944 com Kurt Lewin. Os seus trabalhos iniciais, estão relacionados com a mudança de atitudes e comportamentos nas mais variadas áreas sociais, tal como questões de discriminação das minorias ou questões relacionadas aos hábitos alimentares. Mais tarde, as suas ideias foram aplicadas no campo da educação (Cardoso, 2014).

Lewin propôs a I-A como um processo cíclico que integrava inicialmente as fases de planificação, ação e avaliação, sendo mais tarde reformulado para incluir também as etapas de observação e reflexão (Cardoso, 2014). Esta estrutura em espiral foi adotada e adaptada por diversos autores, consolidando-se como um modelo dinâmico de melhoria contínua da prática educativa.

Os ciclos contínuos de I-A, conforme descritos por Amado (2017), são de extrema importância, já que promovem o crescimento pessoal e profissional dos professores, pelo que facilitam a concretização de práticas direcionadas, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno e da turma como um todo. Este método caracteriza-se por ciclos espirais que incluem a identificação de problemas, recolha e análise de dados, reflexão, ações fundamentadas e redefinições dos problemas identificados. Este modelo, inspirado na espiral cíclica de Freebody (2003), promove uma constante produção de saber, aumentando o conhecimento dos investigadores e dos participantes

Segundo Elliot (2000), a I-A consiste numa fórmula diferente das conceções tradicionais da investigação educativa, que privilegia a reflexão sobre a prática dos professores. Esta é descrita como uma “reflexão relacionada com o diagnóstico” (Elliot, 2000, p.23). Neste processo, a reflexão sobre as atividades desenvolvidas adquire centralidade, sendo de ressaltar na PES, as narrativas colaborativas, que permitiram uma reflexão pós prática e funcionavam como um recurso de partilha e enriquecimento do processo reflexivo. Ocorria uma reflexão e análise aprofundadas sobre o desempenho do observador e do observado, resultante num diálogo conjunto entre a diáde, a orientadora e professora cooperante. Este momento formativo assumiu-se bastante enriquecedor, na medida em que favoreceu a evolução e melhoria das práticas futuras no ato de ensinar. Quando utilizada como uma ferramenta constante nas escolas, a reflexão permite aos docentes compreender e intervir em situações concretas do quotidiano escolar. O

professor adquire uma postura teórica em que suspende a ação até que exista uma compreensão mais aprofundada do problema. Este processo é documentado sob a forma de estudos de caso, os quais ajudam a construir uma teoria da situação, orientada por normas, valores e contextos específicos (Elliot, 2000).

Oliveira-Formosinho (2008) defende que, na I-A, o professor formula questões no âmbito da sua prática e identifica os objetivos que pretende alcançar, definindo as estratégias e metodologias adequadas para atuar. Assim, o professor passa de “objeto de investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.31). Este assume o papel de questionar, operacionalizar e documentar a reflexão profissional dentro do seu contexto. Para além disso, a I-A incentiva os profissionais a desenvolverem este processo de forma colaborativa. Assim, é possível afirmar que resulta num duplo avanço qualitativo: o profissional deixa de ser um objeto de investigação e passa a ser um sujeito ativo. Evolui também de sujeito individual, a participante num processo de investigação cooperativa (Oliveira-Formosinho, 2008).

Para Carr (1996, citado por Amado, 2017), a I-A, está longe de ser apenas um conjunto de técnicas para resolver problemas práticos, deve ser encarada como uma prática transformadora, que conecta a reflexão com a ação e o conhecimento com a prática. Neste sentido, destaca-se o carácter participativo, o impulso democrático e o contributo para a mudança social e ciência social (Lewin, 1946, citado por Oliveira-Formosinho, 2008).

No âmbito da PES, adotou-se uma postura investigativa assente num ciclo contínuo de observação, planificação, reflexão e avaliação. A observação permitiu compreender a realidade das crianças, identificar problemas e recolher dados. Verificou-se uma etapa fundamental pois possibilitou perceber o contexto antes de qualquer intervenção. A planificação revelou-se importante para antecipar possíveis dificuldades no desenvolvimento das ações pedagógicas, de modo a assegurar que estas tinham intencionalidade e relevância, articulando-se as diferentes áreas do currículo. Durante a PES, o *feedback* fornecido pelas professoras cooperantes, assim como pelas docentes supervisoras, desempenhou um papel determinante, já que possibilitou a superação de obstáculos sentidos através de momentos de reflexão realizados antes, durante e após a prática pedagógica. Assim, após a fase de ação, era realizada uma observação e reflexão crítica sobre as aprendizagens alcançadas, as dificuldades sentidas e os novos interesses que

surgiam. Este processo foi apoiado por instrumentos como os guiões de pré-observação, as planificações semanais e o registo contínuo no diário de bordo, que permitiram identificar as fragilidades sentidas.

Na descrição das fases da I-A, a planificação surge como uma ideia geral sobre algo que necessita de mudança e melhoria. Inicialmente, o objetivo específico e a forma de alcançá-lo não estão totalmente definidos. Assim, deve-se analisar a ideia com atenção, recolhendo as informações e dados necessários sobre a situação. Se esta fase inicial de planear é bem-sucedida, o plano adquirirá uma forma. A ação é caracterizada por ser uma intervenção intencional e cuidadosamente pensada, caracterizando-se por uma mudança reflexiva na prática, fundamentada numa análise crítica. Relativamente à observação, esta tem o papel de registar os resultados dessa ação de forma crítica. Esta oferece dados imediatos para reflexão e ocorre ao longo do próprio ciclo. Já a reflexão, revisita a ação registada pela observação, tenta-se compreender os processos, identificar os problemas e limitações que surgirem (Cardoso, 2014).

A I-A é realizada por profissionais que estão diretamente envolvidos numa situação específica. Esta tem como objetivo ampliar o conhecimento prático dos professores, promovendo-se mudanças educativas perante os desafios presentes na prática. Os processos de mudança e inovação são centrais na investigação-ação. Esta abordagem está dirigida para a transformação de uma realidade social específica, com o objetivo de resolver problemas anteriormente identificados, contribuindo para o seu aprimoramento (Cardoso, 2014). Esta tem um papel importante na formação de um profissional mais reflexivo e crítico (Oliveira-Formosinho, 2008).

A investigação qualitativa, descrita por diversos autores, é destacada por abordar a realidade de forma holística, contextualizada e reflexiva. Este método permite explorar e compreender o ambiente educativo de forma significativa. De acordo com Coutinho (2014), os conceitos “perspetiva, tradição, programa de investigação, paradigma, são, portanto, termos idênticos que têm em comum uma ideia fundamental: unificar e legitimar a investigação tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos” (p.10). Uma característica fundamental da investigação qualitativa é a valorização do contexto natural. Tal como indicam Bodgna & Biklen (1994), os investigadores dedicam uma parte do seu tempo nas escolas, famílias e outros locais para compreender dinâmicas específicas e explorar questões educativas, de modo a criar

estratégias baseadas nas experiências dos sujeitos. Neste sentido, as crianças são vistas como atores sociais e participantes, que contêm voz e que são integradas nos processos de investigação onde participam. Deste modo, estas têm pleno direito na I-A, revelando “competências e saberes específicos e com capacidades de escolha e de decisão de determinados rumos do projeto” (Amado, 2017, p.194).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos podem incluir notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos. Estes dados são analisados, valorizando-se a informação valiosa que contêm e respeitando-se a forma como foram registados. Tal como referido por Bogdan & Biklen (1994) “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p.49). A investigação qualitativa requer na premissa de que o mundo seja examinado como se nada fosse trivial, pois “tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

Deste modo, ao longo da PES foram utilizadas diversas técnicas para a recolha de dados: a observação participante, as notas de campo, o registo fotográfico, o diário de bordo e inquéritos. A observação participante funciona como uma importante ferramenta de investigação num contexto de investigação ação, sendo considerada a “primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). De acordo com Máximo-Esteves (2008) esta “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Através da observação, com o registo da dinâmica e desempenho da turma, é crucial que o investigador observe de maneira detalhada e pormenorizada.

As notas de campo são fundamentais para a observação participante e ocorrem uma vez que é típico que o investigador escreva o que observou e aconteceu, trata-se de “um relatório escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estas ajudam a acompanhar o desenvolvimento do projeto e a compreender como é que o plano de investigação é afetado pelos dados recolhidos. Podem ter um caráter descritivo, se forem mais extensas e detalhadas, ou reflexivo se consistirem na “parte que

apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen,1994, p.152).

O registo fotográfico também se tornou fundamental para a recolha de dados, sendo uma fonte importante para documentar observações relevantes, assim como o registo das atividades realizadas. Deste modo as fotografias são uma preciosa fonte que revelam dados descritivos, estas “não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen,1994, p.191). Relativamente ao diário de bordo, este constituiu uma observação narrativa, onde se efetuavam registos diários com descrições por vezes mais breves ou detalhadas. Estes registos foram um contributo importante para avaliar, de forma contínua ao longo do tempo, o desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Parente, 2002).

Segundo Amado (2017), quando a investigação é realizada tendo por base inquéritos, o objetivo incide em verificar se as experiências e perspetivas dos indivíduos ajustam-se a um conjunto de categorias, pelo que é apresentado um formulário estruturado e padronizado. A relação entre o investigador e o objeto de estudo caracteriza-se por uma independência mútua, minimizando a interação entre ambos, de forma a garantir a objetividade. Deste modo, foi realizado um inquérito tendo em consideração o impacto da AC na melhoria da escrita, uma das problemáticas identificadas na turma do 1º CEB.

A análise e interpretação de dados constitui uma tarefa fundamental para qualquer investigação, tanto quanto a problemática. A codificação dos dados ocorre posteriormente à recolha dos mesmos. A análise de conteúdo, sobretudo de texto, é uma análise de comunicações, que pode ser realizada através de questionários, perguntas abertas e de entrevistas ou depoimentos. Existem, portanto, um conjunto de técnicas para analisar o conteúdo textual, que pode acontecer, por exemplo, através da comparação. Na pré-análise há uma organização do material, formulando-se hipóteses e questões. A exploração de material é uma etapa mais longa, em que se escolhe a unidade a analisar, realizando-se a enumeração e categorização. Quanto ao tratamento dos resultados, é necessário comparar enunciados. Para se garantirem resultados válidos, exige-se objetividade e fiabilidade (Coutinho, 2014).

Por fim, entende-se que a I-A, enquanto abordagem qualitativa, caracteriza-se por uma análise cíclica, reflexiva e adaptada ao contexto de sala de aula. Nesta, o foco está mais no processo do que apenas nos resultados e produtos finais (Bogdan & Biklen, 1994). Durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, o que proporciona um aumento do conhecimento dos investigadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado (Amado, 2017).

4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Na PES foram concebidas e planeadas diversas atividades educativas, sustentadas pelo projeto delineado para a turma e para o grupo em questão, adaptadas aos interesses, necessidades e dificuldades dos discentes. De acordo com o artigo 11º do Decreto-Lei nº 79/2014 (2014), a PES é concebida “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos”, sendo fundamental para desenvolver “(...) a articulação entre o conhecimento e a forma de transmitir visando a aprendizagem” (p. 2821). Assim, a PES foca-se no desenvolvimento profissional dos futuros professores, capacitando-os para lidar com desafios do quotidiano escolar e a promover práticas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos, considerando as suas diferenças. Neste capítulo serão abordadas algumas das atividades desenvolvidas, as quais surgiram a partir da observação direta e indireta realizada numa fase inicial do estágio. Com base nas informações recolhidas, procedeu-se à planificação das mesmas, seguida da sua execução e, por fim, a uma reflexão dos resultados obtidos.

4.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1º CEB, a observação do comportamento e interações interpessoais permitiu identificar um interesse acentuado por países, atividades dinâmicas, artes visuais, jogos de competição, as TIC, leitura de histórias, partilha de ideias e experiências e o uso da AC. Destacavam-se, contudo, algumas dificuldades na escrita, mais especificamente na organização e seleção das ideias e na gestão do tempo durante a realização das tarefas. Algumas destas fragilidades surgiam desde a limitação na construção de frases até à ausência de fluidez na redação de textos, que ocorriam devido a fatores como falta de motivação e ansiedade significativa em relação ao erro, o que por vezes impossibilitava a criatividade e a autoconfiança dos alunos. Desta forma, ao longo das aulas foram planificadas, cuidadosamente, atividades que ajudassem a estimular o gosto pela escrita,

proporcionando-lhes a oportunidade de exercitar esta competência através de abordagens diferentes das habituais.

O interesse por países, manifestou-se de diferentes formas, nomeadamente através de diálogos informais entre os alunos, da curiosidade demonstrada na ilustração de bandeiras nos seus cadernos e da partilha espontânea de informações sobre capitais e aspetos culturais dos mesmos. Para além disto, era frequente a discussão sobre a nacionalidade de jogadores de futebol conhecidos entre as crianças, assim como relatos de experiências pessoais relativas a viagens e destinos que os alunos já tinham visitado ou gostariam de conhecer no futuro. Tendo em consideração a regularidade com que este tema emergia no dia a dia da turma, a díade evidenciou a necessidade de este ser explorado de forma estruturada. Um episódio específico ilustrou a pertinência desta abordagem. Durante o lanche, que ocorria dentro da sala de aula, um aluno demonstrou inquietação e agitação, situação que foi gerida pela professora estagiária, que, ao sentar-se junto do aluno, propôs um jogo de identificação das capitais de diferentes países. A atividade foi acolhida com entusiasmo, o que resultou na sua estabilização emocional e no seu envolvimento ativo no jogo, reforçando-se a importância do lúdico nesta turma, para promover a concentração e aprendizagem.

Lilian Katz (1996) citada por Oliveira-Formosinho (2013), menciona que se deve “respeitar os interesses, os valores e a competência da criança” (p.95). Assim sendo, e em concordância com o entusiasmo generalizado da turma, foi desenvolvido o projeto “Sala de aula Sem Fronteiras”. Ao longo da PES, as práticas educativas foram planeadas em torno do tema dos países, sendo que a seleção dos mesmos foi baseada na ligação afetiva dos alunos, assim como na curiosidade manifestada sobre determinadas culturas.

Este projeto teve como principal objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos sobre diferentes países e culturas, tal como promover valores como o respeito e valorização da diversidade, de modo a formarem-se cidadãos mais conscientes e críticos. Para além disto, importa referir que a turma em questão integrava alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira e inglesa. Deste modo, os países de origem dos alunos, mais especificamente o Brasil e a Inglaterra, eram mencionados muitas vezes em sala de aula e foram incorporados nas atividades. A exploração de culturas e tradições de diferentes países, permitiu a criação de um ambiente educativo mais

inclusivo, onde os alunos se sentiam representados e valorizados. Tal como refere o PASEO “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 14).

Assim, a exploração dos países teve início com Portugal e, posteriormente, expandiu-se para a exploração de outros países: Lapónia, Inglaterra, Brasil, Itália e Estados Unidos da América. Foram promovidas atividades que contavam com a ajuda dos familiares, onde os mesmos ajudavam a exploravam aspetos culturais de determinado país com a ajuda dos filhos, fomentando-se uma interação positiva entre escola e a família. Tal como preconiza o PASEO “o compromisso da escola e das famílias é determinante para que as aprendizagens sejam significativas e sustentadas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10).

O PASEO sublinha a importância da transversalidade curricular e da integração de diferentes áreas do saber no desenvolvimento de competências (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, a exploração destes países ao longo das aulas ocorreu através da concretização de um conjunto de atividades interdisciplinares, que integravam as diferentes áreas curriculares como: Estudo do Meio, Português, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Artística, Educação Física, ou Matemática.

Na exploração de cada país, era entregue um bilhete de viagem, que continha um espaço para ser colocado o nome do passageiro, a origem do voo e o destino do mesmo. Este recurso foi concebido com o intuito de proporcionar aos alunos a sensação de uma verdadeira viagem, e demonstrava várias potencialidades. Todos os bilhetes foram, posteriormente, integrados no diário de viagem de cada aluno. Para além deste recurso, existiam personagens associadas aos países, que traziam cartas com informações ou questões dirigidas à para turma, que posteriormente eram exploradas através de conversas e atividades ligadas ao tema.

Na primeira aula em que os alunos receberam os bilhetes, foi notório o entusiasmo na sala. As crianças observavam-nos atentamente, trocavam impressões entre si e formulavam questões como “Este bilhete é real? (V)”, “Vamos mesmo viajar? (L.M)”. Deste modo, foi explicado que sim, íamos viajar e adquirir novos conhecimentos, pelo que a nossa mente ia viajar um pouco por todo

o lado. Este estímulo inicial promovia a Curiosidade, Reflexão e Inovação, um dos valores fundamentais enunciados no PASEO (Oliveira-Martins et al.,2017).

A aula relativa à Inglaterra foi concebida com o propósito de articular o conhecimento sobre este país e a sua cultura à educação ambiental, destacando-se a importância da reciclagem e da sustentabilidade. O objetivo foi estimular a curiosidade dos alunos acerca da Inglaterra e, simultaneamente, reforçar a adoção de práticas ecológicas responsáveis. Tal prática encontra-se sustentada pelo princípio de Sustentabilidade, do PASEO, que pretende desenvolver nos alunos uma maior consciência ambiental e social e desenvolver a responsabilidade partilhada na construção de um futuro sustentável (Oliveira-Martins et al.,2017).

A escolha da Inglaterra resultou do interesse prévio manifestado pela turma, bem como da experiência pessoal de dois alunos: um que se preparava para viajar para este país durante a pausa letiva e outro que já lá tinha vivido. Esta situação proporcionou uma aprendizagem significativa, mais próxima das experiências pessoais dos alunos.

Com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios da turma, foi mostrada a bandeira da Inglaterra, com o intuito dos alunos a conseguirem identificar. Após esse ocorrido, foi lançada a seguinte questão: "O que sabem sobre a Inglaterra?". Os alunos participaram, e mencionaram palavras e aspetos associados ao país, como "frio" ou a "Roda gigante". Enquanto os alunos partilhavam os símbolos que conheciam, era criado um mapa mental no quadro. De seguida, esses conceitos foram explorados de forma aprofundada, com a exibição das imagens dos símbolos mencionados. Durante essa apresentação, alguns dos elementos eram desconhecidos pela turma. No entanto, o aluno que viveu na Inglaterra revelava um conhecimento abrangente, pelo que quando algum colega não tinha conhecimento sobre um símbolo, este explicava e ajudava com um sorriso.

Neste sentido, e segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a oralidade, ao "Identificar intenções comunicativas (...) designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos" (DGE, 2018a, p.6) e ao "Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas" (DGE, 2018a, p. 6). Para além disso, trabalharam a expressão oral ao "Falar com

clareza e articular de modo adequado as palavras” e ao “Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” (DGE, 2018a, p. 6). No âmbito do Estudo do Meio, tiveram oportunidade de “Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos” e de “Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades” (DGE, 2018b, p. 5, p. 8).

A transição para a exploração da reciclagem foi realizada de forma natural, através da introdução da personagem “*Urso Paddington*”, sendo referido à turma que este era uma personagem bastante conhecida na Inglaterra, principalmente pelas crianças. De modo a tornar este momento mais cativante, foi utilizada um “fantoche” desta personagem, o que gerou entusiasmo por parte da turma. Assim que o “*Urso Paddington*” apareceu, alguns alunos apontaram para a personagem. Este trouxe consigo uma carta, que foi lida por um dos alunos da turma. No seu conteúdo, era colocada a seguinte questão “Se estivessem a visitar a Inglaterra e tivessem de deitar algo ao lixo, o que fariam?”. Os alunos começaram a discutir entre si e quando foram questionados responderam: “Deitava no ecoponto (P.)”, “Procurava um caixote do lixo (M.)”, ou “Guardava até encontrar onde colocar (B.)”.

A professora estagiária, aproveitou esta introdução e explorou os 3 R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), existindo uma reflexão com a turma sobre a importância da reciclagem e separação dos resíduos, assim como sobre o significado das cores dos vários ecopontos. Verificou-se que alguns alunos já possuíam conhecimentos sólidos sobre este tema, enquanto outros tinham menos facilidade em distinguir certos tipos de embalagens, pelo que foram utilizados exemplos concretos para reforçar a compreensão. É de referir a importância da abordagem da educação ambiental, já que esta é “parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade” (Pedroso et al., 2018, p.5).

Para consolidar as aprendizagens, foi implementada a técnica “Cabeças Numeradas Juntas” (Kagan, 1995), da AC (Figura 1). Através desta técnica os alunos, em conjunto, tentam encontrar respostas para os desafios lançados. Assim, todos colocam as suas cabeças a pensar conjuntamente, para a resolução de questões, e assegura-se que “todos os elementos do grupo

conseguem responder e ser responsáveis pelas respostas partilhadas na turma "(Moreira, 2019, p.6)

Este método já tinha sido utilizado anteriormente com a turma, e revelou-se bastante eficaz, com uma grande adesão por parte da mesma, que era bastante "viva" e gostava de desafios, e principalmente de jogos. Para a concretização desta atividade, os alunos foram divididos em seis grupos, sendo atribuídos números de 1 a 4 a cada elemento da equipa. Durante o jogo, um aluno retirava um número do saco e os colegas correspondentes a esse número eram responsáveis por responder a uma questão sobre a reciclagem. Cada elemento do grupo que ia responder às questões, possuía três cartões coloridos (com as opções A, B ou C), que levantavam simultaneamente após concluírem qual a resposta correta. As questões encontravam-se afixadas no quadro e eram retiradas de pequenos cartões decorados com desenhos de soldados e bailarinas, o que imediatamente despertou a atenção da turma e fez com que todos quisessem retirar uma questão. Assim, um aluno começava por retirar um papel e o número sorteado fazia com que todos os alunos com esse número respondessem à questão. De seguida, um aluno retirava a pergunta e lia-a em voz alta. Após a discussão com o seu grupo, os alunos levantavam o cartão com a opção que consideravam correta.

Figura 1
Cabeças Numeradas Juntas



É de referir que os alunos corresponderam corretamente a todas as questões, exceto à pergunta "O que acontece com o que reciclamos?", que continha como opções: a) é deitado ao mar; b) são transformados em novos produtos; c) é queimado. A maioria dos alunos respondeu que os resíduos eram queimados, o que levou a um reforço da explicação dos 3R's, destacando-se que os produtos reciclados são transformados em novos produtos. Esta atividade gerou um ambiente de participação e a resposta errada foi recebida com surpresa, pelo que um dos alunos comentou com o seu grupo "Pensava que era a outra opção (M.)", demonstrando-se que este jogo fomentou a reflexão.

Um dos princípios que orientam o PASEO é a adaptabilidade e ousadia, uma vez que “Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas (...)” (Oliveira-Martins et al.,2017, p.13). Pelo que, seguidamente, estava previsto que os alunos realizassem, em pares, uma atividade relacionada com a separação de resíduos. No entanto, devido a um imprevisto, a mesma teve de ser reajustada para um formato de trabalho em grupos de quatro elementos.

Para a concretização da atividade, cada grupo recebeu uma folha A3, onde estavam representados os três principais ecopontos utilizados na reciclagem. Antes de iniciarem a tarefa, os alunos foram incentivados a recordar a função de cada um dos ecopontos e este diálogo revelou os conhecimentos prévios adquiridos. Após esta fase, os alunos pintaram os ecopontos com as cores correspondentes, atividade esta que ocorreu com grande entusiasmo e concentração. Durante este momento, observou-se que alguns alunos debatiam entre si a melhor forma de preencher os ecopontos e tornar o trabalho mais organizado, o que demonstrou o envolvimento dos grupos. De seguida, cada grupo recebeu dois panfletos de supermercado, a partir do qual deveriam recortar imagens de produtos como: garrafas, embalagens de alimentos e pacotes.

Os alunos tinham de analisar as imagens, identificar o material de cada produto e colá-lo no ecoponto adequado. Este exercício foi importante para consolidar os conhecimentos uma vez que a turma refletiu sobre os materiais do quotidiano e o destino de cada um deles. Durante a realização da atividade, os alunos estavam motivados (Figura 2) e participaram de forma ativa na escolha e colagem das imagens. No entanto, verificaram-se pequenos conflitos na partilha de tempo e participação de cada aluno. Em situações como esta, a díade interveio de forma mediadora e promoveu o diálogo entre os alunos, de modo a atingir-se um consenso. Uma das questões que mais surgiu foi: “As caixas de leite vão para o ecoponto azul ou amarelo?” (A). Este momento revelou-se oportuno para a clarificação de conceitos e o reforço da aprendizagem, sendo explicado que as caixas de leite contêm várias camadas e devem ser colocadas no ecoponto amarelo e não no azul, ao contrário do que alguns alunos pensavam.

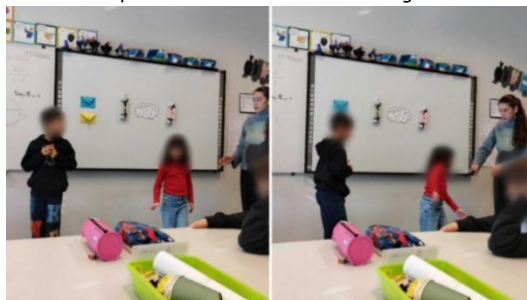
Figura 2
Atividade da reciclagem



Após a conclusão da atividade, os trabalhos foram partilhados e discutidos em grande grupo, ocorrendo a explicação e justificação das escolhas realizadas. Este momento foi importante para ouvir diferentes perspetivas e corrigir eventuais equívocos. Durante esta atividade, as crianças exploraram a criatividade ao “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão”, e aprenderam a valorizar o trabalho dos outros grupos ao “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação”, mostraram também capacidades artísticas ao “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas” (DGE, 2018c, p. 9).

Dando-se continuidade à aula, o “*Urso Paddington*” interagiu novamente com os alunos e introduziu um novo desafio. Assim, foi apresentada uma ilustração onde esta personagem encontrava-se rodeada por diferentes elementos, nomeadamente uma árvore, um cão e um pássaro. O objetivo desta atividade consistia na exploração do conceito de orientação espacial, analisando-se as mudanças de posição da personagem, ao realizar um quarto de volta à esquerda ou à direita. Para garantir uma compreensão mais eficaz deste conceito, os alunos deslocaram-se para o centro da sala, onde realizaram o exercício recorrendo ao próprio corpo como ponto de referência. Inicialmente, dois alunos de cada vez eram chamados para participar (Figura 3), sendo orientados pela docente estagiária, que formulava questões como: “Imagina que és o *Urso Paddington*. Se deres um quarto de volta à esquerda, para onde ficas virado?” ou “E se agora deres um quarto de volta à direita?”.

Figura 3
Atividade de quarto de volta com o Urso Paddington



Através desta situação, os alunos colocaram-se no papel da personagem, e adquiriram um papel ativo. Para além disto, desenvolveram a orientação espacial. Observou-se que os alunos estavam

empenhados, pelo que demonstravam vontade de serem chamados ao centro da sala para participarem. Verificou-se ainda, que alguns alunos com mais facilidade, ajudavam os colegas a corrigir a direção dos movimentos, o que fomentou o espírito de entreatajuda e reforçou a importância da colaboração na aprendizagem.

No final da aula, os alunos refletiram sobre as aprendizagens adquiridas, pelo que cada aluno registou num post-it um facto interessante sobre a Inglaterra ou um novo conceito que aprenderam sobre a reciclagem. Estes post-its foram lidos em voz alta e colados numa chávena impressa, e afixada no quadro (que simboliza o famoso "chá das cinco"). Alguns dos *post-its* continham frases como "O Big Ben é um dos símbolos de Londres (A.)", "Agora já sei que as embalagens de pacotes de leite devem ir para o ecoponto amarelo (F.)", e "Os Guardas Reais de Inglaterra não se podem mexer nem falar (D.C.)".

No dia seguinte, os alunos participaram numa atividade designada "Escrita com a caixa mistério". Através da observação e reflexão, verificou-se que a turma necessitava de atividades que lhes despertasse curiosidade e tornassem a escrita mais divertida. Barbeiro & Pereira (2007) refletiam que escola precisava de capacitar os alunos a produzirem textos que lhes permitam aceder e utilizar diversas funções da escrita na sociedade. A escrita proporciona oportunidades para "explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.7).

Esta atividade foi realizada em Tutoria entre Pares (Topping, 1988) e permitiu a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos. A escolha desta estratégia de AC surgiu uma vez que os alunos com menos dificuldades podiam ajudar os que têm mais dificuldades na escrita, algo que a turma demonstrava ser um desafio. Como referido por Arends (1995) "as relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa comum" (p. 367).

Nesta atividade, cada par retirou de uma caixa, aleatoriamente, uma imagem de um símbolo ou figura da Inglaterra. De seguida, colavam-na numa folha branca e escreviam o nome do símbolo da figura representada (Figura 4). Por fim, criavam uma frase sobre a imagens que selecionaram. Como um dos pares terminou rapidamente, foi desafiado a tentar criar um pequeno texto, tendo em consideração as frases já criadas. Apesar dos alunos, naquela fase, ainda não estarem habituados a desenvolver textos mais extensos, aceitaram o desafio com entusiasmo, o que demonstrou progressos na escrita criativa, ainda que o texto final fosse simples. O resultado evidenciou uma narrativa criativa, que reforçou a importância de propor atividades que estimulem a superação dos limites dos alunos, promovendo-se a sua evolução.

Figura 4
Escrita com a caixa mistério



A atividade foi bastante apreciada pela turma, já que evitou que a escrita se tornasse maçante, transformando-a num momento de entreajuda. Para além disto, a turma teve a oportunidade de aprimorar a escrita ao “Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til” (DGE, 2018a, p. 8).

Os alunos participaram ainda num percurso de Educação Física, com desafios que conjugavam a Educação Física e a Matemática (Figura 5). Assim, no pavilhão desportivo, os alunos realizavam um percurso e começavam em diferentes pontos: um grupo iniciava o percurso a fazer remates à baliza, enquanto outros dois grupos faziam cestos com a bola de basquetebol, e outros dois grupos faziam passos com a bola (com mãos e dois a dois).

Como mencionado por Oliveira-Formosinho (2013) “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (p.89). Logo, no momento final do percurso havia 6 arcos no chão, correspondentes aos seis

grupos existentes. Cada arco continha então dois envelopes com o nome dos grupos e nestes estavam dois desafios de Matemática.

Figura 5

Aula de Educação Física sobre a Inglaterra



Para resolverem os desafios, os grupos retiravam o envelope com o nome do seu grupo e deslocavam-se para os bancos do pavilhão desportivo, resolvendo-os em conjunto. Um desses desafios envolvia questões de subtração, algo que os alunos tinham iniciado há pouco tempo e que ainda demonstravam dificuldades. Já o outro envelope continha um problema de matemática relacionado com os famosos autocarros de Inglaterra, sendo o seguinte: “Um autocarro na Inglaterra transportava 2 dúzias de turistas, mas saíram uma dezena e meia. Quantos turistas ficaram no autocarro?”. Na resolução deste problema, alguns alunos demonstraram dificuldades em compreender o que era uma dezena e meia de turistas. No entanto, com o auxílio das professoras estagiárias, conseguiram resolver o mesmo. Deste modo, as práticas de ouvir os alunos, valorizar as suas opiniões, demonstrar empatia e incentivá-los, desempenham um papel crucial na criação de um ambiente propício à aprendizagem e motivação dos estudantes (Berbel, 2011, citado por Diesel et al., 2017). Esta atividade demonstrou que a aprendizagem não deve ser compartimentada, mas sim integrada.

Durante as a atividade os alunos realizaram “ações motoras básicas (...) segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido”, explorando assim a área de perícias e manipulações (DGE, 2018d, p.5). Foram também trabalhadas capacidades matemáticas, no domínio da “Resolução de Problemas”, com foco em “reconhecer e aplicar etapas do processo de resolução de problemas” (DGE, 2018e, p.13), e no “cálculo mental”, ao “mobilizar os factos básicos da subtração e as propriedades das operações para realizar o cálculo mental” (DGE, 2018e, p.26).

Numa das aulas seguintes foi abordado o Brasil, um país pedido várias vezes pelos alunos para ser explorado. Para introduzir esta aula, foi realizada uma atividade que começou com uma dramatização protagonizada pelas professoras estagiárias. A mesma foi pensada tendo em consideração as dificuldades na escrita sentidas pelos alunos, tal como no uso correto da

pontuação. De modo a captar a atenção das crianças, foi encenado um diálogo entre a díade, sobre Portugal e o Brasil. Este retratava uma conversa ao telefone entre duas pessoas: uma em Portugal e outra no Brasil. Durante o diálogo, a pessoa que se encontrava em Portugal comentava sobre o frio e outros aspetos da cultura portuguesa, enquanto a pessoa no Brasil falava sobre o calor e as descobertas sobre o país. Este momento inicial, captou, desde logo, a atenção dos alunos e demonstrou de forma prática aquilo que se esperava que realizassem posteriormente. Esta dramatização permitiu mais uma vez reconhecer “(...) influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.)” (DGE, 2018b, p.5), tal como “(...) as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades” (DGE, 2018b, p.5).

Após a dramatização, o texto do diálogo foi exibido para os alunos, com especial atenção para o uso correto da pontuação, a organização das falas e das didascálias. Para além disto, foi explorada melhor a noção de didascália e as crianças tentaram pronunciar esta palavra, revelando inicialmente alguma dificuldade, acabando por conseguir fazê-lo. Neste sentido, a turma teve a possibilidade de “reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura-monólogo ou diálogo; segmentação- cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais-salas e didascálias” (DGE, 2018f, p.7).

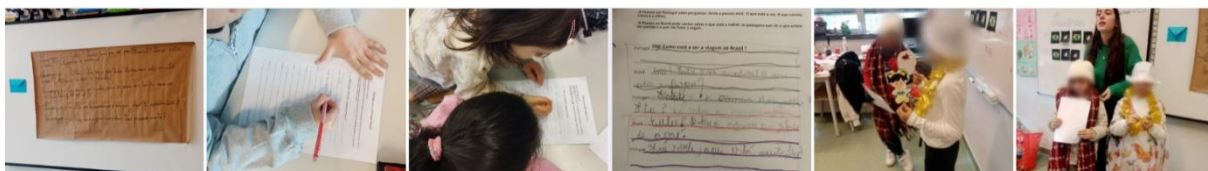
Posteriormente, os alunos foram organizados em pares para elaborarem os seus próprios diálogos. Cada par criou um diálogo assumindo que um dos elementos estava no Brasil e outro em Portugal. O aluno que estava no Brasil tinha a possibilidade de abordar os passeios realizados, as paisagens observadas e as comidas típicas experimentadas, enquanto o aluno em Portugal podia formular perguntas sobre o Brasil e compartilhar detalhes acerca das atividades que estava a realizar no país. Apesar da existência destas sugestões na folha do diálogo, cada par teve a liberdade para realizar o mesmo conforme quisesse, respeitando o tema proposto.

Sendo assim, os alunos tiveram a possibilidade de “escrever textos curtos com diversas finalidades, garantindo a organização das falas e a pontuação correta” (DGE, 2018a, p.8), assim como proceder à “revisão de texto, individualmente ou em grupo, após discussão de diferentes pontos de vista” (DGE, 2018a, p.9). Esta atividade ainda permitiu desenvolver a capacidade de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes

pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25). Durante a realização dos diálogos, houve um cuidado especial do par pedagógico em apoiar os alunos, pois conforme referido por Silva et al. (2018) “o professor deve monitorizar cuidadosamente o funcionamento dos grupos, observando as interações e encorajando a aprendizagem (...)” (p.52).

Depois de finalizado o diálogo, cada par realizou a dramatização. Para apoiar a dramatização, foram disponibilizados acessórios como cachecóis para simular o frio de Portugal, óculos de sol e chapéus para representar o calor do Brasil, entre outros adereços (Figura 6). A utilização destes acessórios alusivos ao clima dos dois países despertou entusiasmo e interesse na turma. Os alunos demonstraram empenho na caracterização e dramatização, adquirindo um papel ativo na aprendizagem. Pimentel (2007), refere que Vygotsky defendia a criação de situações imaginárias, tal como aconteceu nesta atividade, para gerar oportunidades no desenvolvimento do pensamento abstrato da criança. De acordo com o PASEO, esta atividade permitiu que os alunos desenvolvessem “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade (...)” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24).

Figura 6
Dramatização dos alunos- Tutoria entre Pares



Durante as dramatizações realizadas, os alunos desenvolveram a expressão oral, nomeadamente ao “falar com clareza e articular de modo adequado as palavras” (DGE, 2018a, p.6), “usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” (DGE, 2018a, p.6), assim como ao “variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa” (DGE, 2018a, p.6). Simultaneamente, a atividade possibilitou “dramatizar textos com recurso ao treino da voz, dos gestos, das pausas, da encenação e da expressão facial” e “valorizar a diversidade” (DGE, 2018a, p.10).

No âmbito da Expressão Dramática/Teatro, foram também promovidas aprendizagens, como “expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as

situações dramáticas desenvolvidas em aula” (DGE, 2018f, p.7), “construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades” (DGE, 2018f, p.8) e “produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de ‘entrada’, de progressão na ação e de ‘saída’” (DGE, 2018f, p.8).

Após uma reflexão, identificou-se um aspeto que posderia ter sido melhorado nesta atividade: a continuidade das apresentações à tarde. O prolongado período na sala de aula levou os os colegas a perdessem o interesse e a atenção perante as apresentações da turma .Para evitar esta situação, teria sido benéfico intercalar as apresentações com outras atividades.

É importante destacar, que nas últimas aulas, foram desenvolvidas um conjunto de atividades com o propósito de consolidar os conhecimentos adquiridos sobre todos os países abordados. Destaca-se o método de *AC Teams Games Tournaments* (TGT) (Slavin, 1995), designado pela orientadora cooperante por Torneio em Equipas; a Metodologia de Rotação por Estações, em que cada estação representava um país específico e continha atividades interdisciplinares relacionadas com os mesmos; o *kahoot* como um recurso digital de avaliação formativa, no qual os alunos responderam a questões interativas sobre os países estudados, consolidando-se os conhecimentos adquiridos de forma lúdica.

No final, cada aluno recebeu um “diário de viagem” (Figura 7), que incluía um “bilhete de identidade” realizado pelas crianças, que continha na página inicial informações sobre os seus gostos pessoais e um autorretrato. Para além disto, nos diários estavam registados símbolos e curiosidades sobre cada um dos países explorados, assim como imagens dos respetivos símbolos nacionais e da bandeira de cada país, constituindo-se um recurso importante para a sistematização de informação. Esses registos foram maioritariamente realizados pelas crianças, contudo, devido à gestão do tempo, algumas informações foram adicionadas pelas professoras estagiárias. Como culminar das atividades, foi ainda realizada, em conjunto, a construção de um guarda-chuva temático.

Figura 7
Diário de viagem e guarda-chuva temático



Deste modo, cada aluno escreveu uma palavra-chave que representava o que aprendeu sobre determinado país e, posteriormente, afixou-a no guarda-chuva, que reunia ainda imagens, palavras e outros elementos visuais. Entre estes elementos, destacavam-se as sardinhas decorativas, produzidas pela turma durante a aula dedicada a Portugal. Estas sardinhas estavam suspensas e apresentavam, de um lado, os números pares pintados e, do outro, um desenho alusivo ao país. Assim, as atividades propostas incentivaram a participação ativa dos alunos e promoveram aprendizagens significativas e interdisciplinares.

4.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As atividades desenvolvidas na EPE partiram de um interesse genuíno do grupo, que foi constatado em momentos informais, durante uma conversa em grande grupo e diálogos posteriores das crianças. Neste diálogo, as crianças referiram que pensavam com o cérebro, explorou-se esta ideia, explicando-se que este era protegido pelo crânio, e, neste seguimento, surgiram várias questões sobre o corpo humano. Posteriormente, ocorreu uma conversa com as crianças, sobre aquilo que pretendiam abordar relacionado com o corpo. Assim, cada criança fez um desenho sobre a parte do corpo ou órgão que tinham interesse em saber mais. Esses desenhos foram depois colados num papel de cenário que continha também palavras escritas sobre o modo como as crianças queriam abordar o tema. Existiram então um conjunto de temas que o grupo mostrou interesse, sendo estes: a altura, a pele, os pulmões, o cérebro, o sangue e o coração. Explorou-se assim, o projeto intitulado “Corpo Humano”, desenvolvido com o propósito de promover um conhecimento mais profundo sobre o mesmo. Logo, partiu-se da exploração do exterior do corpo para o interior, valorizando-se a diversidade e o respeito pelas diferenças individuais.

Numa fase inicial, abordou-se as alturas, refletindo-se com o grupo acerca do reconhecimento e o respeito pelas diferenças físicas de todas as pessoas. Neste âmbito, procedeu-se à medição das alturas e à realização de um gráfico, atividade que permitiu contrariar a premissa das crianças de que a estatura está relacionada com a idade. O subtema da pele foi introduzido através da leitura de uma história, que foi complementada com a criação de fantoches com diferentes tons de pele. Esta foi ainda explorada através da compreensão da importância deste órgão, realizando-se duas experiências que abordavam os micróbios.

Na educação de infância, é através do brincar e, mais tarde, de forma mais orientada com o apoio do adulto, que a criança vai estruturando a sua curiosidade e o interesse em saber mais sobre o mundo que a rodeia (Martins et al., 2009). Assim, a exploração do cérebro foi realizada com base nos cinco sentidos, através da realização de experiências sensoriais, um teatro de fantoches e de jogos que fomentaram a curiosidade do grupo. Relativamente aos pulmões, ocorreu a simulação dos atos de inspiração e expiração, através da construção de um modelo com balões, que permitiu compreender de forma concreta o funcionamento deste órgão. A esta atividade foi associada uma reflexão relativa à importância da preservação do ambiente, e o impacto deste na saúde respiratória. Para além disto, foram construídas ventoinhas e “brinquedos do vento”, que foram lançados no parque próximo da escola. Ainda relativamente ao órgão dos pulmões, a sua exploração foi articulada com o projeto “Cidade dos Sonhos”, desenvolvido na sala, e anteriormente mencionado, uma vez que uma “Cidade dos Sonhos” deve ser um lugar sem poluição. Neste sentido, foi explicado às crianças que a poluição do ar é prejudicial para os pulmões, já que compromete a qualidade do ar que respiramos.

O educador deve realizar “propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Assim, das escolhas das crianças, verificou-se que o sangue e o coração foram os temas mais eleitos, pelo que estes temas foram tratados de forma mais aprofundada e complexa, já que eram os favoritos do grupo. Entre as diversas formas de abordar estes tópicos, as crianças referiram jogos, experiências e histórias. Neste seguimento, e de modo a implementar a fase I da metodologia de trabalho de projeto, foram formados dois grupos e cada um deles ficou responsável pela pesquisa em livros (da biblioteca escolar) relacionados com o corpo humano (Figura 8). Um dos grupos recolheu informação relativa ao sangue, enquanto o outro recolheu informação mais direcionada para o coração. A pesquisa e

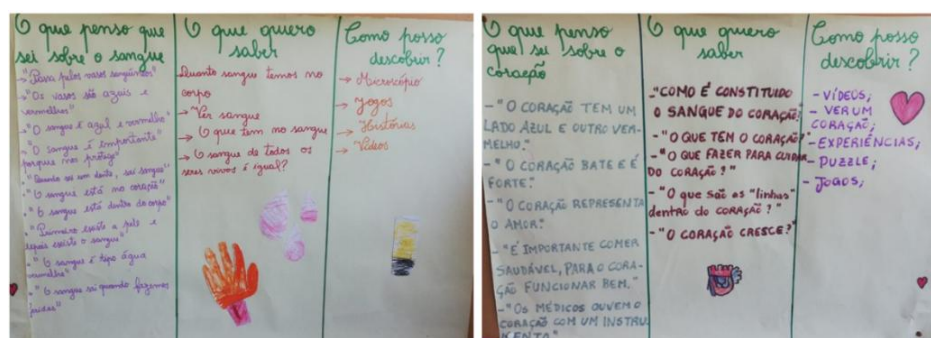
visualização das imagens contidas no livro, resultou posteriormente num diálogo sobre estes dois temas. De seguida, cada grupo foi questionado sobre aquilo que já conhecia sobre o tópico em questão (sangue ou coração), o que pretendia saber mais sobre os mesmos, e de que forma.

Figura 8
Pesquisa em livros sobre o Corpo Humano



Os grupos trocavam de mesa e quem estava a explorar o sangue passava a explorar os livros relacionados com o coração. Enquanto se realizava um diálogo com os grupos para compreender melhor as suas ideias sobre estes dois tópicos, verificou-se que quando questionados sobre a cor do sangue, algumas crianças respondiam que este era azul. Esta situação foi explorada posteriormente. De modo a resumir as preferências do grupo, os interesses evidenciados foram registados em duas tabelas (Figura 9). Este levantamento permitiu valorizar as escolhas das crianças e incorporá-las na planificação de atividades com sentido para as mesmas.

Figura 9
Tabela dos interesses



No que concerne ao órgão do coração, as crianças tiveram a oportunidade de observar corações de porco e de galinha, algo que o grupo pretendia visualizar. Foi ainda proporcionado o uso de um estetoscópio, que permitiu às crianças ouvir os batimentos cardíacos umas das outras, o que gerou um grande envolvimento por parte das mesmas. A exploração deste órgão foi complementada com a realização de exercício físico num parque próximo à escola, com o objetivo de compreender como é que o ritmo cardíaco se altera em diferentes situações. A utilização do espaço exterior, assim como dos espaços comunitários pelos educadores, constitui, nas palavras de Quitério et al. (2024), "espaços privilegiados de aprendizagem" (p. 34).

Após uma exploração centrada no funcionamento saudável do coração, as crianças exploraram o sangue. Um dos tópicos que suscitou mais curiosidade, foi a visualização do mesmo ao

microscópio e a percepção se este era de facto vermelho ou azul. Das atividades implementadas, começou-se pela realização de um teatro de fantoches que abordava alguns dos componentes do sangue, como os glóbulos brancos e os glóbulos vermelhos. Nesse teatro dramatizado pelas educadoras estagiárias, cada uma das personagens tinha uma função específica, que explicava que pertencia ao sangue e qual a sua função no mesmo. O grupo visualizou atentamente o mesmo e no final foram realizadas algumas questões, com a demonstração das personagens e a reflexão sobre a importância das mesmas. Verificou-se que a maioria das crianças demonstrou facilidade em identificar os glóbulos vermelhos e especialmente os glóbulos brancos, como defensores do nosso corpo. De seguida, realizou-se um registo em grande grupo sobre estes componentes. Esta exploração não foi muito aprofundada, tendo em consideração que este é um conteúdo científico, e que não é necessário este conhecimento nesta faixa etária. Apesar disto, o facto de alguns conceitos “poderem ser considerados como demasiado complexos para alguns adultos, não significa que as crianças não sejam capazes de pensar abstractamente sobre eles” (Martins et al., 2009, p.13).

Após a dramatização do sangue, fazia sentido a visualização do mesmo ao microscópio. Deste modo, as educadoras estagiárias trouxeram sangue de galinha para que as crianças o pudessem visualizar. Existiu uma preparação da amostra na sala de ciências, que foi utilizada para este momento. De seguida, foram colocados dois microscópios sobre as mesas e preparadas as amostras do sangue nas lamelas. Para além disto, uma quantidade de sangue foi colocada num tubo de ensaio. Posteriormente, a amostra de sangue foi colocada no microscópio e, as crianças em pequenos grupos dirigiram-se à sala de ciências. Inicialmente, era realizado um diálogo sobre a constituição do sangue e era efetuada a seguinte questão “Afinal, de que cor é o sangue?”. Para a explicação desta questão era utilizado o tubo de ensaio com o sangue (Figura 10), reforçando-se que este era vermelho e que as veias pelas quais ele passava e que víamos na pele, é que eram azuis. Este facto já tinha sido explicado anteriormente com recurso ao torso anatómico, pelo que foi reforçado e entendido agora com a observação real do sangue.

De seguida, era explicado que o objeto que permitia ver componentes não visíveis a olho nu era o microscópio. Cada criança observava o sangue ao microscópio e fazia comentários sobre o que observava. Deste modo, uma das crianças referiu: “Parece que tem bolinhas vermelhas, são muito pequeninas (L.)”. Outra das crianças disse “Parece que estou a ver luas (F.)”. Por conseguinte, era

explicado que as “luas” que algumas das crianças diziam observar, eram na verdade glóbulos vermelhos, que já tinham sido falados no teatro de fantoches, e que eram responsáveis por transportar o ar (oxigénio) no nosso corpo, que vinha das plantas e das árvores. Esta explicação foi adaptada à faixa etária, utilizando-se por isso uma linguagem mais simples e clara. Após todas as crianças do grupo visualizarem o sangue, dirigia-se outro grupo à sala para realizar o mesmo processo. A presente atividade reforça que as crianças devem experienciar situações diversificadas, que permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo à sua volta e, ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens conceptuais (Martins et al., 2009).

Figura 10
Observação de sangue ao microscópio



Posteriormente, e no sentido de tornar a exploração do sangue mais lúdica, foi desenvolvida uma atividade em pares. O objetivo era explorar melhor “o vermelho” e fazer desenhos de modo que a imaginação pudesse fluir sem quaisquer limitações. Ocorreu a decisão de realizar-se a atividade em pares, sendo estes formados sem ter em consideração a faixa etária das crianças, contrariando o que acontecia, muitas vezes, na sala, onde as crianças mais velhas realizavam atividades juntas e, de seguida, as mais novas.

As crianças, primeiro, desenharam numa folha e com lápis de carvão, realizando um desenho livre. Observou-se que, para o grupo, o uso de lápis de carvão foi inicialmente pouco familiar, uma vez que estavam habituados a utilizar lápis de cor. No entanto, esta situação deu-lhes a oportunidade de explorar este material de uma nova forma. Momentos como este, que proporcionaram o confronto com os outros e os pares, revelam-se fundamentais, pois as crianças aprendem a ouvir diversas perspetivas, existindo tempo para discutir, debater. Logo são processos enriquecedores intelectualmente e socialmente (Oliveira-Formosinho, 2013).

Posteriormente, foram preparados recipientes com água, líquido da louça, tinta vermelha e corante vermelho. De seguida, as crianças misturavam estes produtos e com uma palhinha

sopravam para dentro do recipiente. Deste modo, eram formadas bolhas de sabão. À medida que observavam as outras crianças a realizarem a atividade, aumentava o interesse do grupo em participar e ver o que acontecia quando se formavam bolhas. Após a formação das mesmas, deixavam-nas pousar cuidadosamente sobre os seus desenhos (Figura 11), observando como ao rebentarem e secarem, estas deixavam marcas circulares parecidas aos glóbulos vermelhos observados ao microscópio.

Durante a concretização da atividade, ouviram-se expressões como: “Parecem nuvens! (A.F)”, “Quero fazer mais bolhas (M.)”, “Estão a aparecer muitas bolas (V.)”. Assim, verificou-se que as crianças estavam envolvidas na atividade e, por vezes, queriam tocar nas bolhas para ver o que acontecia, o que, em alguns desenhos não causou este efeito de representação das hemácias. No entanto, ocorreu a representação da cor vermelha do sangue e permitiu-se que as crianças explorassem, sentissem e tocassem nas bolhas, algo que elas desejavam.

Figura 11
Atividade com bolhas de sabão



No caso da criança com PEA, a díade não tinha a certeza se esta iria aderir à atividade, pelo que foi disponibilizada uma folha de papel A3 com um desenho prévio de uma gota de sangue, para que esta a pudesse pintar com tinta vermelha, tendo em conta o seu gosto e interesse na exploração com tintas. No entanto, ao observar as outras crianças a utilizar a técnica das bolhas de sabão, a mesma demonstrou interesse em experimentar. Assim, realizou a colocação das bolhas sobre o seu desenho, explorando a técnica de forma autónoma e positiva. As crianças precisam de oportunidades para “experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.79). A atividade possibilitou a integração da arte com a Área do Conhecimento do Mundo, e permitiu explorar melhor os conhecimentos das crianças, desenvolvendo-se a sua criatividade.

Na continuação da abordagem sobre o sangue foi convidado, pelas educadoras estagiárias, um bombeiro para falar sobre primeiros socorros. A exploração dos primeiros socorros ocorreu porque algumas crianças tinham referido que quando fazem uma ferida “sai sangue”, deste modo foi explicado como se procede quando isso acontece. Assim, foram explorados temas como o que

fazer em caso de perigo, a importância de chamar um adulto, e foi apresentado o kit de primeiros socorros com a visualização e passagem de alguns dos seus materiais. As crianças tiveram ainda a oportunidade de tentar pegar na mala que contém estes produtos. Foi algo que gostaram bastante e ficaram surpreendidas, uma vez que perceberam que era bastante pesada. Este momento relevou-se importante para promover a consciencialização dos cuidados a ter em caso de ferimentos, mas também para fortalecer a participação da comunidade no processo educativo das crianças, dando-se a conhecer melhor o papel do bombeiro (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, foi discutido que a nossa saúde pode ser comprometida caso não se adotem hábitos de vida saudáveis, incluindo cuidados específicos com o coração e o sangue. Assim, foi introduzida, a importância da alimentação saudável como promotora de bem-estar. Deste modo, as atividades planificadas reforçaram a ideia de que é necessário cuidar da saúde em geral.

A atividade seguinte teve como foco a alimentação equilibrada, abordada através de uma proposta, adequada aos interesses e necessidades do grupo. Num primeiro momento foi apresentada a roda dos alimentos, partindo-se da versão tridimensional para a bidimensional. Explicou-se ainda como a roda está organizada, identificando-se os diferentes grupos alimentares e refletindo-se o motivo pelo qual algumas partes são maiores que outras. Por fim, para consolidar este momento, as crianças ouviram uma música relacionada com o tema.

Neste seguimento, procedeu-se a uma exploração mais detalhada sobre as frutas e legumes. Como forma de articular o conhecimento da roda dos alimentos e a arte, apresentou-se uma obra do pintor *Giuseppe Arcimboldo*, que é conhecido por criar os seus quadros com elementos naturais como frutas, legumes e flores. Tal como mencionado por Buoro (1998), “a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade” (p. 33).

É fundamental que o contacto com as obras de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a “potenciar a aquisição de linguagens expressivas, e a construção de significados simbólicos e artísticos” (Godinho & Nunes de Brito, 2010, p.99). A atividade iniciou-se com uma pergunta de antecipação, em que as crianças, ao observarem a imagem do artista, foram desafiadas a

identificar a sua profissão. Desde logo, as crianças disseram com facilidade que era pintor. Neste seguimento, foram apresentadas algumas das obras de *Arcimboldo*, disponibilizadas ao grupo para uma visualização mais atenta e detalhada.

Dos quadros do pintor deu-se ênfase a quatro, que representavam as quatro estações do ano. Tal como preconizado por Lopes da Silva et al. (2016), "as explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico (p.49)". Assim, crianças foram desafiadas mais uma vez, e tiveram de identificar a estação associada a cada quadro e justificar as suas escolhas.

Posteriormente, cada criança recebeu uma fotocópia do seu rosto e recortes de frutas e legumes (Figura 12), que tinham sido recortadas previamente pelas crianças, adquirindo estas um papel ativo no processo. Como referem Godinho & Nunes de Brito (2010), na arte, é crucial que as crianças analisem as obras "através de diferentes pontos de vista e a sua desmontagem, que poderá passar pela recriação da obra ou de parte dessa obra com as nossas próprias mãos" (p.100). Neste sentido, a proposta consistiu na construção de um retrato original inspirado no pintor *Giuseppe Arcimboldo*. Para tal, cada criança recebeu uma folha impressa com o seu rosto, e foi convidada a dispor, livremente, os recortes sobre ou ao redor do mesmo.

Figura 12

Atividade do pintor Giuseppe Archimboldo



Esta liberdade favoreceu a autonomia e a criatividade, assim como o desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente na utilização da tesoura, algo que algumas crianças ainda demonstravam dificuldade em dominar. A atividade permitiu que as crianças se exprimissem de forma própria e criativa, representando o mundo que as rodeia, e utilizassem diferentes manifestações artísticas para comunicar e compreender o mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta foi adaptada para a criança com PEA, de modo a garantir a sua participação e respeitar as suas necessidades. Neste sentido, foi-lhe disponibilizada uma folha A3 com frutas e legumes já impressas na mesma, posicionadas ao redor do seu rosto. De seguida, proporcionou-se a

exploração de tintas através da pintura destes legumes e frutas, uma atividade do seu interesse, acompanhada do apoio pontual de um adulto sempre que necessário. Destaca-se, a elevada autonomia e concentração demonstradas por esta criança ao longo do processo, algo que não ocorre de modo tão conciso como o verificado. Para além disto, teve a possibilidade de explorar um alfabeto constituído por frutas, um recurso que a criança demonstrava especial apreço, uma vez que lhe permitia ordenar as letras do mesmo.

No que se refere à expressão criativa do grupo, observou-se uma diversidade de abordagens, pelo que algumas crianças procuraram reproduzir os quadros ao estilo do pintor de forma mais rigorosa, enquanto outras optaram por interpretações mais livres e pessoais (Figura 13). Esta diversidade foi valorizada e independentemente do estilo adotado, todas as demonstraram satisfação e orgulho nas suas criações.

Figura 13
Obras criadas pelas crianças



O momento final consistiu numa partilha em grande grupo, em que cada criança apresentou a sua obra e explicou os alimentos escolhidos, justificou as suas opções e refletiu sobre a facilidade ou dificuldade sentida na criação do retrato. Este momento foi importante na medida em que permitiu verificar se as crianças distinguiam as frutas e os legumes. Esta partilha vai ao encontro da ideia de que as crianças devem ter oportunidade de dialogar sobre aquilo que fazem e o que observam, promovendo-se também a expressão individual, a empatia e o respeito por outras ideias e opiniões (Lopes da Silva et al., 2016).

A atividade fomentou uma articulação entre a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, mais concretamente o subdomínio das Artes Visuais. A mesma permitiu romper com os moldes mais tradicionais de saber mais, integrando a arte com outras áreas, tornando o processo educativo mais lúdico e, sobretudo, significativo (Oliveira-Formosinho, 2007). A reutilização de folhetos do supermercado, contribuiu para sensibilizar a consciência ambiental, ao valorizar a reutilização de materiais, um aspeto

essencial para a formação de cidadãos mais responsáveis. Este facto contribui para que as crianças comecem a perceber que a arte e a vida são indissociáveis (Lopes da Silva et al., 2016).

Tal como preconizado nas OCEPE, “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10), sendo que a aprendizagem se realiza de forma holística, tanto na relação com o meio como com os outros. Neste sentido, “a abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem, tendo um sentido afetivo e relacional que facilita a sua compreensão e apreensão (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Uma reflexão adquirida foi a de que, embora o grupo apresentasse algumas crianças que necessitavam de maior estímulo para participarem, era igualmente importante desafiar as crianças que demonstravam maior domínio dos temas que estavam a ser explorados. Muitas vezes, a atenção recai sobre aquelas que apresentam menos facilidades, esquecendo-se as que revelam maior autonomia ou conhecimentos prévios. Assim, é de valorizar uma prática educativa que promova o progresso de todos, em função das suas características individuais. Tal como defende Vygotsky (2012), “quanto mais experiências a criança tiver à sua disposição, maior será a sua atividade imaginativa e o seu processo de assimilação de novos conhecimentos” (p.33).

Posteriormente, foi implementada uma sugestão prática e interessante, dada pela orientadora cooperante: a inclusão de um pequeno resumo sobre o autor da obra que serviu de inspiração, acompanhado de uma imagem e do título atribuído pela criança à sua criação. Esta contextualização permitiu que os pais compreendessem melhor os processos de aprendizagem dos seus filhos e que atribuíssem um maior significado às suas produções. As escolas, como refere Bruner (1998), “devem contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança se quiserem cumprir a sua função educativa para a vida e para com a família” (p.33).

Após a realização da atividade sobre a alimentação, foram recolhidas junto das crianças ideias sobre o que tinham aprendido e gostariam de incluir num folheto informativo. A maioria sugeriu a inclusão de uma receita saudável de panquecas de banana e aveia, preparada por uma das mães que visitou a sala para a confeção da mesma. Para além disso, as crianças destacaram a

importância de se consumir legumes e frutas na alimentação diária. Com base nestas contribuições, as crianças realizaram ilustrações relacionadas com o tema, as quais foram posteriormente digitalizadas e incorporadas nos folhetos. Os pais colaboraram ainda através da participação num inquérito que permitiu conhecer os hábitos saudáveis que praticam com os filhos e o seu conhecimento sobre a roda dos alimentos.

Para a melhoria os hábitos alimentares das crianças, as escolas “assumem uma particular importância, na medida em que podem oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre esta e outras matérias, complementando o papel familiar” (Nunes & Breda, 2010. p.8). Tendo em consideração as sugestões das crianças e os conhecimentos adquiridos por elas, foram selecionadas e integradas as informações mais pertinentes, capazes de responder às dúvidas e necessidades mais comuns, como, por exemplo, a constituição da Roda dos Alimentos. Assim, o conteúdo foi pensado para ser útil e facilmente partilhado com toda a comunidade. De acordo com a perspetiva de Piaget mencionada por Oliveira-Formosinho (2013) “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social” (p.79). Os folhetos foram então impressos e entregues pelas crianças no parque próximo à escola (Figura 14). Assim, cada criança tinha um folheto e interagiu com os membros da comunidade, explicando-lhes que na escola exploraram a alimentação saudável e que fizeram um folheto, que pretendiam partilhar e entregar.

Figura 14
Distribuição dos folhetos pela comunidade



Foi visível o entusiasmo e orgulho das crianças ao perceberem que algo que elas contribuíram para criar estava a ser valorizado pela comunidade. Algumas crianças comentavam “Essa receita é da mãe do L., são panquecas de banana (M.F)”;

“É a receita das panquecas de aveia que fizemos na sala (H.)”. Os momentos de conversa e partilha entre as crianças e a comunidade revelaram-se enriquecedores, uma vez que tanto as pessoas abordadas, como as próprias crianças, participavam abertamente e com alegria no momento, realizando, muitas vezes, perguntas sobre aquilo que as crianças aprenderam acerca da alimentação saudável.

No final, realizou-se a divulgação do projeto (fase IV da MTP), com a participação dos pais e familiares (Figura 15), que tiveram oportunidade de visualizar uma exposição com todos trabalhos realizados pelas crianças, assim como aceder ao folheto da alimentação e ao inquérito com os resultados analisados, através de um QR Code. Estes receberam ainda um folheto que tinha sido realizado com as crianças, aquando da exploração do tema do exercício físico. Para além disto, visualizaram um vídeo com imagens que retratavam todas as atividades realizadas pelas crianças ao longo dos meses em que decorreram a PES.

Figura 15
Divulgação do projeto aos familiares



Por fim, participaram num jogo interativo de verdadeiro ou falso (*Kahoot*). A adesão foi positiva e os pais demonstraram satisfação e valorização pelo trabalho desenvolvido pelas crianças, consolidando assim a importância da colaboração entre a escola, a família e a comunidade no processo educativo.

Em suma, este projeto reforçou que se as crianças estão naturalmente abertas à aprendizagem das ciências, é responsabilidade dos educadores planear e implementar atividades que estimulem a literacia científica, contribuindo para formar cidadãos mais capazes nas suas dimensões pessoal, social, interpessoal e profissional (Zabala & Arnau, 2007, citados por Martins et al., 2009).

5. METARREFLEXÃO

O percurso na PES foi no seu conjunto muito gratificante, pois permitiu à mestranda viver um conjunto de experiências que contribuíram para o seu crescimento, não só enquanto futura profissional, mas enquanto pessoa. As aprendizagens adquiridas trouxeram mais confiança para a gestão de uma turma e grupo de crianças, e promoveram o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva, flexível e aberta. A importância da ligação entre a escola, a comunidade e as famílias também ficou reforçada, reconhecendo-se que o sucesso educativo depende de um trabalho colaborativo e de parcerias sólidas

Os desafios enfrentados e a exigência verificada, impulsionaram-na a sair da zona de conforto. Uma das principais aprendizagens adquiridas foi a de compreender que ser professor/educador requer sensibilidade e empatia por todas as crianças, sem descurar a postura adequada para lidar com as mesmas. Tal como refere Monteiro (2008), “A liberdade deve ser o valor fundamental do direito à educação, mas implica o exercício da autoridade indispensável à responsabilidade pela aprendizagem da liberdade” (p.92). Essa autoridade deve ser “feita de maturidade, saber, convicção, respeito, simpatia, serenidade” (Monteiro, 2008, p.92).

No início do estágio realizado no 1º CEB, a professora estagiária deparou-se com uma turma caracterizada pela vivacidade e energia, o que exigiu uma gestão cuidada e adaptada à mesma. Desde logo, esta experiência revelou uma aprendizagem fundamental: compreender que, mesmo com uma planificação definida, torna-se indispensável saber adaptar, recuar e reformular estratégias sempre que seja necessário. Deste modo, reconhece-se que, tal como referido no PASEO, “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 13). Esta flexibilidade mostrou-se essencial, sobretudo no que se refere à necessidade de respeitar o ritmo e o tempo de cada criança, valorizando-se os momentos de pausa como importantes para o equilíbrio da sala de aula.

Como referido por Cadima et al., (1997) a escola “(...) confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural” (p.13). Assim, o projeto relacionado com os países, desenvolvido no 1º CEB, despertou bastante interesse nos alunos, e possibilitou-lhes a

oportunidade de conhecer novas realidades, costumes e tradições, o que contribuiu para a valorização da diversidade cultural. Esta realidade cada vez mais presente, implica que as escolas reconheçam a “diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima et al., 2017, p. 13).

Ainda relativamente à exploração dos países, a mestranda refletiu que seria preferível abordar menos países, explorando-os de forma mais aprofundada, de modo a garantir uma maior qualidade na aprendizagem. Apesar dos países selecionados partirem de uma decisão da equipa educativa, escutando a voz dos alunos, poderia ter sido realizada uma sondagem para identificar aqueles que suscitavam maior curiosidade na turma, permitindo selecionar apenas alguns para serem explorados de forma mais significativa.

Na EPE, o par pedagógico enfrentou o desafio de criar atividades que proporcionassem às crianças momentos lúdicos, sem recorrer à escolarização. A exploração do tema corpo humano exigiu criatividade para adaptar as atividades à faixa etária, articulando-o com os interesses e necessidades das crianças. A reflexão realizada constantemente com a equipa educativa, permitiu isso mesmo, o desenvolvimento de atividades que valorizassem o lúdico e se adequassem à faixa etária das crianças. Colaborar implica “(...) confiança no outro, a valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p.48). Portanto, esta experiência reforçou a importância da cooperação e do diálogo constante entre a equipa educativa, de modo a adaptar-se a prática às necessidades concretas do grupo. Estes dois projetos desafiaram a estudante em final de formação a inovar constantemente, a utilizar recursos diversificados e a adaptar-se às características das crianças com as quais contactou.

Durante a PES, surgiram situações que colocaram à prova a capacidade de adaptação da mestranda, como a falta de materiais ou recursos tecnológicos. Estes obstáculos reforçaram a importância da flexibilidade, adaptabilidade e criatividade, bem como a necessidade de desenvolverem-se estratégias alternativas. Assim, as atividades foram adaptadas de acordo com os materiais existentes na sala. Relativamente à limitação de recursos tecnológicos, recorreu-se ao computador disponível na sala e a um quadro interativo que estava sem utilização.

O desenvolvimento de uma escola inclusiva passa pela “(...) definição de uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspetos operativos” (Morgado, 1999, p.18). Outro desafio enfrentado nas duas valências foi a inclusão das crianças com NAS, pelo que foram implementadas algumas estratégias. Neste sentido, no 1º CEB, a díade valorizou a metodologia de AC como uma estratégia pedagógica, que permitiu às crianças com mais facilidades apoiarem aquelas que revelavam menos facilidades. Através de um trabalho conjunto, as crianças foram motivadas a superar os seus próprios limites, com entreajuda e apoio mútuo.

Na EPE, para a criança com PEA não verbal, as atividades foram ajustadas através da utilização de tintas, recursos sobre o alfabeto (preferências da criança), jogos de motricidade fina, entre outros recursos, que se articulavam com os temas desenvolvidos no momento. Para além disto, reforçou-se a clareza com que as instruções eram fornecidas às crianças, prestou-se apoio e recorreu-se à formação de pares, de modo a existir, mais uma vez, a colaboração entre as crianças com diferentes ritmos de aprendizagem. De acordo com Tomlinson (2008), quando os professores praticam um ensino regido pela diferenciação “deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino”(p.35). Deste modo, as salas de aula devem ser “locais privilegiados de ensino e aprendizagem (...)” (Tomlinson, 2008, p.35).

No que diz respeito às metodologias adotadas, as atividades que colocam as crianças num papel ativo, onde podem tocar, experimentar e explorar, foram muito mais eficazes. O trabalho em grupo com recurso à AC, revelou-se crucial para promover a empatia, o saber ouvir e respeitar a opinião do outro. Esta metodologia proporcionou uma nova perspetiva sobre a forma de ensinar, promovendo-se uma participação ativa dos alunos. A aprendizagem por projeto foi igualmente uma mais-valia, já que permitiu responder de forma cuidada e atenta às necessidades e interesses do grupo. Quanto à I-A, esta possibilitou uma reflexão contínua sobre a melhoria da prática pedagógica.

Os momentos mais significativos surgiram na criação de atividades e verificação do envolvimento e aprendizagens ativas por parte das crianças. A ligação afetiva estabelecida com as crianças revelou-se um dos aspetos mais marcantes, que evidenciou que todo o esforço e dedicação

investidos tiveram impacto. Esta interação reforçou a percepção de que ensinar, implica também a criação de relações positivas e de um ambiente acolhedor, que transforme a aprendizagem num processo motivador. A criação desse ambiente, quer com as crianças, quer com os adultos, favorece o bem-estar emocional e a aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

O exercício profissional nas duas valências (EPE e 1º CEB), representou uma oportunidade de explorar e valorizar o mundo imaginário das crianças, um espaço de descobertas constantes onde se observa com curiosidade as pequenas coisas do dia a dia. A valorização da liberdade e a flexibilidade próprias deste perfil, permitiram a criação de experiências amplas, adaptadas às necessidades das crianças, sem a limitação de currículos rígidos. A capacidade de transição entre os dois ciclos com a sensibilidade e conhecimento profundo acerca da criança, é uma mais-valia indispensável para promover a coerência do percurso educativo e a continuidade das aprendizagens de forma segura e tranquila.

Enquanto futura professora e educadora, a mestranda ambiciona ser uma profissional cuidadosa, capaz de ouvir, observar e respeitar a individualidade de cada criança, estar atenta às suas necessidades, interesses e respeitar o ritmo de aprendizagem das mesmas – princípios que procurou aplicar ao longo da PES. Pretende ainda estabelecer relações positivas e de confiança, que promovam a motivação para aprender, de modo que os seus alunos a recordem como uma profissional competente, que lhes proporcionou momentos significativos.

Em síntese, a PES permitiu à mestranda desenvolver um conjunto de ferramentas que a preparam para enfrentar os desafios da profissão docente com motivação. O estágio mostrou-se momento decisivo para consolidar a sua identidade profissional e reforçar a importância da reflexão contínua. A experiência reforçou o compromisso com uma educação inclusiva, centrada na criança, e a vontade de contribuir para a construção de ambientes de aprendizagens motivadores e acolhedores. Como referido por Nóvoa (2017) deve-se “pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” (p.1113). Pelo que após a fase de indução profissional, deve ocorrer uma atualização perseverante por parte dos profissionais da educação (Nóvoa, 2017). Deste modo, segue-se um caminho de aprendizagem constante ao longo de toda a vida.

6. BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração—Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto Editora.

Associação HighScope Portugal. (2023). *Abordagem HS*. HighScope Portugal. <https://highscopeportugal.org/pt-pt/abordagem-hs/>

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Amado, J. (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar* (1ª ed.). McGraw-Hill.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7 ed.). Mcgraw Hill.

Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e de aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Bulgraen, V. C. (2010). Revista Conteúdo. *O Papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração*, 1(4), 30 - 38.

https://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf

Buoro, A. (1998). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. Cortez.

Cadima, A., Gregório, C., Ortega, C., Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico*. (1.ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834–1990)* (1.ª ed.). Porto Editora.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores* (1.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
<https://hdl.handle.net/10316/107757>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. [https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
c3%a7%
c3%a3o_Ac%
c3%a7%
c3%a3o_Metodologias.PDF](https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. *Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>

Dias, S., & Chaga, M. (2017). Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., Bizarro, S., Andrade, I., Franciosi, P., Chaga, M., Arruda, M., Ribeiro, O., Dias, S. (Eds.), *Práticas inovadoras em metodologias*

ativas (pp. 36– 48). Contexto Digital.
https://www.academia.edu/38327874/Praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas

Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14 (1), 268–288.
<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación* (4.ª ed.). Morata SL.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347–372. <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>

Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.

Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 43 (1), 143–158.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7

Flores, P., Ribeiro, D. & Sá, S. (2018). *A importância da transição: da educação pré-escolar para o primeiro ciclo*. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas.
<http://hdl.handle.net/10198/17373>

Folque, A. M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (1ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania: Motivações, princípios e metodologias* (1ª ed.). Porto Editora.

Formosinho, J. (2013). Prefácio [Prefácio]. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. M. B. da Cunha Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 9–21). Pactor.

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

Godinho, J. C., & Nunes de Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância* (1ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes\ jardim\ infancia .pdf>

Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada* (Vol. 3). Mário Henrique Gomes.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança: High/Scope*. Fundação Calouste Gulbenkian

Jófil, Z. (2002). *Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Educação: teorias e práticas*, 2(2), 191-208. <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/7560/7560.PDF>

Jonnaert, P. (2009). Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico. *Lisboa: Instituto Piaget*.

Kagan, S. (1995). *Group grades miss the mark. Cooperative learning and college teaching*, 6(1), 5-8.

Leite E., Malpique, M., & Flores, M. R. (1991). *Trabalho de projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (4ª ed.).

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

López, J. E. C. (2003). *El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire*. Estudios latino-americanos, (12-13), 17-26.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3262/4344>

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6* (1ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf

Miranda, G. L. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação*. *Sísifo / Revista de Ciências das TIC na educação*, 3, 41-50. <https://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>

Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. V. (2001). *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Edições ASA.

Mata, L., & Pedro I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação* (1ª ed.). Porto Editora.

Moreira, S. (Coord.). (2019). *Aprendizagem Cooperativa e Autonomia e Flexibilidade Curricular*. In Cosme, A., Fonseca, H., Moreira, S (Eds.), *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular* (1ª ed, pp. 1-13). Pactor.

Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S., & Moreira, L. (2022). *Relatório de atividades. Projeto Coopera Escola+ 21/23*. Direção-Geral da Educação.

- Morgado, J., (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (1ª ed.). Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Dom Quixote. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>
- Nunes, E., & Breda, J. (2010). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Direção-Geral da Saúde. https://www.cmpb.pt/pdf/cpcj/cmpb_cpcjalimentacao.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O modelo curricular do MEM—Uma gramática pedagógica para a participação guiada. Escola Moderna*, 18(5), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. Pimenta, S., Franco, M. A. (Eds.), *Pesquisa em Educação—possibilidades investigativas da pesquisa-ação. Loyola*, 2, 27-39.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. M. B. da Cunha Lino, & S. Niza (Eds.),

Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação (4ª ed., pp. 62–95). Pactor.

Oliveira-Formosinho, J., Lima, Passos, F., Machado, I., (2016). Capítulo II. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35–54). Porto Editora

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. O.-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166–216). Porto Editora.

Pedroso, J. (Coord.), Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M., Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Pereira, E. A., Martins, J. R., dos Santos Alves, V., & Delgado, E. I. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3 (1), 154–161.

Pereira, J. (2021). *A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta*. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55, 1–18

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219–248). Artmed.

Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65–94). Artmed.

Quitério, A., Nuno, F. & Alexandre, R. (2024). *Educação Física na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf

Ramos, J. Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). *Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática*. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5051>

Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento (RICD). (2020). *A Agenda 2030.- Rumo a 2030*. <https://rumoa2030.pt/o-projeto/>

Rinaldi, C. (2016). A Pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 235-247). Penso.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de educação*, (5), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>

Silva, C. M. R. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2019). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso* (1ª edição). Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Silva, S.H., Lopes, P. J. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. (2ª ed.). Pactor.

Sim-Sim, 1. (2009). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>

Slavin, R. E. (1995). *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.

Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8–27). Edições ASA.

Tomlinson, A. C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (2ª ed.). Porto Editora.

Topping, K. J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Croom Helm; Brookline Books.

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação*. Fundação SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por

UNICEF. (2019a). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

UNICEF. (2019b). *Um mundo pronto para aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade*. <https://www.unicef.org/media/57781/file/Um-mundo-pronto-paraaprender-2019.pdf>

Vale, A., & Mouraz, A. (2014). *Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica*. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 87-105. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/273/252>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 197–218). Artmed.

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade e na infância: Ensaio da Psicologia*. Dinalivro.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Cardona, M., Lopes da Silva, I; Marques, L & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-468-9.

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

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 92, 1ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho nº 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação – Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Diário da República nº 90, 2ª Série de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, 2ª série, nº 143.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho nº 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homólogo das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República nº 138, 2ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_educacao_fisica.pdf

Direção-geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Direção-geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Teatro – 2º ano*. Ministério da Educação.

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

Lei nº 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

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

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

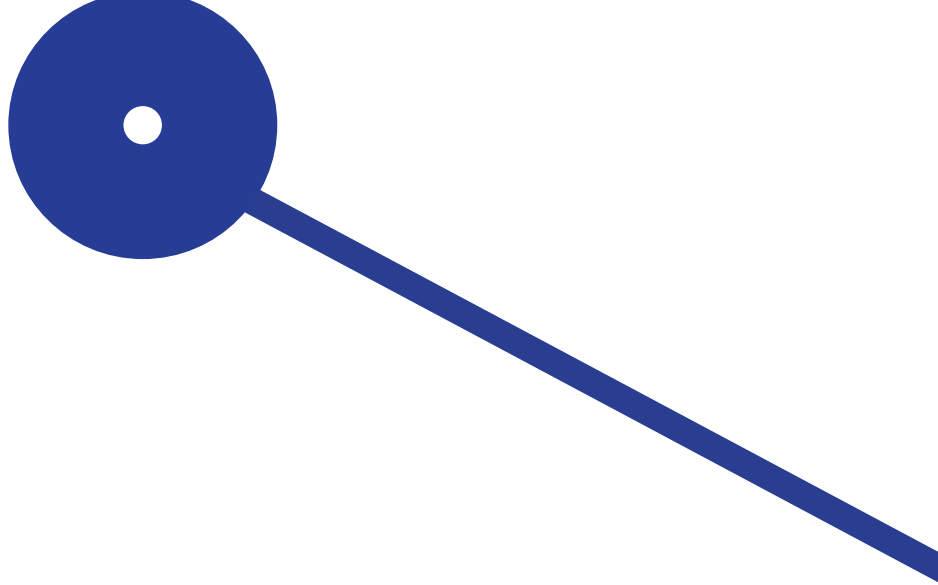
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Ana Maria Martins Coelho